



**T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM 7. SINIF TÜRKÇE DERSİNDE OTANTİK
ÖĞRENMENİN ÖĞRENCİLERİN PROBLEM ÇÖZME VE
OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİ İLE DERSE İLİŞKİN
TUTUMLARINA ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

Gülnur Candan HAMURCU

Malatya, 2016

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM 7. SINIF TÜRKÇE DERSİNDE OTANTİK
ÖĞRENMENİN ÖĞRENCİLERİN PROBLEM ÇÖZME VE
OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİ İLE DERSE İLİŞKİN
TUTUMLARINA ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Gülnur Candan HAMURCU

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Oğuz GÜRBÜZTÜRK


Malatya-2016

T.C.
İnönü Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

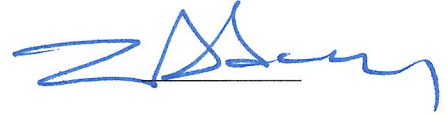
Gülnur Candan HAMURCU tarafından hazırlanan “İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Dersinde Otantik Öğrenmenin Öğrencilerin Problem Çözme ve Okuduğunu Anlama Becerileri İle Derse İlişkin Tutumlarına Etkisi” başlıklı bu çalışma, 11.01.2016 tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

İmzalar

Başkan: Prof. Dr. Behçet ORAL



Üye: Prof. Dr. Burhan AKPINAR



Üye: Doç. Dr. Mehmet Akif ÇEÇEN



Üye: Yrd. Doç. Dr. Oğuz GÜRBÜZTÜRK (Danışman)



Üye: Yrd. Doç. Dr. Eyup İZCİ



O N A Y

...../...../201...

Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ

Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Yrd. Doç. Dr. Oğuz GÜRBÜZTÜRK'ün danışmanlığında Doktora tezi olarak hazırladığım “İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Dersinde Otantik Öğrenmenin Öğrencilerin Problem Çözme ve Okuduğunu Anlama Becerileri İle Derse İlişkin Tutumlarına Etkisi” başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Gülnur Candan HAMURCU



Eşime,
Kızları olmaktan gurur duyduğum anneme ve babama...

ÖN SÖZ

Ana dili eğitimi insanın doğumuyla başlayıp yaşamı boyunca devam etmektedir. Çocuk, ilk olarak ana dilini ailesinden ve yakın çevresinden öğrenmektedir. Daha sonra anadilinin kurallarıyla öğrenilmesi ilköğretim birinci sınıfta başlamaktadır. Ana dili eğitimi, ilköğretimden başlayarak, tüm eğitim basamaklarında devam eder. Ülkemizde ana dili eğitimi Türkçe dersleri ile yapılmaktadır. Ana dili eğitimi ile öğrencilerin dil becerilerinin (okuma, yazma, dinleme, konuşma) gelişmesi amaçlanır. Ana dili eğitimi ile bireylerin, toplumsal bir varlık olmaları, içinde yaşadığı çevreyi anlamlandırmaları ve yorumlamaları, problem çözme becerilerinin gelişmesi ve eleştirel düşünmesi sağlanır. Günümüze kadar ana dili eğitiminde farklı yöntem ve teknikler denenmiştir. Ana dili eğitiminde daha kaliteli eğitim verilebilmesi için uygulanan eğitim programlarında yenilikler ve değişiklikler yapılmış, programda yer alan eksiklikler giderilmeye çalışılmıştır. Otantik öğrenme uygulaması sayesinde, günlük hayatta yaşanan olaylar bir problem durumuyla sınıf ortamına getirilir. Bu uygulama sayesinde öğrencilerin hem problem çözme becerileri gelişecek hem de kendi öğrenmelerini kendileri gerçekleştirdikleri için derse karşı ilgileri artacaktır.

Bu bağlamda 7. sınıf Türkçe dersi programı için otantik öğrenme uygulamasının, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarına ve problem çözme ile okuduğunu anlama becerilerine ne ölçüde etki ettiğini inceleyen bir araştırmaya gereksinim olduğu düşünülmüştür. Buradan hareketle, bu çalışma ile ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin, otantik öğrenme uygulamasıyla Türkçe dersine yönelik tutumlarına ve problem çözme ile okuduğunu anlama becerilerine nasıl etki ettiğinin belirlenmesi araştırmaya değer bulunmuştur.

Bu araştırma sürecinde değerli birçok kişinin katkısı olmuştur. Emeği geçenleri burada anmayı ve teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim. Akademik kişiliğini ve titizliğini örnek aldığım, hayatım boyunca her zaman değerli fikirlerinden yararlanacağım, öğrencisi olmaktan gurur ve mutluluk duyduğum, saygıdeğer hocam, danışmanım Yrd. Doç. Dr. Oğuz GÜRBÜZTÜRK'e bana karşı olan sabrı ve anlayışı için çok teşekkür ederim.

Tez izleme komitemde yer alarak değerli fikirlerini, yardımlarını ve desteklerini aldığım değerli hocalarım Doç. Dr. Mehmet Akif ÇEÇEN'e ve Yrd. Doç. Dr. Eyüp

İZCİ'ye teşekkür ederim. Ayrıca tez savunma jürisinde yer alan Prof. Dr. Behçet ORAL'a ve Prof. Dr. Burhan AKPINAR'a değerli katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Deneysel uygulama sırasında bana her türlü kolaylığı sağlayan Fatma Zehra Dülgeroğlu Ortaokulu Okul Müdürü İsa ÇELİK'e, müdür yardımcısı Mehmet ÇULHA'ya, bilgilerini benimle paylaşan, bana her konuda yardımcı olan Türkçe öğretmenleri Sibel AYKANAT'a, Recep ARSLAN'a ve Serap MERDAN AYDEMİR'e, uygulamam sırasında arkadaşlıklarından dolayı Fatma Zehra Dülgeroğlu Ortaokulu öğretmenlerine, 7-A ve 7-B sınıfı öğrencilerine teşekkür ederim.

Ölçek hazırlama çalışmalarım ve verilerin analizinde yardımlarından dolayı Arş. Gör. Esra KIZILAY'a, arkadaşım Ayşe ASLANKAYA'ya, Serra Betül ASLANKAYA'ya; literatür desteğinden dolayı Doç. Dr. Seyit ATEŞ'e teşekkür ederim.

Manevi desteklerini her zaman hissettiğim, her zaman yanımda olan, destek olan ve bana inanan, kızları olmaktan gurur duyduğum annem Ayşe GÜRLEYÜK'e ve babam Faruk GÜRLEYÜK'e; desteklerinden dolayı ablalarım Rahşan BARAN'a ve Bilgehan DÜZGÜN'e; çalışmalarım sırasında bana sabır, anlayış gösteren, sevgili eşim, hayat arkadaşım Süleyman HAMURCU'ya teşekkür ederim.

Gülnur Candan HAMURCU

ÖZET

İLKÖĞRETİM 7. SINIF TÜRKÇE DERSİNDE OTANTİK ÖĞRENMENİN ÖĞRENCİLERİN PROBLEM ÇÖZME VE OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİ İLE DERSE İLİŞKİN TUTUMLARINA ETKİSİ

HAMURCU, Gülnur Candan

Doktora, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Oğuz GÜRBÜZTÜRK

Ocak-2016, XVIII+338 sayfa

İlköğretim 7. sınıf Türkçe dersinde otantik öğrenmeye dayalı uygulamaların, öğrencilerin problem çözme ve okuduğunu anlama becerileri ile derse karşı tutumlarına etkisinin belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada, nitel ve nicel araştırma desenlerinin birlikte ele alındığı karma yöntem kullanılmıştır. Bu çalışmada otantik öğrenmeye dayalı uygulamaların, farklı değişkenler üzerine etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla nicel araştırma yöntemi kullanılmış, daha sonra nitel araştırma yöntemi kullanılarak otantik öğrenme uygulamasıyla ilgili öğrenci görüşleri alınmıştır. Nitel veriler ile nicel sonuçlar açıklanmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada belirtilen karma yöntemler araştırma tasarımlarından açıklayıcı sıralı tasarım kullanılmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunda, öğrencilerin problem çözme ve okuduğunu anlama becerileri ile derse ilişkin tutumlarının, otantik öğrenme programı uygulamalarından ne yönde etkilendiğini belirlemek amacıyla yarı deneysel desenlerden biri olan, eşleştirilmiş kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda, nicel bulguları daha anlaşılır kılmak amacıyla nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır.

Deneysel uygulama Kayseri ili Talas merkez ilçede bulunan, Fatma Zehra Dülgeroğlu Ortaokulunda yapılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda, çalışma grubu 28'i deney, 20'si kontrol grubunda olmak üzere toplam 48 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın nitel boyutuna, deney grubunda yer alan ve rastgele seçilen 13 öğrenci katılmıştır.

Araştırmanın verileri hem nicel hem de nitel veri toplama araçları kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda araştırmacı tarafından geliştirilen “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (TDTÖ)”, “Problem Çözme Becerisi Testi (PÇBT)” ve “Okuduğunu Anlama Başarı Testi (OABT)” kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan “yarı yapılandırılmış görüşme formu” ile nitel veriler toplanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak uygulanan “TDTÖ”, “PÇBT” ve “OABT”nden elde edilen verilerin istatistiksel analizinde bilgisayar paket programı kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında öğrenci sayısının 30’un altında olmasından dolayı araştırmada, parametrik olmayan istatistiksel yöntemlere başvurulmuştur. Deney ve kontrol gruplarının “TDTÖ”, “PÇBT” ve “OABT”ne göre öntest puanları arasındaki farkı karşılaştırmak için Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Deney grubunun öntest ve sontest PÇBT, OABT ve TDTÖ puan ortalamalarının karşılaştırılmasında ve kontrol grubunun öntest ve sontest PÇBT, OABT ve TDTÖ puan ortalamalarının karşılaştırılmasında Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Araştırmada deney ve kontrol gruplarının PÇBT, OABT ve TDTÖ’ne göre sontest puanları arasındaki farkı karşılaştırmak için Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Araştırmada ayrıca, problem çözme becerisi testlerinin puanlayıcı güvenilirliğini test etmek amacıyla, intraclass correlation coefficient- R_1 (sınıf içi güvenilirlik katsayısı) hesaplanmıştır. Nicel verilerin analizinde anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak alınmıştır. Nitel verilerin analizinde ise, betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır.

Otantik öğrenme uygulamasına tabi tutulan deney grubu ile bu uygulamaya tabi olmayan kontrol grubunun son test puanlarından elde edilen verilerinde, otantik öğrenme uygulamasının, deney grubundaki öğrencilerin problem çözme becerilerinin, okuduğunu anlama becerilerinin ve derse ilişkin tutum puanlarının artmasında etkili olduğu görülmüştür.

Türkçe dersi programında var olan önerilerle işlenen dersin, kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin problem çözme becerilerinde, okuduğunu anlama başarılarında ve Türkçe dersine yönelik tutumlarında etkili olmadığı görülmüştür.

Otantik öğrenme uygulamasına tabi tutulan deney grubunun ön test ve son test puanlarından elde edilen verilerinde, otantik öğrenme uygulamasının öğrencilerin

problem çözüme becerilerinin, okuduğunu anlama başarısında ve Türkçe dersine yönelik tutumlarının artmasında etkili olduğu görülmüştür.

Araştırmanın nitel bölümünden elde edilen bulgulara göre, otantik öğrenme uygulamaları doğrultusunda yapılan etkinliklerin, eğlenceli olduğu, bu etkinliklerin araştırmaya dayalı olduğu ve öğrencileri araştırmaya sevk ettiği; otantik öğrenme uygulamasından sonra Türkçe dersine yönelik öğrencilerin duygu ve düşüncelerinde daha çok olumlu yönde değişiklik olduğu; otantik öğrenme uygulaması sırasında yapılan grup çalışmaları sayesinde öğrencilerin grup arkadaşlarını daha yakından tanıma fırsatı elde ettikleri; arkadaşlıklarının kuvvetlendiği ve iyi anlaştıkları; daha çok bilgi edindikleri; otantik öğrenme uygulaması sırasında her dersin sonunda yazılan yansıtma yazılarının öğrenmelerini sağladığı, bu yazılar sayesinde dersi tekrar ettikleri, bu yazıların konuları hatırlamalarını sağladığı; otantik öğrenme uygulamaları sırasında işlenen konuların Türkçe dersi konularına göre farklı olduğu; güzel ve eğlenceli konular olduğu; konuların güncel ve insanlara dönük olduğu; Türkçe derslerinin otantik öğrenme uygulamalarına dayalı olarak işlenmesini, otantik öğrenme uygulamasının eğlenceli ve daha iyi olduğu; bilgi kazanmalarını sağladığı; farklı ve güzel olduğu için öğrencilerin istedikleri ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: *Türkçe Dersi Öğretim Programı, otantik öğrenme, problem çözme, okuduğunu anlama, tutum*

ABSTRACT

THE EFFECT OF AUTHENTIC LEARNING ON STUDENTS' PROBLEM SOLVING AND READING COMPREHENSION SKILLS, AS WELL AS THEIR ATTITUDE TOWARDS THE COURSE IN ELEMENTARY EDUCATION'S 7TH GRADE TURKISH LANGUAGE COURSE

HAMURCU, Gülnur Candan

PhD, Inonu University, Institute of Educational Sciences

Curriculum and Instruction

Thesis Advisor: Assistant Professor Doctor Oğuz GÜRBÜZTÜRK

January-2016, XVIII+338 sayfa

In this study which has attempted to determine the effect of authentic learning-based applications on students' problem solving and reading comprehension skills, as well as their attitude towards the course in elementary education's 7th grade Turkish language course, a mixed methodology was used where qualitative and quantitative research methods take place together. Quantitative research method has been used to determine if authentic learning-based applications had an effect on various variables, then qualitative method has been used to collect students' opinions about the method used. It has been attempted to explain quantitative results by using qualitative data. The explanatory sequential design was used in the research.

In the quantitative part of the research, matched control group design, which is one of the semi-experimental designs, was used to determine how authentic learning program's applications affected students' problem solving and reading comprehension skills, as well as their attitude towards the course. In the qualitative part of the study, case study design was used to make quantitative findings more meaningful.

The experimental application has been performed in Fatma Zehra Dülgeroğlu Secondary School, located at Talas town center of Kayseri city. The sample of the quantitative part has consisted of a total of 48 students, 28 from the experimental group and 20 from the control group. 13 students, randomly selected from the experimental group have been participated in the qualitative part of the study.

Research data were gathered using both quantitative and qualitative data collection tools. In the quantitative part of the research “Attitude Scale Towards Turkish Language Course (ASTTLC)”, “Problem Solving Skills Test (PSST)” and “Reading Comprehension Achievement Test (RCAT)”, which were developed by the researcher, were used. Qualitative data were collected via the “semi-structured interview form”, prepared by the researcher.

The data obtained from “ASTTLC”, “PSST” and “RCAT”, which were applied as pretest and posttest, were statistically analyzed using computer software. Since the number of students of both experimental and control groups was below 30, non-parametric statistical methods were used. Mann Whitney U Test was used to compare the differences between “ASTTLC”, “PSST” and “RCAT” pretest results of the experimental and control groups. Wilcoxon Signed-Rank Test was used to compare pretest and posttest “ASTTLC”, “PSST” and “RCAT” average scores of the groups within the group. In the research, Mann Whitney U Test was used to compare the differences between “ASTTLC”, “PSST” and “RCAT” posttest results of the experimental and control groups. In addition, intraclass correlation coefficient- R_1 was calculated to check the scoring reliability of problem solving skill tests. In the analysis of quantitative data, the significance level was taken as $p < .05$. Descriptive analysis and content analysis were used for the analysis of qualitative data.

The comparison of posttests scores of experimental group, who was exposed to authentic learning practice, and control group, who was not exposed to this practice, showed that authentic learning practice was effective on increasing problem solving skill, reading comprehension achievement and attitude towards Turkish language course of the students from the experimental group.

No significant differences has been observed between pretest and posttest results of control group, showing that the lessons conducted according to the existing Turkish

language course curriculum had no effect on students' problem solving skill, reading comprehension achievement and their attitude towards Turkish language course.

However, the data obtained from the pretest and posttest of the students who were exposed to authentic learning applications showed that authentic learning practice was effective on increasing their problem solving skill, reading comprehension achievement and their attitude towards Turkish language course.

The findings obtained from the qualitative part of the research revealed that the activities performed through authentic learning practice were fun, they were based on research and motivated students to do research; after authentic learning practice, the feelings and opinions of the students towards Turkish language course have been changed positively; due to the group activities performed during authentic learning practice, students had the opportunity to know their team members more closely; their friendship got stronger and they got along well; they acquired more information; the reflective writings written at the end of each lesson ensured better learning, with these writings they repeated the course, they memorized the content better; the topics covered in authentic practices were different than Turkish language course topics, they were good and enjoyable; the topics were contemporary and humanist; they prefer to conduct Turkish language courses based on authentic learning because authentic learning practice were better and more fun; it allows them to acquire knowledge; and it is different and enjoyable.

Keywords: *Turkish Language Curriculum, authentic learning, problem solving, reading comprehension, attitude*

İÇİNDEKİLER

Onur Sözü.....	i
İthaf.....	ii
Ön söz.....	iii
Özet.....	v
Abstract.....	viii
İçindekiler.....	xi
Tablolar Listesi.....	xv
Şekiller Listesi.....	xvii
Kısaltmalar.....	xviii

BÖLÜM I GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Önemi.....	7
1.3. Araştırmanın Amacı.....	9
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	9
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	10
1.6. Tanımlar.....	10

BÖLÜM II KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Çerçeve.....	11
2.1.1. Dil ve Ana Dili.....	11
2.1.2. Türkçe Öğretimi.....	13
2.1.2.1. Orta Dereceli Okullarda Türkçe Öğretim Programlarının Tarihsel Gelişimi.....	14
2.1.2.1.1. 1924 Lise Birinci Devre Müfredat Programı.....	14
2.1.2.1.2. 1929 Orta Mektep Türkçe Programı.....	14

2.1.2.1.3. 1938 Ortaokul Türkçe Programı.....	15
2.1.2.1.4. 1949 Ortaokul Türkçe Programı.....	15
2.1.2.1.5. 1962 Ortaokul Türkçe Programı.....	16
2.1.2.1.6. 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı.....	16
2.1.2.1.7. 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı.....	17
2.1.3. Türkçe Dersi Öğretim Programına (6-8. Sınıflar) Genel Bakış.....	18
2.1.3.1. Programdaki Temel Yaklaşım.....	18
2.1.3.2. Programın Yapısı.....	18
2.1.3.2.1. Genel Amaçlar.....	18
2.1.3.2.2. Temel Beceriler.....	19
2.1.3.2.3. Öğrenme Alanları.....	20
2.1.3.2.4. Kazanımlar.....	24
2.1.3.2.5. Etkinlikler.....	24
2.1.3.2.6. Ara Disiplinler.....	24
2.1.3.3. 6-8. Sınıflar Metin İşleme Süreci.....	25
2.1.3.3.1. Hazırlık.....	25
2.1.3.3.2. Okuma, Dinleme/İzleme (Anlama).....	26
2.1.3.3.3. Konuşma.....	27
2.1.3.3.4. Yazma	28
2.1.3.3.5. Dil Bilgisi.....	28
2.1.4. Otantik Öğrenme.....	29
2.1.4.1. Otantik Öğrenmenin Özellikleri.....	35
2.1.4.2. Otantik Etkinlik.....	38
2.1.4.3. Otantik Öğrenmede Kullanılabilecek Modeller ve Yöntemler	40
2.1.4.4. Otantik Öğrenme Sürecinde Öğrenci ve Öğretmen.....	41
2.1.4.5. Otantik Değerlendirme.....	43
2.1.4.6. Türkçe Dersi ve Otantik Öğrenme.....	47
2.1.5. Problem Çözme Becerisi.....	50
2.1.5.1. Türkçe Dersi ve Problem Çözme Becerisi.....	57
2.1.5.2. Problem Çözme ve Otantik Öğrenme.....	59
2.1.6. Okuduğunu Anlama.....	62
2.1.6.1. Türkçe Dersi ve Okuduğunu Anlama Becerisi.....	68

2.1.7. Tutum.....	71
2.2. İlgili Araştırmalar.....	75
2.2.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	75
2.2.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	76

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	88
3.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutunun Modeli.....	90
3.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutunun Modeli.....	92
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	92
3.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Denkleştirilmesi.....	94
3.4. Deneysel İşlem Süreci.....	96
3.4.1. Deney ve Kontrol Gruplarında Yapılan Çalışmalar.....	97
3.4.1.1. Deney Grubunda Yapılan Çalışmalar.....	97
3.4.1.2. Kontrol Grubunda Yapılan Çalışmalar.....	103
3.5. Veri Toplama Araçları.....	103
3.5.1. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği.....	104
3.5.2. Problem Çözme Becerisi Testi.....	114
3.5.3. Okuduğunu Anlama Başarı Testi.....	117
3.5.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	122
3.6. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması.....	123
3.6.1. Nicel Veri Toplama Araçlarının Uygulanması.....	123
3.6.2. Nitel Veri Toplama Araçlarının Uygulanması.....	123
3.7. Verilerin Analizi.....	124
3.7.1. Nicel Verilerin Analizi.....	124
3.7.2. Nitel Verilerin Analizi.....	125

BÖLÜM IV
BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	127
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	132
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	135
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	141

BÖLÜM V
SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar.....	156
5.1.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	156
5.1.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	157
5.1.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	157
5.1.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	158
5.2. Öneriler.....	159
5.2.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	159
5.2.2 Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	161
KAYNAKÇA.....	162
EKLER.....	188

TABLolar LİSTESİ

No		Sayfa
1	Otantik okuma malzemesini seçmede önemli unsurlar.....	49
2	Problem Çözme Sürecindeki Adımlar.....	55
3	Deney ve Kontrol Gruplarının Cinsiyete Göre Dağılımı.....	93
4	Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test, PÇBT Puanları Ortalamasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	94
5	Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test, OABT Puanları Ortalamasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	95
6	Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test, TDTÖ Puanları Ortalamasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	95
7	Deney Grubunda Uygulanan Program.....	98
8	TDTÖ'nin Denemelik Formunda Yer Alan Maddeler ve İlgili Kaynaklar.....	104
9	Denemelik Ölçeğe İlişkin Toplam Varyans Değerleri.....	107
10	Denemelik Ölçeğe İlişkin Faktör Yük Değerleri.....	109
11	Denemelik Ölçeğe İlişkin İkinci Faktör Analizi Toplam Varyans Değerleri.....	110
12	Denemelik Ölçeğe İlişkin Faktör Yük Değerleri.....	111
13	Denemelik Ölçeğe İlişkin Toplam Varyans Değerleri.....	112
14	TDTÖ'nin Faktör Yük Değerleri.....	113
15	Sınıf İçi Korelasyon Katsayısının Kabul Edilebilir Seviyeleri.....	116
16	Başarı testi sorularına ilişkin madde analizi sonuçları.....	119
17	Madde güçlük indeksine göre maddenin güçlük düzeyi.....	120
18	Deney ve Kontrol Grubunun Son Test, PÇBT Puanları Ortalamasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	127
19	Deney ve Kontrol Grubunun Son Test, OABT Puanları Ortalamasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	129
20	Deney ve Kontrol Grubunun Son Test, TDTÖ Puanları Ortalamasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	131
21	Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test, PÇBT Puanlarına Göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	133
22	Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test, OABT Puanlarına Göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	134
23	Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test, TDTÖ Puanlarına Göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	135
24	Deney Grubunun Ön Test ve Son Test, PÇBT Puanlarına Göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	136

25	Deney Grubunun Ön Test ve Son Test, OABT Puanlarına Göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	138
26	Deney Grubunun Ön Test ve Son Test, TDTÖ Puanlarına Göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	139
27	Otantik öğrenme uygulamaları doğrultusunda yapılan etkinliklerin, daha önceki Türkçe dersinde yapılan etkinliklerden farkına ilişkin öğrenci görüşleri.....	141
28	Otantik öğrenme uygulamasından sonra Türkçe dersine yönelik duygu ve düşüncelerde ne yönde değişiklik olduğu ile ilgili öğrenci görüşleri.....	144
29	Otantik öğrenme uygulaması sırasında yapılan grup çalışmalarının ne yönde katkısı olduğu ile ilgili öğrenci görüşleri.....	146
30	Otantik öğrenme uygulaması sırasında her dersin sonunda yazılan yansıtma yazılarıyla ilgili öğrencilerin düşüncelerine yönelik öğrenci görüşleri.....	148
31	Otantik öğrenme uygulamaları sırasında işlenen konularla ilgili düşüncelere yönelik öğrenci görüşleri.....	151
32	Türkçe derslerinin otantik öğrenme uygulamalarına dayalı olarak işlenmesini istemeye yönelik öğrenci görüşleri.....	153

ŞEKİLLER LİSTESİ

No		Sayfa
1	Problem çözme süreci modeli.....	54
2	Okumanın basit görünümü.....	63
3	Tutumun öğeleri.....	73
4	Öntest-Sontest Eşleştirilmiş Kontrol Gruplu Desen.....	91
5	Araştırmada Uygulanan Deneysel Desen.....	91
6	Denemelik ölçeğe ilişkin “Scree Plot” grafiği.....	108
7	Türkçe Dersine Yönelik Tutum ölçeğinin “Scree Plot” grafiği.....	112



KISALTMALAR

PÇBT	Problem Çözme Becerisi Testi
OABT	Okuduğunu Anlama Başarı Testi
TDÖ	Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği
TDÖP	Türkçe Dersi Öğretim Programı
ABD	Ana Bilim Dalı
Akt	Aktaran
FTMM	Fen, Teknoloji, Mühendislik veya Matematik



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, varsayım ve sınırlılıkları ile anahtar kavramlar ve tanımları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Eğitimin en önemli görevlerinden biri öğrencilere iyi bir ana dili eğitimi vermektir. Çünkü bireyler yaşamlarının her aşamasında ana dillerini etkin olarak kullanabilmelidirler. Ana dilinin etkin olarak kullanılabilmesi ise iyi bir ana dili eğitime bağlıdır. Ülkemizde ana dili eğitimi Türkçe dersleri ile yapılmaktadır. Ana dili eğitimi ile öğrencilerin dil becerilerinin (okuma, yazma, dinleme, konuşma) gelişmesi amaçlanır.

Ana dili eğitimi sonucunda çocuğun anlama ve anlatma becerileri gelişir. Bu sebeple, özellikle ilköğretimde verilen Türkçe eğitiminin önemi ortaya çıkmaktadır. Ancak öğrenciler aldıkları anadili eğitimine rağmen ana dilini kullanırlarken sorunlar yaşamakta; sözlü ve yazılı olarak Türkçeyi verimli kullanamamaktadırlar (Alyılmaz, 2010). Bu durum, Türkçe dersinde kullanılan yöntemlerin etkili olup olmadığı sorusunu akla getirmektedir (Çörek, 2006: 60).

Öğrenme yöntemleri, öğrenme-öğretme sürecinin en önemli ögesidir. Konunun iyi bilinmesi, öğretmenin dersi iyi anlatması, öğrencilerin dersi dikkatle dinlemeleri, dersin anlaşılmasında her zaman yeterli olmaz. İstenilen başarının elde edilmesi için, konunun ve sınıf ortamının niteliklerine uygun, doğru yöntem-tekniklerin seçilmesi gerekmektedir (Bölükbaş, 2004).

Ana dili öğretiminin her aşamasında farklı öğrenme yöntem ve teknikleri kullanılmalıdır (Şahbaz, 2013: 135). Özellikle ilköğretimde öğrencilerin Türkçeyi her yönüyle öğrenip kullanmasını sağlayacak bir öğretim yöntemi gerekmektedir. Bunun için de, öğrencilerin sınıf ortamında kendilerini rahatlıkla ifade edebilecekleri, kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirebilecekleri, işbirliği içerisinde çalışabilecekleri bir ortam gerekmektedir (Bölükbaş, 2004).

6-8. sınıflar Türkçe dersi öğretim programı (TDÖP) okuma, yazma, dinleme, konuşma ve dil bilgisi olmak üzere beş öğrenme alanından oluşmaktadır. Ayrıca program öğrencilerin bu becerilerinin gelişmesinin yanında anlama, düşünme, sıralama, sınıflama, eleştirme, tahmin etme, karar verme, değerlendirme yapma gibi üst düzey düşünme becerilerinin de gelişmesine önem vermiştir.

Öğrencilerin kazanması gereken üst düzey becerilerin, sadece okulda kazandırılması mümkün değildir. Üst düzey becerilerin kullanılacağı yer gerçek dünyadır. Öğrenmenin gerçek dünyada meydana geldiği bir yapı, eğitim sistemini gerçek dünya ile ilişkilendirme ihtiyacından kurtaracaktır (Bektaş ve Horzum, 2012). Öğrenmenin gerçek dünyada gerçekleşmesiyle öğrenilenler daha anlamlı hâle gelir. Öğrenci öğrendiklerini hayatla ilişkilendirebilir. Bu şekilde öğrenilenler kalıcı olur. Okulun niteliğinin artması ve öğrenmenin kalıcı olması için, verilen eğitimin gerçek hayatla ilişkili olması gerekir. Bunu sağlama yollarından biri “otantik öğrenme”dir.

Otantik öğrenme, gerçek yaşam değeri taşıyan ve öğrencilerin bilgiyi aktif olarak yapılandırmasını sağlayan, problem çözmek için kullanılan öğrenmedir (Koçyiğit ve Zembat, 2013). Otantik öğrenme, gerçek dünya, karmaşık problemler ve bunların çözümleri üzerine odaklanır. Otantik öğrenme ortamı, birçok disiplini, bakış açılarını, çalışma yöntemlerini, alışkanlıkları birleştirir. Otantik öğrenme ortamı, işbirlikçi öğrenme ortamında, öğrencilerin öğrenmelerini ve becerilerini geliştirmelerini sağlamalıdır (Lombardi, 2007). Otantik öğrenme, sınıfta öğrendikleriyle birlikte öğrencilerin deneyimlerini, bilgilerini, inançlarını ve ilgilerini sınıfa getirebilmelerini sağlar. Böyle durumda öğrenciler gerçekleri yapılandıkları bilgiyi dener ve kullanırlar (Mehlinger, 1995’ten aktaran; Koçyiğit ve Zembat, 2013).

Otantik öğrenmede öğrenciler gerçek hayattaki durumlarla karşılaştırılırlar. Bu durumlar öğrencilere karmaşık olarak verilir. Bu karmaşık durumlar birer problemdir. Öğrencilerden bu problemleri araştırarak, sorgulayarak, okuyarak ve işbirliği içerisinde çalışarak çözmeleri istenir. Bu açıdan bakıldığında otantik öğrenmede problem çözme becerisinin önemi ortaya çıkmaktadır.

Otantik öğrenme, öğrenciyi problem çözmeye yöneltmesi, grup çalışmaları sırasında öğrencilere kendilerini ifade etme fırsatı tanıması ve öğrencilerin ortaya koyduğu ürünleri geniş bir kitleye sunmayı gerektirmesiyle öğrenci merkezlidir (Başol

Göçmen, 2004: 5). Otantik öğrenme, gerçek dünya, karmaşık problemler ve bunların çözümleri üzerine odaklanır. Otantik öğrenme ortamı, birçok disiplini, bakış açılarını, çalışma yöntemlerini, alışkanlıkları birleştirir. Otantik öğrenme ortamı, işbirlikçi öğrenme ortamında, öğrencilerin öğrenmelerini ve becerilerini geliştirmelerini sağlamalıdır (Lombardi, 2007). Otantik öğrenme, gerçek yaşam değerine ve öğrencilerin bilgiyi aktif olarak yapılandırma işlevlerine sahip, problem çözme ve açık uçlu görevleri tamamlama için kullanılan öğrenmedir (Koçyiğit ve Zembat, 2013). “Otantik öğrenmede birey, gerçek dünya problemini çözmek için konuyla ilgili gerekli bilgi ve becerileri edinir, öğrenme böylece gerçekleşir” (Bektaş ve Horzum, 2012: 10).

Görev, etkinlik ve değerlendirmeden oluşan otantik öğrenme sürecinde öğretmen rehber, öğrenciler ise aktif katılımcılardır. Otantik öğrenmede gerçek dünyanın karmaşık konuları eleştirel düşünmeye yönlendiren etkinlikler yoluyla sunulduğundan, öğrencinin probleme yeni ve denenmemiş çözümler geliştirmesi gerekir (Gatlin ve Edwards, 2007). Otantik öğrenme sırasında öğrenciler karmaşık problemlere çözüm bulmaya çalışırken, kendi öğrenmelerini kendileri gerçekleştirirler. Bu sayede öğrencilerin derse karşı tutumları da değişecektir. Öğrencilerin derse karşı tutumları başarılarını etkileyecek bir unsurdur.

Yapılan araştırmalar, öğrencilerin başarıları olmalarında bilişsel özelliklerle birlikte duyuşsal özelliklerin de etkili olduğunu ortaya koymuştur (Aydoslu, 2005: 11). Öğrencilerin öğretim sürecine katılımında duyuşsal özelliklerin oldukça önemli bir yeri vardır. Öğrencinin sürece katılımı için olumlu duygulara sahip olması gerekir. Duyuşsal alan; sevgi, korku, nefret, ilgi, istek, tutum ve güdülenmişlik gibi özellikleri kapsar (Erginer, 2000: 15). Tutum, öğrencilerin bir dersle ilgili duyuşsal özelliklerinin en önemlilerinden biridir. Olumlu tutumlar öğrenme sürecinde öğrencilerin daha başarılı olmalarını sağlarken, olumsuz tutumlar başarısızlığa neden olabilmektedir (Karasakaloğlu ve Saracaloğlu, 2009).

Yapılan birçok araştırmada, derse karşı olumlu tutumun başarıyı artırdığı kanıtlanmaktadır (Abalı Öztürk ve Şahin, 2015; Akandere, Özyalvaç ve Duman, 2010; Aktaş, 2013; Aydın, 2007; Ateş, 2008; Bölükbaş, 2010; Özçetin, 2010; Karasakaloğlu ve Saracaloğlu, 2009; Kazazoğlu, 2013; Kuşdemir Kayıran, 2007; Tay ve Akyürek Tay, 2006). Olumlu tutum göstermek demek, verilen konuya karşılık verme isteği hissetme, karşılık vermekten mutlu olma, konunun olumlu bir değeri olduğunu bilme gibi

davranışlar sergilemek demektir. Öğrenci, olumlu tutum beslediği bir konuyu öğrenmeye başlamadan önce, kendini içsel olarak güdüler; bu da öğrenmeyi artırır (Bölükbaş, 2010). Öğretmen, iki açıdan öğrencinin geliştirdiği tutumla ilgilenmektedir. Birincisi, öğrencilerin derse ilişkin olumlu tutum geliştirmelerini sağlamasıdır. Bu amaçla öğrenci merkezli bir eğitim anlayışı benimseyerek öğrencilerin özelliklerini çok iyi tanımak zorundadır. İkinci olarak, öğrencilerin derse ilişkin olumsuz tutumlarını olumlu yönde değiştirmesidir. Bunun için de öğretmen öğrenme yöntemlerinden yararlanarak öğrencinin tutumunu değiştirebilir (Ülgen, 1994: 85).

Yapılandırıcı yaklaşıma göre düzenlenen TDÖP’le öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri, dil, zihinsel, bireysel ve sosyal becerilerini geliştirmeye önem verilmiş, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır (Güneş, 2011). TDÖP’de öğrencilere kazandırılması beklenen dokuz temel beceri belirlenmiştir: Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik. Görüldüğü gibi problem çözme becerisi, TDÖP’te yer alan dokuz temel beceriden biridir.

Morgan (1999) problemi, bireyin bir hedefe ulaşmasını engelleyen ve karşılaştığı bir çatışma durumu olarak tanımlamaktadır (Akt: Güçlü, 2003). İnsanlar yaşamları boyunca birçok problemle karşılaşabilirler. Problem, ortadan kaldırılmak istenen ve insanı rahatsız eden her türlü güçtür ve insanlar karşılaştıkları bu problemleri çözmek için düşünmeye ihtiyaç duyarlar. Kişilerin problem çözme konusunda kendilerini yeterli görebilmesi, ancak problemlerin nedenlerini ve çözümlerini bulabilecek bilişsel bakış açısına sahip olmalarıyla gerçekleşir. Problem çözme, üst düzey zihinsel becerileri gerektirir. Kişi bu üst düzey becerilerini kullanarak çözüme ulaşabilir. Problem çözme, ne yapılacağına bilinmediği durumlarda yapılacak olanı bilmektir. Bir problemle karşılaşıldığı zaman problemin anlaşılması önemlidir. Birey anlamadığı bir problem için çözüm öneremez. Altun’a (2004) göre problem çözme süreci “net olarak tasarlanan, fakat hemen ulaşılamayan bir hedefe varmak için kontrollü etkinliklerle araştırma yapmadır”.

Problem çözme becerisi ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların, matematik alanında (Akay, 2006; Curaoğlu, 2012; Kara, 2013; Karaoğlu, 2009; Naser, 2008; Öktem, 2009; Özalkan, 2010; Özsoy, 2005; Salman, 2012; Sulak,

2005; Usta, 2013), fen bilgisi alanında (Akıncı, 2012; Aksoy, 2003; Bozan, Küçüközer ve Işıldak, 2008; Bozdoğan, 2007; Doğruluk, 2010; Erkaper, 2007; Kıray, 2003) ve sosyal bilgiler alanında (Akman, 2005; Akman ve Bedirhan, 2011; Altun, 2004; Özdemir, 2005; Uluçamlıbel, 2009; Uysal, 2010; Ünal, Sever ve Yılmaz, 2003) yoğunlaştığı görülmektedir. Literatür incelendiğinde Türkçe öğretiminde, problem çözme becerisinin geliştirilmesiyle ilgili araştırmalar sınırlıdır. Türkçe dersinde gerçek yaşam problemlerine yönelik oluşturulan otantik görevlerin öğrencilerin problem çözme becerilerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anlam kurma sürecinde üst düzey ilişkiler vardır. Buna bağlı olarak kavrama, karşılaştırma, analiz ve sentez basamakları ön plana çıkmaktadır. Okuma ve anlamamanın üst düzey ilişkileri geliştirmede rol oynadığı düşünüldüğünde, problem çözme becerisi de okuma ve anlamaya dayalı olarak geliştirilebilir (İlgın, 2010). Çünkü problemi çözmek için problemi okuyup anlamak gerekir. Problemi okuyup anlamayan bir çocuk problemi çözemez.

Türkçe dersinin, öğrencilerin genel kültürlerini ve öğrenme becerilerini geliştirmek, Türkçe dilinin kurallarını öğretmek ve diğer derslerde başarılı olmak için beceri kazandırmak gibi amaçları vardır. Türkçe dersleri ile öğrencilerin dinlediğini/izlediğini ve okuduğunu kavrayabilen, duygularını ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilen birey olarak yetişmeleri hedeflenir (Karatay, 2014: 11). “Okuma, ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir. Okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. Dolayısıyla bu beceri; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma, eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci de içine alır” (MEB, 2006: 6).

Anadili öğretiminin temeli olan Türkçe derslerinin en önemli amaçlarından biri öğrencilerin anlama becerisini kazanmasını sağlamaktır. Anlama becerileri okuma ve dinlemedir. İlköğretimin ilk yıllarında kazandırılmaya başlanan okuduğunu anlama becerileri, ileriki yıllarda birçok öğrenmenin gerçekleşmesini olumlu ya da olumsuz etkilemektedir. Okuduğunu anlama, öğrencilerin diğer derslerdeki başarı ya da başarısızlığın en büyük nedenidir.

Türkçe dersi, ana dili öğretimi yapılması ve diğer derslerin öğrenilmesinde etkisi olduğu için, bu dersin etkili ve verimli olarak işlenmesi çok önemlidir. Bu özelliğinden dolayı Türkçe dersinde hedeflerden değerlendirmeye kadar olan sürecin çok iyi tasarlanması ve uygulanması büyük önem taşımaktadır.

Eğitim sisteminde yapılan köklü değişikliklerle birlikte Türkçe dersinin öğretilmesi ve değerlendirilmesinde gerçek yaşam öncelikli olmalıdır. Türkçe dersindeki konuların, öğrenciye çevre yoluyla öğretilmesi öğrenmeyi kolaylaştıracaktır. Otantik öğrenme yönteminin, Türkçe dersinin öğretiminde uygulanmasının, bu dersin öğretimi ile ilgili sorunların çözümüne olanak sağlayabileceği düşünülmektedir.

Pek çok eğitimci otantik öğrenmeyi pek çok alana uygulamıştır. Bunlar arasında fizik alanında (Murphy, Lunn ve Jones, 2006), matematik alanında (Anderson, 2014; Brown, Collins ve Duguid, 1989; Dennis ve O’Hair, 2010; Roelofs ve Terwel, 1997), İngilizce alanında (Anderson, 2014; Roelofs ve Terwel, 1997), fen alanında (Dennis ve O’Hair, 2010), sosyal bilimler alanında (Scheurman ve Newman, 1998), sosyoloji alanında (Borthwick, Bennett, Lefoe ve Huber, 2007), kültürel konularda (Andersson ve Andersson, 2005), mağazacılık alanında (Jin Ma ve Lee, 2012), teknoloji alanında (Choo, 2007; Mims, 2003; Bennett, Harper ve Hedberg, 2001), uzaktan öğretim ortamında (Lombardi, 2007), web tabanlı öğrenmede (Herrington, Reeves, Oliver ve Woo, 2004; Yeen-Ju, Mai ve Selvaretnam, 2015), otantik değerlendirmede (Fook ve Sidhu, 2010), turizm alanında (Deale, 2008), finans alanında (Hui ve Koplin, 2011) yapılmış çalışmalar bulunmaktadır.

Otantik öğrenme ile ilgili literatür incelendiğinde ülkemizde ilgili çalışmaların oldukça azlığı dikkat çekmektedir. Ayrıca yapılan çalışmalar dikkate alındığında Türkçe dersi ile bağlantılı olarak “otantik öğrenme”yi konu alan hiç bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Buradan hareketle eğitim sistemimizde değişen programlara rağmen ana dili eğitiminde istenilen düzeye ulaşamamış olması (Alyılmaz, 2010), farklı öğretim yöntemlerinin ana dili eğitiminde denenmesi sorununa ışık tutabileceğini düşündürmektedir. Otantik öğrenme uygulamasıyla yapılan Türkçe dersinin, öğrencilerin problem çözme ile okuduğunu anlama becerileri ve derse karşı tutumlarına etkisi incelenmelidir. Çünkü otantik öğrenme uygulaması ile yapılan Türkçe dersinin,

derse karşı tutumu ve öğrencilerin problem çözme ile okuduğunu anlama becerilerini etkileyeceği düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Ana dili eğitimi insanın doğumuyla başlayıp yaşamı boyunca devam etmektedir. Çocuk, ilk olarak ana dilini ailesinden ve yakın çevresinden öğrenmektedir. Daha sonra ana dilinin kurallarıyla öğrenilmesi ilkokul birinci sınıfta başlamaktadır. Ana dili eğitimi, ilköğretimden başlayarak, tüm eğitim basamaklarında devam eder. Ülkemizde ana dili eğitimi Türkçe dersleri ile yapılmaktadır. Bu durum Türkçe eğitiminin önemini ortaya koymaktadır.

Ülkemizde ilkokuldan üniversiteye kadar çeşitli düzeylerde ana dili eğitimi verilmektedir. Öğrencilerin aldıkları ana dili eğitimine rağmen, ana dilinin kullanımında sorunlar yaşanmaktadır. Bu sebeple günümüze kadar ana dili eğitiminde farklı yöntem ve teknikler denenmiştir. Ana dili eğitiminde daha kaliteli eğitim verilebilmesi için uygulanan eğitim programlarında yenilikler ve değişiklikler yapılmış, programda yer alan eksiklikler giderilmeye çalışılmıştır. Bu çalışma ana dili eğitimine yeni bir bakış getirme ve daha nitelikli bir ana dili eğitimi gerçekleştirme açısından önemlidir.

Bu çalışmanın önemli olmasının sebeplerinden bir diğeri ise bu çalışmada Türkçe dersinde otantik öğrenme uygulaması ilk defa kullanılmıştır. Ülkemizde otantik öğrenmeyle ilgili yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Literatür incelendiğinde Türkçe dersinde “otantik öğrenme”yi konu alan hiç bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple bu çalışmanın araştırmacılara yeni fikirler vereceği beklenmektedir.

Öğretmenin öğrencilerini derse etkin olarak katması, sınıfta işbirlikli öğrenme etkinliklerine olanak vermesi, öğrencilerin konuyla ilişkili ve ilişkisiz bilgileri ayırt edebilmelerini sağlaması, öğrencilere edindikleri bilgiler hakkında konuşma fırsatını ve öğrencilerin öğrendiklerini yansıtmaları için yeterli düşünme süresini vermesi, öğrencilerin derse olan ilgilerini ve kendilerine olan güvenlerini artıracaktır. Bu tür sınıf içi uygulamalara olanak veren otantik öğrenme yoluyla, öğrenciler derse karşı olumlu tutum geliştireceklerdir.

Ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde Türkçe öğretiminde, problem çözme becerisinin geliştirilmesiyle ilgili araştırmalar sınırlıdır. Problem çözme becerisi TDÖP’de yer alan dokuz temel beceriden biridir. Bu sebeple problem çözme becerisinin

önemi ortaya çıkmaktadır. Türkçe dersinde gerçek yaşam problemlerine yönelik oluşturulan otantik görevler, öğrencilerin problem çözme becerilerine katkı sağlaması açısından önemlidir.

Uygulanan Türkçe derslerinde okuduğunu anlama öğretiminin nasıl yapıldığı ve okuduğunu anlama kazanımlarının ne düzeyde gerçekleştiğinin bilinmesi önemlidir. Bu sebeple okuduğunu anlama becerisini kazandırmada yeni yaklaşımlar denenmelidir. Bu yaklaşımlardan biri otantik öğrenmedir. Otantik öğrenme sürecinde öğrenciler problemleri çözmek için bolca araştırma yaparlar. Bu araştırma sürecinde ise birçok metinle karşı karşıya kalırlar ve metinleri okurlar. Bu sebeple otantik öğrenme süreci öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine katkı sağlayacaktır.

Bu çalışmanın önemli olmasının sebeplerinden bir diğeri ise çalışmada kullanılan ölçeklerin hepsi araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu çalışma, Türkçe derslerinde kullanılacak bir okuduğunu anlama başarı testinin, problem çözme becerisi testinin ve Türkçe dersine ilişkin tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve tanıtılması açısından önemlidir.

Yukarıda açıklanan gerekçelerden ötürü, otantik öğrenmenin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarına ve problem çözme ile okuduğunu anlama becerilerine etkisini inceleyen bir araştırmaya gereksinim olduğu düşünülmüştür. Bu çalışma, Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunları gidermeye yardımcı olacağı, literatürdeki eksikliği giderebileceği, ileride gerek Türkçe dersinde ve gerekse diğer derslerde yapılacak otantik öğrenme etkinliklerini içeren araştırmalara ve Türkçe dersi öğretim programının geliştirilmesi ile ilgili çalışmalara ışık tutacaktır. Bu çalışma daha kaliteli bir Türkçe eğitimi için yeni bir uygulama sunmaktadır.

1.3. Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, ilköğretim 7. sınıf Türkçe dersinde otantik öğrenme uygulamasının, öğrencilerin problem çözme ve okuduğunu anlama becerileri ile derse karşı olan tutumlarına etkisini belirlemektir. Bu temel amaç çerçevesinde, aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir:

1. Deney ve kontrol grubunun son test,
 - 1.1 Problem çözme becerilerine ilişkin puanları arasında,

- 1.2 Okuduğunu anlama becerilerine ilişkin puanları arasında,
- 1.3 Derse ilişkin tutum puanları arasında,
anamlı bir fark var mıdır?
2. Kontrol grubunun ön test ve son test,
 - 2.1. Problem çözme becerilerine ilişkin puanları arasında,
 - 2.2. Okuduğunu anlama becerilerine ilişkin puanları arasında,
 - 2.3. Derse ilişkin tutum puanları arasında,
anamlı bir fark var mıdır?
3. Deney grubunun ön test ve son test,
 - 3.1. Problem çözme becerilerine ilişkin puanları arasında,
 - 3.2. Okuduğunu anlama becerilerine ilişkin puanları arasında,
 - 3.3. Derse ilişkin tutum puanları arasında,
anamlı bir fark var mıdır?
4. Otantik öğrenme uygulamasının etkililiğine ilişkin, öğrenci görüşleri nelerdir?

1.4. Araştırmanın Varsayımları

1. Çalışma süresince uygulanan ölçeklerin öğrenciler tarafından içtenlikle yanıtladıkları,
2. Deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin dersi öğrenmeye yönelik ilgilerinin denk olduğu,
3. Kontrol altına alınmayan değişkenlerin tüm grupları aynı oranda etkilediği, varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma,

1. Duygular temasının işleneceği altı haftalık süre ile,
2. Duygular temasının, otantik öğrenme uygulaması ile işlenirken yapılan çalışmalar ve etkinlikler ile,
3. Kontrol grubunda dersi Türkçe öğretmenin işlemesi ile,

4. Araştırmanın nitel boyutu ile ilgili olarak görüşme yapılan öğrenciler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Dil: “Düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir” (Aksan, 1998: 55).

Ana dili: İlk olarak anneden ve aile çevresinden, daha sonra ilişkide bulunulan çevreden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve kişilerin toplumla en güçlü bağı oluşturduğu dildir (Aksan, 1998: 81).

Türkçe Dersi Öğretim Programı: İlköğretim okulu programında yer alan Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 30.06.2005 tarihli, 186 sayılı kararıyla kabul edilen programı kapsar.

Otantik: Sınıfta kullanılan hayatla ilgili gerçek objelerdir. Bu objeler öğretim için özellikle üretilmemiş materyallerdir (örneğin; gazeteler, filmler, şarkı sözleri). (Cholewinski, 2009)

Otantik Öğrenme: Öğrencilerin keşfetmesine, tartışmasına ve öğrenenle alakalı gerçek hayat problemlerini içeren pedagojik bir yaklaşımdır (Donovan, Bransford ve Pellegrino, 1999'dan aktaran Mims, 2003).

Problem: Kişinin bir ihtiyacı karşılaması ya da bir hedefe ulaşması gereken durumda ortaya çıkabilecek bir bilinmezliktir (Jonassen, 1997).

Problem Çözme: Etkili ve yararlı olan araç ve davranışları, istenilen amaca varmak için çeşitli olanaklar arasından seçmektir (Demirel, 2006: 82).

Okuduğunu Anlama: Okunan metni her yönüyle kavrayıp, metni bir bütün olarak değerlendirebilmek ve yorumlayabilmektir (Karatay, 2014: 11).

Tutum: Bireyin bir durum, olay ya da olgu karşısında ortaya koyduğu davranıştır (İnceoğlu, 2011: 16).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Dil ve Ana dili

İnsanlar doğdukları andan itibaren sosyal bir çevre içerisinde yaşarlar. Bu sosyal çevre içerisinde yaşayabilmeleri ve sosyalleşebilmeleri için bir iletişim aracına ihtiyaç duyarlar. Bu iletişim aracı; dildir (Coşkun, 2014: 1). Dil, birey ve toplum hayatının en önemli ögesi, temel taşıdır (Duman, 2013: 71). Dil, insanların düşünce, duygu, istek ve deneyimlerini birbirlerine aktarabilmelerini, dış dünyayı yorumlayabilmelerini ve insanın kendi kendini keşfetmesine olanak veren bir araçtır (Topbaş, 1998: 4). İletişimin en temel unsuru olan dil, duygu ve düşüncelerin nesilden nesile aktarılmasını sağlayan, belli bir toprak bütünlüğü içinde millet olma yolunda ilerleyen topluma bilinç kazandıran önemli bir araçtır (Arslan, 2012).

Dil; insanların içine doğduğu çevreyle etkileşimde ve iletişimde buldukları, kültürel genetik mirasını (örf, adet, gelenek, görenek, anane vs. gibi) sonraki nesillere aktarmada kullandıkları en önemli araçtır. Literatür incelendiğinde dilin çeşitli tanımlarına rastlanmaktadır. Bu tanımlardan bazıları;

Türk Dil Kurumu'na (2005: 526) göre dil; “insanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban”dır.

Aksan'a (1998: 55) göre dil, “düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan ögeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizge”dir.

Güneş'e (2014: 21) göre ise dil; insanların duygu, düşünce ve gözlemlerini işaret veya kelimelerle paylaştıkları bir sistemdir. Bu sistem ses, kelime, cümle, işaret gibi çeşitli ögelerle dile özgü kural, yöntem, beceri ve tekniklerden oluşmaktadır.

İnsan; hissettiği duyguları, sahip olduğu düşünceleri ve kültürel-sosyal olguları diğer insanlara aktarmak için kullandığı sesli ve işaretli kurallar dizgesine ihtiyaç duyar. Bu ihtiyacı karşılayan araca dil denir. Bu aracı, kendine has farklı kurallarla bir sisteme dönüştüren milletler kendi anadillerini oluşturmuşlardır. Bu milletlerin içindeki bireyler ilk olarak birbirleriyle etkileşim ve iletişimde bulduklarından, insan türünün öğrendiği ilk dil anadildir. Dilin tanımında olduğu gibi anadilin tanımında da literatürde çeşitli tanımlara rastlanmaktadır. Bunlardan bir kaçısı şu şekildedir.

Türk Dil Kurumu'na (2005: 93) göre; “insanın çocukken ailesinden ve soyca bağlı olduğu topluluktan öğrendiği dil”dir.

Ana dili, ilk olarak anneden ve aile çevresinden, daha sonra ilişkide bulunulan çevreden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve kişilerin toplumla en güçlü bağımlı oluşturan dildir (Aksan, 1998: 81).

Ana dili, çocuğun içinde yaşadığı ve mensubu bulunduğu toplumun dilidir. Bireyin duygu ve düşüncelerini başkalarına aktardığı dil, ana dilidir (Özbay, 2009: 3). Topbaş'a (1998: 10) göre ana dili, belli bir toplum ve kültür içinde öncelikle aile ve yakın çevrede kazanılan, daha sonra okulda pekiştirilen ve geliştirilen dildir.

Ana dili öğretimi, çocuklara, ilk önce ailede, daha sonraları ise eğitim kurumlarında, dillerini kullandırabilmesi amacıyla yapılır (Yıldız ve Okur, 2010: 46). Yaşadığımız toplumda eğitim seviyesinin yükseltilmesinde ana dilin önemli işlevleri vardır. İnsanların başkalarıyla sağlıklı ilişki kurabilmeleri, eğitim hayatında her türlü öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri için anadilini etkili kullanmaları gerekir. Ana dilini etkili kullanabilmek, iyi bir anadil eğitiminden geçmekle mümkün olur (Arslan, 2009: 144).

Bir milletin gelişmesi ve ilerlemesi ait olduğu bireylerinin ana dilini etkili ve düzgün kullanmasıyla doğru orantılıdır. Duygu, düşünce ve fikirlerin aktarımında bireyin ana dilini doğru ve etkin kullanması toplumdaki sağlıklı iletişimin önünü açar.

Dilin birey ve toplum hayatındaki önemi, ana dili öğretimini de gerekli kılmaktadır. Türkçenin anadili olarak öğretimindeki amaç, kişilerin dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini geliştirmektir. Birey, çeşitli alanlarla ilgili bilgilerin çoğunu dinleme ya da okuma yoluyla edinir. Kendi bilgi, düşünce ve duygularını

başkalarına konuşma ya da yazma yoluyla iletir. Bu nedenle ana dili eğitimi diğer derslerin de temelidir (Özby, 2009: 4). Bir toplumun ideal bir gelecek kurma yolunda attığı adımları oluşturan branşlarda başarılı olmasının koşulu ana dilin etkin ve doğru kullanımına bağlıdır. Bu etkin ve doğru kullanımın yolu da ana dili eğitiminden geçmektedir. Okuduğunu ve dinlediğini anlayamayan dolayısıyla yazarak ve konuşarak kendini ifade edemeyen bireylerin başarılı olması beklenemez.

Ana dili eğitimi, insanın doğumıyla başlayıp yaşamı boyunca devam eden kesintisiz bir süreçtir. Ülkemizde ana dili olarak Türkçenin öğretimi, örgün eğitim içinde ilköğretimin ilk kademesinde başlamaktadır. İlköğretim, ilk okuma ve yazma öğretimi ile temel dil becerileri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazmanın temel düzeyde kazandırılmasının ve çocuklarda ana dili sevgisinin oluşmasının amaçlandığı ilköğretim basamağıdır. Bundan dolayı ilköğretimde Türkçe Öğretimi büyük önem taşır (Aydın, 2009: 21-22).

2.1.2. Türkçe Öğretimi

Ana dilini, çocuk ilk olarak ailesinden öğrenir. Dili, ailesinin kullandığı şekliyle kullanır. Ayrıca anadili öğreniminde çevrenin etkisi de büyüktür. Çocuk sosyalleşmeye başladığında çevresinden etkilenir. Çocuklar ilkokula, ailelerinden ve çevrelerinden öğrendikleri dil ile başlarlar. Okullarda verilen Türkçe öğretiminin amacı aileden ve çevreden öğrenilen ana dilinin kurallarını çocuklara öğretmek, düzgün konuşmalarını ve yazmalarını, dinlediklerini ve okuduklarını anlamalarını sağlamaktır.

Dil insana özgü en güçlü anlaşma aracıdır. Düşünceleri, duyguları, inançları, tutumları, değer yargılarını ifade etmede ve öğretmede, soru sormada, emir vermede, istekte bulunmada kullanılan bir iletişim aracıdır (Özby, 2010: 2). Kişiler, birbiriyle etkileşerek, dünya görüşlerini ve mesleki deneyimlerini paylaşırlar ve tartışırlar. Tüm bu bilgi alış verişi ana dilimizin dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak sınıflandırılan dört temel beceri alanı ile gerçekleştirilir. Türkçe öğretimin temel amacı öğrencileri ana dilinin bu dört beceri alanında yetkinliğe ulaştırmaktır (Topbaş, 1998: 12).

Sekiz yıllık ilköğretim sürecinde Türkçe öğretiminden beklenen, öğrencinin okuma, dinleme/izleme, konuşma ve yazma becerilerini dilin kurallarına uygun olarak geliştirmesidir. Bir sonraki aşamayı oluşturan ortaöğretim ise Türkçenin imkânları

çevresinde, tarihî süreçte oluşan edebî dilin gelişimini, özelliklerini ve ürünlerini öğretmeyi hedefler. Bu sebeple ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıfları bir geçiş dönemi özelliği gösterir. Öğrenci bu dönemde, 1-5. sınıflarda öğrendiklerini, seviyesine uygun olarak geliştirir ve kendi anlam dünyasını yapılandırmaya başlar. 6-8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programında, bütünlük ve devamlılık göz önünde bulundurulmuştur (MEB, 2006: 2).

2.1.2.1. Orta Dereceli Okullarda Türkçe Öğretim Programlarının Tarihsel Gelişimi

2.1.2.1.1. 1924 Lise Birinci Devre Müfredat Programı

Cumhuriyet döneminin ilk programı 1924 yılında lise müfredatıyla birlikte yayınlanan Lise Birinci Devre Müfredat Programıdır. İlköğretim ikinci kademe programının lise müfredatıyla birlikte yayınlanmasının nedeni ise o dönemde liselerin iki devreli olmasıdır. Günümüzde ilköğretimin ikinci kademesini teşkil eden 6, 7 ve 8. sınıflar lisenin birinci devresini oluşturmuştur (Temizyürek ve Balcı, 2006: 5; Coşkun, 2007a: 7). Üç yıl olan lise birinci devrede (ortaokul) okutulacak derslerin içeriğinin belirlenmesi için “Lise Müfredat Programlarının Esbab-ı Mucibe Lahiyası” adlı bir kitapçık yayınlanmıştır (Uçgun, 2013: 95). Lise Birinci Devre Müfredat Programına göre Türkçe dersinin içeriği “Kıraat (Okuma), İnşat, Sarf ve Nahiv (Dil Bilgisi), İmla (Yazım), Kitabet (Yazılı Anlatım), Edebî Kıraat (Edebî Okuma)” gibi alt başlıklara ayrılmış ve bunlar için bağımsız saatler konulmuştur (Coşkun, 2007a: 7).

2.1.2.1.2. 1929 Orta Mektep Türkçe Programı

1 Kasım 1928 tarihinde Arap harflerinden vazgeçilerek Latin harfli Türk alfabesinin kabulüyle 1929 yılında yeni Türk alfabesinin ilk programı hazırlanmış ve 1930 yılında uygulamaya başlanmıştır. Programda, 1924 Programı’ndan farklı olarak öne çıkan ilk özellik, dil becerilerinin bir bütünlük içerdiğini belirtmesidir (Calp, 2005: 22). Türkçe derslerinin bilgi vermekten çok, uygulamaya dayalı olduğu, yazma kadar konuşma becerisinin de geliştirilmesi gerektiği değerlendirilmiştir (Özbay, 2009: 56). Bu programda Türkçe derslerinin bilgi vermekten çok öğrencinin aktif olması, gramer, takrir (anlatım), edebî kıraat (okuma) gibi derslerin bir bütün olarak değerlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir (Coşkun, 2007a: 8).

Amaçlarını 1924 programına göre daha net ortaya koyan 1929 programı, genel amaçlarıyla öncelikli hedeflerini, anlatım çalışmaları; okuma alışkanlığı ve zevki kazandırma; edebi zevk anlayışını yükseltme; millî ve ahlaki olumlu değerler kazandırma; öğrencilerin seçecekleri mesleklerde başarılı olmaları için onları hazırlama olarak belirlemiştir. Programda Türkçe derslerinin bilgiden çok uygulamaya dayalı olması gerektiği üzerinde önemle durulmuştur (Temizyürek ve Balcı, 2006: 8-9).

1931 yılında ortaokul programlarının yeniden düzenlenmesi esnasında 1929 programının gramerle ilgili bazı bölümlerinde bazı değişiklikler ve eklemeler yapılmıştır (Coşkun, 2007a: 8).

2.1.2.1.3. 1938 Ortaokul Türkçe Programı

Atatürk Türk dili incelenip kuralları tespit edilinceye kadar dil bilgisi konularının programdan çıkartılması gerektiğini belirttiğinden, 1938 Ortaokul Türkçe Programı'ndan dil bilgisi konuları çıkarılmıştır. Bu program 1931'deki programın yeniden düzenlenmiş şeklidir (Özbay, 2009: 59).

1940 yılında Tahsin Banguoğlu tarafından yazılan “Ana Hatlarıyla Türk Grameri” adlı kitap, okullarda uygulanarak incelenmesi ve yanlışlarının tespit edilmesi amacıyla edebiyat öğretmenlerine gönderilmiştir. 1941'de Ankara'da Bakanlık bir “Gramer Kongresi” toplayarak, araştırma sonuçlarını inceletti. 1942'de N. Halil Onan'a ortaokulların I. sınıfları için ‘Dilbilgisi I’ adlı bir kitap yazdırılmıştır. Çalışmalar sonucunda 1949 Programı'na gramer konuları tekrar dâhil edilmiştir (Coşkun, 2007a: 9).

2.1.2.1.4. 1949 Ortaokul Türkçe Programı

1949 Ortaokul Türkçe Programı 1948-1949 öğretim yılı içerisinde 1 Kasım 1948 tarihinde uygulanmaya başlamıştır. Kendisinden önceki programlarla kıyaslandığında daha kapsamlıdır. Programda, Türkçe derslerinin birinci sınıfta 6, ikinci ve üçüncü sınıflarda 4'er saat olarak okutulmasına karar verilir (Temizyürek ve Balcı, 2006: 9).

Programda ilk olarak Türkçe derslerinin amaçları sıralanmış, daha sonra Türkçe dersinin bütünüyle ilgili esaslar belirtilmiştir. Türkçe derslerinde okuma, yazma, dil bilgisi, imla alanlarının birbirini tamamladığı belirtilmiştir. Programda, “Okuma, Söz ve Yazıyla İfade, Dil bilgisi, İnşat, İmlâ ve Yazı” bölümlerinin amaçları ayrı ayrı

verilmiştir. Dört temel dil becerisinin yanında imla ve yazı çalışmaları ayrı başlıklar olarak yer almıştır. Cumhuriyet döneminde ilköğretim ikinci kademe programları içinde “Yazı” bölümüne ilk kez 1949 programında yer verilmiştir (MEB, 1949’dan aktaran Uçgun, 2013: 97-98).

2.1.2.1.5. 1962 Ortaokul Türkçe Programı

1962 yılında yapılan çalışmada 1949 programı gözden geçirilmiş ve çok küçük değişikliklerle yeniden yayımlanmıştır. Bu çalışmalardan sonra ortaokulların Türkçe dersi programında 1981’e kadar bir değişiklik yapılmamıştır (Coşkun, 2007a: 9).

2.1.2.1.6. 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı

1979 yılında ilkokullar ve ortaokulların birleştirilip ilköğretim okullarının oluşturulması kararının ardından yeni sisteme yönelik olarak hazırlanan “Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı”, 26.10.1981 tarihli ve 2098 sayılı Tebliğler Dergisi’nde yayınlanmış ve 2005 yılına kadar uygulamada kalmıştır. Bu program ilköğretimin birinci sınıfından sekizinci sınıfına kadar olan dersleri kapsamaktadır. Önceki programlara göre daha planlı hazırlandığı görülen (Temizyürek ve Balcı, 2006: 12) 1981 Türkçe Eğitimi Programı “İlkokuma, Anlama, Anlatım, Dilbilgisi, Atatürkçülük ve Yazı” öğretimi öğrenme alanları doğrultusunda hazırlanmış bir programdır. Programın giriş bölümünde genel amaçlar ve programla ilgili açıklamalar verilmiştir. 1981 programında daha sonra ilkokuma ve yazma çalışmalarının nasıl yapılacağı maddeler halinde sayılmıştır. İlkokuma için önerilen yöntem çözümleme yöntemidir. Ardından sırasıyla anlama, anlatım, dilbilgisi ve Atatürkçülük başlıkları altında amaçlar, hedefler ve kazanımlar verilmiştir. Atatürkçülük için ayrıca kısa konu başlıkları verilmiştir. Yazı öğretiminde eğik yazı çalışmaları ikinci sınıfta başlamaktadır. Türkçe programında daha sonra anlama, anlatım, dilbilgisi için genel ve özel amaçlar ve davranışlar verilmiştir. Türkçe programında yazı öğretimi dışında içerik, konu, etkinlik tanımı ya da önerisi bulunmamaktadır (Şahin, 2007: 293).

Programdaki “Yöntem”, “Araç ve Gereçler” ile “Ölçme ve Değerlendirme” bölümleri daha önceki programlarda yer almamıştır. Bu bölümler eksikliklerin giderilmesi açısından önemlidir. Ancak 1981 Programı’nda belirlenmiş olan hedef davranışların ne kadar sürede kazandırılacağı, her yaş grubuna ne kadar kelime öğretileceği gibi hususlara yer verilmemiştir (Calp, 2005: 30).

1981 programında öğrenme ve öğretme süreçleriyle ilgili öneriler, her öğrenme alanı için ayrı ayrı verilmiştir. Atatürkçülük öğrenme alanı için bir öğretim yöntemi veya öğrenme süreci verilmemiştir. Okuma ve dinleme yoluyla anlama ile konuşma ve yazma yoluyla anlatım konularının nasıl işlenmesi gerektiği ve nelere dikkat edilmesi gerektiği tarif edilmiştir (Şahin, 2007: 296).

Programda değerlendirme ögesi ihmal edilmiştir. Genel amaçlar dikkate alındığında 1968 ve 1981 programları arasında önemli bir farklılığın olmadığı; her iki programda da değerlendirme ögesinin ihmal edildiği; 1968 programında derslerde kullanılabilecek araç gereçlere yer verilirken 1981 programında bu bölümün bulunmadığı dikkat çeken hususlar olarak kendilerini göstermektedir (Kan, 2006: 17).

2.1.2.1.7. 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı

İlköğretim 6-8. sınıflara ait programların, 2005-2006 eğitim öğretim yılından başlayarak, önce sırasıyla (bire yıl arayla) pilot uygulaması yapılmış; 2006-2007 öğretim yılından başlayarak yine birer yıl arayla ülkemiz genelinde uygulanmasına başlanmıştır.

Türkçe dersi öğretim programı, programın temel yaklaşımı, yapısı, kazanımlar, etkinlik örnekleri, programla ilgili açıklamalar ve ekler gibi ana başlıklardan oluşmaktadır (MEB, 2006).

Türkçe dersi öğretim programında etkinliklerin ön plana çıktığı, kavramlara dayanan temaların işlendiği, her dil becerisine göre ölçme ve değerlendirme ölçütleri yer almaktadır (Arı, 2010: 93).

Türkçe dersi öğretim programı, öğrencilerin birikim, beceri, gelişimlerini ön plana çıkarıp, öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşımla hazırlanmıştır. Bu sebeple öğrenciler bütün etkinliklere etkin olarak katılırlar. Bu programa göre öğretmen, bireysel farklılıklara duyarlı, grup içinde öğrenmeye özendirir, öğretim etkinliklerini okul dışına taşıyandır. Programda ölçme değerlendirme ile ilgili bilgi verilmiş, değerlendirme sonuçlarının öğrencilerin gelişim düzeyini, ihtiyaçlarını, bunlara uygun öğrenme etkinliklerini belirleme ve öğrenme ortamını düzenleme açısından yol gösterici olduğu belirtilmiştir (Uçgun, 2013: 99).

2006 yılında uygulamaya konulan Türkçe dersi öğretim programında yapılandırmacı yaklaşıma paralel olarak, çoklu zekâ ve öğrenci merkezli yaklaşımlardan yararlanılmıştır.

2.1.3. Türkçe Dersi Öğretim Programına (6-8. Sınıflar) Genel Bakış

Bu bölümde, Türkçe dersi öğretim programının temel yaklaşımı, programın yapısı ve metin işleme sürecinden bahsedilmiştir.

2.1.3.1. Programdaki Temel Yaklaşım

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin kazanımlar ve etkinlikler yoluyla dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini geliştirmeleri, dilimizin imkân ve zenginliklerinin farkına vararak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaları hedeflenmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayan; duygu, düşünce ve hayallerini anlatan; eleştirel ve yaratıcı düşünen, sorumluluk üstlenen, girişimci, çevresiyle uyumlu, olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık hâline getiren, estetik zevk kazanmış ve millî değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2006).

2.1.3.2. Programın Yapısı

2.1.3.2.1. Genel Amaçlar

Türkçe Dersi Öğretim Programı ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin;

1. Dilimizin, millî birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olduğunu benimsemeleri,
2. Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmeleri,
3. Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları,

4. Anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri,
5. Seviyesine uygun eserleri okuma; bilim, kültür ve sanat etkinliklerini seçme, dinleme, izleme alışkanlığı ve zevki kazanmaları,
6. Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri,
7. Yapıcı, yaratıcı, akılcı, eleştirel ve doğru düşünme yollarını öğrenmeleri, bunları bir alışkanlık hâline getirmeleri,
8. Bilgiye ulaşmada kitle iletişim araçlarından yararlanmaları, bu araçlardan gelen mesajlara karşı eleştirel bakış açısı kazanmaları ve seçici olmaları,
9. Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımaları,
10. Hoşgörülü, insan haklarına saygılı, yurt ve dünya sorunlarına duyarlı olmaları ve çözümler üretmeleri,
11. Millî, manevî ve ahlâkî değerlere önem vermeleri ve bu değerlerle ilgili duygu ve düşüncelerini güçlendirmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2006: 4).

2.1.3.2.2. Temel Beceriler

Temel beceriler, hayat boyu kullanacakları temel becerilerdir. Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlarla bu temel becerilerin öğrencilerde gelişmesi sağlanmaktadır. Programla ulaşılmaması beklenen temel beceriler şu şekildedir (MEB, 2006):

- Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
- Eleştirel düşünme
- Yaratıcı düşünme
- İletişim kurma
- Problem çözme
- Araştırma

- Karar verme
- Bilgi teknolojilerini kullanma
- Girişimcilik

2.1.3.2.3. Öğrenme Alanları

Dil becerileri, iki temel öğrenme alanı içerisinde kazandırılmaya çalışılır. Bu temel öğrenme alanlarından biri anlama, diğeri ise anlatımdır (Göçer, 2007: 28). 6-8. Sınıflar Türkçe dersi öğretim programında öğrenme alanları; okuma, dinleme, konuşma, yazma becerileri ile Türkçe'nin kurallarının öğretimini içine alan dil bilgisi öğrenme alanlarından oluşmaktadır. Bu beş öğrenme alanı birbiriyle bir bütün halinde ele alınır (MEB, 2006: 2).

Dinleme: 1981 İlköğretim Okulları Türkçe Programı'nda, dil becerileri birbirini tamamlayan dört temel beceri olarak değerlendirilmiştir. Böylece “dinleme becerisi” ilk defa ayrıntılı olarak programda yerini almıştır (Demir, 2009: 58).

Dinleme, işitmekten ayrı, ruhsal bir olaydır. Dinleme sırasında kişi işittiğini anlamak amacıyla dikkat harcar ve bir sonuç çıkarmak amacıyla konuşmayı izler. Dinleme ve anlama, birbirinin başlangıç ve sonucu olan zihin olaylarıdır. Dinleme sırasında zihin, etkindir (Göğüş, 1978: 228).

Dinleme, işitsel olarak gelen mesajların yorumlanabilmesi amacıyla seçici dikkatin oluşturulmasıdır (Topbaş, 1998: 12). Dinleme, insanın kulağına gelen birçok sestten birini seçmesi, algılaması ve değerlendirmesi sürecinin bütünüdür. İşitme ile dinleme arasındaki fark, işitmenin istem dışı, dinlemenin ise istekle olmasıdır. Dinleme, çocuğun yaşamındaki ilk ana dili eğitimidir (Aydın, 2009: 23).

Dinleme en genel tanımıyla “sözel bir girdiyi anlama ve yorumlama” sürecidir. Bu süreç, içinde bulunduğumuz duruma, algıladığımız sözel girdiye, bizim durumumuza göre değişmektedir (İşeri, 2007: 55). Calp'a (2005: 135) göre dinleme, herhangi bir konuda konuşmacının seslerini duymak, söylediklerini anlamak, gerekli olanları ve lazım olabilecekleri alıp saklamak için sesler üzerinde dikkati yoğunlaştırmaya denir. İnsanlar okuma, yazma ve konuşmaya harcadıkları zamanın toplamı kadar zamanı dinlemeye harcamaktadırlar. Bu durum, dinleme çalışmalarına

eğitim ğretim ortamında önem verilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır (Akyol, 2014: 1).

Okullarda ğrenme, gelişme ve zihin becerilerini geliştirmede dinlemenin önemi büyüktür. ğretmeni ve dersi dinleme, konferans, seminer, tiyatro gibi sunuları dinleme, tartişma ve röportajları izleme sırasında dinleme önemlidir. Dinleme sadece dışarıdaki sesleri dinlemeyle ilgili değildir. Dinlemenin kişinin zihin dilini, i sesini ve konuşmalarını, okuma sırasında i sesi dinleme gibi yönleri de vardır (Güneş, 2014: 81).

Dinleme sırasında dikkatin yoğunlaşması bütün süreci etkiler. Özellikle işitilenlerin seçilmesi, işlenmesi ve anlamlandırılmasında belirleyici olmaktadır. Dikkati yoğunlaştırabilme, öğrencinin dinleme amacıyla doğrudan bağlantılıdır. Öğrencinin dinleme amacını belirlemesi, dinleme sürecini denetim altına almasını ve dikkatini yoğunlaştırmasını sağlar (Ger, 2007: 43).

Etkili bir dinleyici (Güneş, 2014: 81):

- Dinleme amacını ve yöntemini belirler,
- Dinleme sırasında n bilgilerini harekete geçirir,
- Konuşmacının aktardığı bilgilerle n bilgileri arasında bağlantı kurar,
- Bir olay ile düşünce arasındaki farkı belirler,
- Konuşmacının amacını belirler,
- Dinlediklerinden yararlanarak zihinsel yapısını düzenler ve geliştirir vb.

Okuma: Okuma, anlamamanın en önemli basamaklarından biridir. Okuma, diğer dil becerilerini de içinde barındırır. Okuma, alışkanlık değil, zamanla gelişen ve eğitim sonucu kazandırılan bir davranıştır. Okuma, beş duyu organının çeşitli hareketlerinden ve zihnin, anlamı kavrama çabasından meydana gelen karmaşık bir faaliyettir (Aytaş, 2005). Okuma sadece sesler, sözcükler ve tümcelerin birbirleriyle birleşmesi sonucu gerçekleşmez. Okuma, göz ve beyinle yapılan eşgüdümlü algılamamanın birbiriyle ilişkilendirilmesi ile gerçekleşir (Aydın, 2009: 24). Okuma sürecinde, okuyucu metni anlamaya uğraşmakta ve anladıklarıyla n bilgilerini birleştirerek yeni anlamlar ortaya

koymaya çalışmaktadır. Farklı becerilerin kullanılmasını gerektiren okuma, sağlıklı bir algılamayı gerektirir (Akyol, 2007: 15).

Okuma zihinle yapılan anlamsal bir faaliyettir (Yılmaz, 2014: 77). Okuma sırasında yazılar zihinsel kavramlara dönüşür ve yazılar anlamlandırıldıktan sonra beyinde yapılandırılır (Göçer, 2007: 29). Okumanın amacı metindeki mesajı anlamaktır. Okuma, anlam kurma ile sonuçlanmalıdır. Okuma sırasında, okuyucu ön bilgisi ile metindeki bilgiyi bütünleştirerek metnin anlamına ulaşır (Yılmaz, 2014: 77).

Değişik aşamalardan oluşan okuma öğrenimi şu şekilde sıralanabilir: dildeki sesleri ayırt edebilme; ses-harf ilişkilerini kurabilme; ses-harf birleşimlerinden seslemler oluşturabilme; seslemlerden sözcük, sözcüklerden de tümce oluşturma; sözcük ve tümcelemlerin anlamlarını kavramadır (Aydın, 2009: 25).

Literatürde okuma becerisinin kazandırılmasına yönelik değişik yöntemlerin kullanılması önerilmektedir. Bu becerinin kazandırılmasında kullanılan yöntemlerden bazıları anlatım, sunuş yolu ile öğretim, tartışma ve dramatizasyon yöntemidir (Güven, 2007: 68).

Konuşma: Konuşma, kişinin isteklerini, düşüncelerini dil yoluyla aktarmasıdır (Göğüş, 1978: 174). İnsanların en önemli iletişim ve etkileşim aracı konuşmadır (Demirel, 2003: 90).

Konuşma, eğitim ve öğretimin temelidir. Öğretmen öğrenci arasındaki bilgi alış veriş, açıklama, düzeltme, değerlendirme en çok konuşma ile yapılır (Göğüş, 1978: 174). Konuşma bütün öğrenme alanları ve çocuğun kendini ifade edebilmesi açısından önemli bir dil becerisidir (Akyol, 2014: 20).

Konuşma, öğrencilerin çevreleriyle iletişim kurmaları, iş birliği yapmaları, ortak karar vermeleri ve karşılaştıkları sorunları çözmeleri açısından önemlidir. Kişilerin doğru, güzel, etkili konuşmaları ve konuşulanları doğru anlayıp yorumlayabilmeleri için diğer dil becerilerinde de başarılı olmaları gerekir. Bu nedenle konuşma öğrenme alanının okuma, yazma ve dinleme/izleme öğrenme alanlarıyla desteklenmesi gerekmektedir (MEB, 2006: 6).

Literatürde konuşma becerisinin kazandırılmasına yönelik değişik yöntemlerin kullanılması önerilmektedir. Bu becerinin kazandırılmasında kullanılan yöntemlerden

bazıları, anlatım, sunuş yoluyla öğretim, araştırma yoluyla öğretim, tartışma, dramatizasyon, eğitsel oyunlar, gözlem ve inceleme, örnek olay ve işbirliğine dayalı öğrenme yöntemidir (Güven, 2007: 73).

Yazma: Yazma, konuşma gibi bir anlatım yoludur (Göğüş, 1978: 235). Yazma, düşüncenin, duygunun, olayın yazı ile anlatılmasıdır. Öğrencilerin bir konuda istenileni uygun bir biçimde yazması, onların konuşma ve düşünme yetilerine bağlıdır (Demirel, 2003: 102).

Yazılı anlatım, Türkçe dersinin diğer beceri alanları içinde çok önemli bir yere sahiptir. Yazma ile okuma, konuşma ve dinleme arasında organik bir bağ vardır. Çünkü yazma dil becerilerinden birini ya da bir kaçını içinde barındırmaktadır. Yazılı anlatım becerileri gelişmiş insanların konuşma becerileri de gelişmektedir (Bölükbaş, 2007: 125). Yazma becerisi, yazı yazmakla öğrenilir. Yazma eğitimi yönteminin temel ilkesi “yazdırmaktır” (Demirel, 2003: 102).

Yazma alanında öğretim sürecini “kazanım ve geliştirme” olarak düşünmelidir. Kazanım aşaması temel bilgilerin öğrenilmesi ve becerilerin kullanılabilecek düzeyde elde edilmesiyle ilgilidir. Harflerin, hecelerin, kelimelerin ve cümlelerin ne olduğunun ve nasıl yazılacağıının öğrenilmesi kazanım aşamasıyla ilgilidir. Kazanılan becerilerin etkili bir yazılı anlatım da nasıl kullanılacağıının öğrenilmesi gelişim aşamasıyla ilgilidir (Akyol, 2014: 107).

Yazma becerisi ve alışkanlığı kazandırmak için öğrencilere gördükleriyle, yaşadıklarıyla ilgili yazılar yazdırılmalı; becerilerini geliştirmek, alışkanlıklarını pekiştirmek amacıyla duygularını, düşüncelerini, isteklerini yazıya dökmelerine olanak veren ortamlar hazırlanmalıdır. Öğrencilere sık sık cümle ve paragraf oluşturma, tamamlama alıştırmaları yaptırılmalıdır (Bölükbaş, 2007: 136-137).

Çocuğun yazma becerileri geliştikçe bilgiyi transfer etmesi, düşüncelerini gözden geçirmesi daha etkili bir şekilde yapılır. Bu durum üst düzeyde yazmaların ortaya çıkmasını sağlar. Yazma becerileri gelişmemiş öğrenciler bilgi aktarmaya dayalı yazımları daha fazla yapmaktadırlar (Akyol, 2014: 107).

Dil Bilgisi: “Dilbilgisi, bir dilin sesleri, sözcük türleri, bunların yapıları, tümce olarak dizilmeleri ve tümce içindeki görevleri, çekimleriyle ilgili kuralları inceleyen bir bilim dalıdır” (Göğüş, 1978: 337).

Dil bilgisi; bir dilin dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma öğrenme alanlarını destekleyen kurallar bütünüdür. Öğrenci açısından Türkçenin yapısını oluşturan ve işleyiş kurallarını tanımlayan bilgilere sahip olmak oldukça önemlidir ancak daha da önemli olan bu kuralların konuşma, yazma, dinlemeyle ilgili dil etkinliklerinde uygulanmasıdır. Dolayısıyla dil bilgisi öğretimi kuramsal bilgilere değil, uygulamaya dayanmalıdır. Bu amaçla dil bilgilerinin öğretiminde, kuralların verilmesinin yanında, bu kuralların kelime, cümle ve metin düzeyindeki uygulamaları amaçlanmıştır (MEB, 2006: 7).

İkinci kademe Türkçe öğretim programında ve öğrenme-öğretme sürecinde dil bilgisi önemli bir değişkendir. Öğretim programında dil bilgisi bir öğrenme alanı, öğrenme-öğretme sürecinde ise bir aşama olarak ele alınmaktadır (Temur, 2007: 358).

2.1.3.2.4. Kazanımlar

“Kazanımlar; öğretim sürecinde öğrencilerin edinecekleri bilgi, beceri ve alışkanlıkları kapsamaktadır. Öğrencilerin öğrenme alanlarında gelişme sağlamaları, bu kazanımların edinilmesine bağlıdır. Dil bilgisi ve yazım ve noktalama ile ilgili kazanımlar, öğrencilerin gelişim düzeyine göre altıncı sınıftan sekizinci sınıfa doğru aşamalı olarak verilmiştir. Öğrenme alanlarına yönelik kazanımların sıralanmasında bu yaklaşım gözetilmemiştir” (MEB, 2006).

2.1.3.2.5. Etkinlikler

Programdaki yer alan etkinlikler, öğrenci merkezli ve ders sırasında öğrencinin etkin bir rol almasını sağlamaktadır. Ders işlenirken öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle sürekli iletişim içinde olması gerekmektedir (MEB, 2006).

2.1.3.2.6. Ara disiplinler

Programda yer alan ara disiplin kazanımları, Türkçe dersinde işlenecek tema/metinlerle ilişkilendirilmelidir. Programda yer alan ara disiplin alanları şu şekildedir (MEB, 2006):

- Sağlık Kültürü,
- Girişimcilik,
- İnsan Hakları ve Vatandaşlık,
- Kariyer Bilinci Geliştirme,
- Özel Eğitim,
- Rehberlik ve Psikolojik Danışma,
- Spor Kültürü ve Olimpik Eğitim,
- Afetten Korunma
- Güvenli Yaşam

2.1.3.3. 6-8. Sınıflar Metin İşleme Süreci

Türkçe dersinde daha çok zihinsel beceriye yönelik kazanımların ağırlıkta olduğu öğrenme ortamları oluşturulmaya çalışılır. Dersin işleniş sürecinde metin incelemelerinin ana hedefi, anlama ve anlatma becerileri kapsamındaki kazanımlarla birlikte öğrencilerin düşünme becerilerinin desteklenmesine yöneliktir. Bu yüzden Türkçe derslerinde metin inceleme çalışmalarında “metin” birçok zihinsel etkinliğin gerçekleştirildiği bir araçtır. Metin inceleme çalışmalarında farklı bilişsel basamaklarda sorular sorulur; metinle sosyo-kültürel çevre, başka metinler arasında ilişki kurulur (MEB, 2006)

6-8. sınıflar Türkçe dersi öğretim programında metin işleme süreci “Hazırlık, Okuma, Dinleme/İzleme, Konuşma, Yazma ve Dil Bilgisi” olarak beş aşamada ele alınmıştır (MEB, 2006: 245-246).

2.1.3.3.1. Hazırlık

Hazırlık aşamasında öğrencinin derse, okuma veya dinleme etkinliğine hazırlanması, konuyla ilgili ön bilgilerini harekete geçirmesi, konunun anlaşılmasını kolaylaştırıcı bilgiler edinmesi, öğrencinin dikkatinin metne yönelmesinin sağlanması hedeflenmektedir (MEB, 2006: 245).

Derse Hazırlık: Derse hazırlık, ders için gerekli olan araç-gereçlerin hazırlanmasını ve konu ile ilgili yapılacak gözlem, röportaj, yazılı anlatım vb. basamaklarını kapsar (Temur, 2007: 377).

Metne Hazırlık: Metni sorgulamaya dönük yapılacak hazırlık çalışmalarını içerir. Metne hazırlık, öğrencilerin metne yönelik zihinsel hazırlığını kapsar (Temur, 2007: 377).

2.1.3.3.2. Okuma, Dinleme/İzleme (Anlama)

Anlama çalışmaları, işlenecek metnin okuma ya da dinleme/izleme yoluyla anlaşılmasını amaçlar. Programda okuma becerisi ile ilgili kazanımlar bu aşamada öğrenciye kazandırılır (Temur, 2007: 377). Türkçe Dersi Öğretim Programında her tema kapsamında en az üç okuma metni ile bir dinleme/izleme materyaline yer verilmesi öngörülmüştür. Bunların işlenişinde “metnin belli bir yöntem dâhilinde okunması, dinlenmesi/izlenmesi”, “kelime ve cümle çalışmaları” ile “metni anlama, çözümleme ve yeniden yapılandırma çalışmaları”na yer verilir (MEB, 2006: 245).

Anlama; dinleme, okuma ve görsel okuma yoluyla ulaşılan bilgileri öğrencilerin ön bilgileri yoluyla inceleme, üzerinde düşünme, nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirme işlemidir (Güneş, 2014: 209). Türkçe dersinde anlama çalışmaları metin üzerinden yapılmaktadır. Bir metni okumak o metni anlamak demek değildir. Okumanın temel amacı, metindeki ana düşüncüyü, yardımcı düşünceleri ve bunlar arasındaki ilişkileri kavramaktır (Coşkun ve Alkan, 2010: 164).

Okuma sürecinde okuyucu metni anlama ve anladıklarıyla ön bilgilerini birleştirerek yeni anlamlar ortaya koyma çabasıdır. Okuma her şeyden önce sağlıklı bir algılamayı gerektirir. Kelime tanıma, anlam bilgisi (semantik), cümle dizilişi bilgisi (sentaks), dilsel süreçler ve anlama okuma sırasındaki gerekliliklerdir (Akyol, 2007: 15).

İlk kazanılan dil becerisi dinlemedir. Dinleme ile öğrenilen sesler taklit yoluyla tekrar edilerek konuşma becerisine dönüşür. Dinleme ve konuşma formel bir eğitim almadan kazanılır. Formel eğitim sırasında, öğrencinin daha önceden edindiği dinleme ve konuşma becerilerinin bir takım yöntem, ilke ve kurallarla geliştirilmesi amaçlanır (Coşkun, 2007b: 49-50).

Okulda dinleme çalışmalarının faydalı olabilmesi için yerine getirilmesi gereken bazı ön şartlar vardır (Umagan, 2007: 155):

- Hazır bulunuşluk

- Dikkat
- Öğretmenin rehberliği

Derse başlamadan önce öğrencilerin dinlemeye hazır bulunmaları sağlanmalıdır. Öğretmenler kendilerine özgü bir yöntemle (konuyla ilgili bir soru, fıkra vb.) bunu yapabilir. İyi bir dinleme için öğrencilerin derse ve konuya dikkatlerini toplamaları gerekir. Dikkati dağınık bir öğrenci dinlediğini anlayamaz. Ayrıca öğretmenin iyi bir dinleyici olarak rehber olması gerekir (Umagan, 2007: 155).

Dinleme becerisi ile ilgili çalışmalarda sadece metinleri kullanmak bu becerinin eğitimi açısından yeterli değildir. Metinlerin yanında, metinlere ek olarak işitsel, işitsel/görsel başka eğitim materyallerinden yararlanılması hem konunun daha çok dikkat çekmesini hem de çalışmalardan daha yüksek verim alınmasını sağlar (Doğan, 2013: 157).

2.1.3.3.3. Konuşma

Her okuma metni ya da dinleme/izleme materyalinin içeriğinin işlenişinden sonra metne ya da temaya bağlı bir konuşma etkinliği düzenlenir (MEB, 2006: 245). Konuşma bölümü etkinlikleri, programda yer alan kazanımları gerçekleştirmek ve öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek amacıyla yapılır. Konuşma konusu metnin ana fikrinden, metinde geçen bir cümleden, bir kavram veya kelimeden seçilebilir (Temur, 2007: 377).

Konuşma eğitiminin genel amacı, öğrencilerin duygu, düşünce, gözlem, hayal ve isteklerini ana dili kurallarına uygun doğru ve etkili bir şekilde anlatmalarını sağlamaktır (Erdem, 2013: 217; Gündüz, 2007: 94).

Problem çözme, analitik düşünebilme, sebep-sonuç, amaç-sonuç, parça bütün ilişkisi kurabilmenin ölçülmesinde konuşma becerisinden faydalanılır (Erdem, 2013: 217).

Öğretmen konuşma çalışmaları için ayrı bir zaman ayırmalı, ayrıca her fırsatı da değerlendirmelidir. Dersler tartışmalı olarak işlenmeli, her öğrencinin tartışmalara katılması sağlanmalıdır (Gündüz, 2007: 95). Metin çözümlenmesi sırasında kullanılan sözlü ifade, öğretmenin veri sağlamada kullandığı en önemli araçtır. Metin altı soruların

çözümü ve bu sırada dil becerileri ile ilgili öğrenciye kazandırılacak davranışlar, konuşma yoluyla olmaktadır (Erdem, 2013: 217).

2.1.3.3.4. Yazma

Her okuma metni ya da dinleme/izleme materyalinin içeriğinin işlenişi ve konuşma etkinliğinden sonra metne ya da temaya bağlı bir yazma etkinliği düzenlenir (MEB, 2006: 246). Yazma aşamasında hangi yöntemin kullanılacağı oldukça önemlidir. Yazma etkinliklerinde konu metnin içeriğiyle bağlantılı olacağı gibi tema ile ilgili farklı konularda olabilir (Temur, 2007: 377).

2.1.3.3.5. Dil Bilgisi

Dil bilgisi kazanımlarının verilişinde okuma metinlerinde hareket edilebileceği gibi bağımsız metinlerden ya da çalışma kâğıtlarından da yararlanılabilir (MEB, 2006: 246). Dil bilgisi öğretiminde ilk olarak ilgili dil bilgisi konusunun sezdirilmesine yönelik etkinlik yapılır. Daha sonra kural somutlaştırılarak sözlü ve yazılı olarak öğrencilere aktarılır. Kural aktarıldıktan sonra konunun kavranması için bir etkinlik daha yapılır. İlgili kural cümle içinde kullanılır (Onan, 2014: 90).

Türkçe derslerinde her temada dört metin yer alır. Bu metinlerden üçü okuma metni, bir tanesi de dinleme metnidir. Her metinden önce öğrencilere kazandırılacak olan okuma, dinleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi kazanımları verilmiştir. Metin işleme sürecinde bu kazanımları öğrencilerin kazanması beklenmektedir. Türkçe derslerinde metin işleme süreci beş aşamada gerçekleşir. Hazırlık, anlama (okuma, dinleme/izleme), konuşma, yazma ve dil bilgisi aşamalarıdır. Hazırlık aşamasında öğrencinin konuyla ilgili ön bilgilerinin harekete geçirilmesi amaçlanır. Metin işleme sürecinde okuma ve dinleme metinlerinin işlenmesi ayrı ayrı yapılır. Fakat okuma ve dinleme, anlama çalışmaları olduğu için işlenişi aynı yapılır. Okuma çalışmaları metin üzerinden yapılır. Kazanımlara göre metin işlenir. Dinleme çalışmaları da metin üzerinden yapılır. Dinleme metinleri öğrencilerin ders kitabında yer almaz, sadece öğretmen kılavuz kitabında yer alır. Dinleme metni öğretmen tarafından okunur ve dinleme/izleme kazanımlarına göre metin işlenir. Daha sonra konuyla alakalı bir konuşma etkinliği düzenlenir. Konuşma aşamasında amaç öğrencilerin duygu ve düşüncelerini kurallara uygun bir şekilde anlatmasını sağlamaktır. Konuşma etkinliğinden sonra yazma etkinliği düzenlenir. Yazma aşamasında amaç öğrencilerin

dil bilgisi kurallarına uygun olarak konuyla ya da temayla ilgili yazmalarını sağlamaktır. Dil bilgisi aşamasında ise kazanımlara uygun olarak konu işlenir.

2.1.4. Otantik Öğrenme

Yapılandırmacılığa göre öğrenciler yeni öğrendikleri bilgileri geçmişteki deneyimlerine bağlı olarak analiz edip yorumladıklarında en iyi şekilde öğrenmiş olurlar (Scheurman, ve Newman, 1998). Öğrenciler, yeni bilgiyi önceki bilgileriyle ilişkilendirdiklerinde öğrenme aktif olur (Brown, Collins ve Duguid, 1989). Piaget'ye (1974) göre öğrenen, öğrenirken aktif olmalıdır (Mims, 2003). Yapılandırmacılığa göre gerçek yaşamı sınıf içi öğrenme ortamına getiren anlamlı bir içerik öğrenmeyi desteklemektedir (Brown, Collins ve Duguid, 1989). Çünkü öğrenciler gerçek hayatta karşılaştıkları olaylarla derste karşılaştıklarında öğrenmeye daha çok motive olurlar.

Yeni eğitim anlayışına göre, ders konuları öğrencilerin yaşadığı çevreden alınmalı ve öğrenciler okulda edindiği bilgileri günlük hayata uygulayabilmelidir (Akça ve Ata, 2009). Bruner'e (1971) göre herhangi bir konu ilginç ve doğru şekillerde herhangi yaştaki bir çocuğa öğretilir. Okul öğrencilere sadece konuyu öğretmek için bir yer değildir. Okul, yeniden icat etmek, yenilemek ve her yeni neslin kültürünü tazelemek için bir yerdir (Oers ve Wardekker, 1999: 229-230). Okuldaki etkinlikler, öğrenmeyi okul duvarlarının ötesine taşınmalıdır. Bu durum eğitimde "otantik" kavramının keşfine yol açmıştır (Akça ve Ata 2009). Öğrencilerin öğrendiklerini gerçek yaşamla ilişkilendirebilmesi için öğrenme ortamı otantik olmalıdır (Mims, 2003).

Alan yazın incelendiğinde otantik kelimesinin çeşitli tanımlarına rastlanmaktadır. Bu tanımlardan bazıları şu şekildedir:

Otantik kelimesinin Türkçe sözlükteki (TDK, 2005: 1518) anlamı "gerçek olan, gerçeğe veya aslına dayanan, orijinal, mevsuk"tur. Otantik terimi; hakiki, gerçek ve doğru anlamına gelir (Callison ve Lamb, 2004). Cholewinski'ye (2009) göre, otantik kavramının iki farklı tanımı ve kullanımı vardır. İlk tanıma göre otantik kavramı, genel olarak, sınıfta kullanılan hayatla ilgili gerçek objelerdir. Bu objeler öğretim için özellikle üretilmemiş materyallerdir (örneğin; gazeteler, filmler, şarkı sözleri). İkinci tanımda, yapılandırmacı öğretim tasarımına göre, otantik kavramının daha karmaşık kullanımı, geçmişi ve anlamı vardır. Günlük hayatta var olan bir olayın ya da problemin sınıf ortamına getirilmesi ve bu problemin çözümlenmesi ile ilgilidir.

Oers ve Wardekker'a göre (1999: 231) otantiklik kişisel ilgileri ve kültürel değerleri içerir. Otantiklik bazı kültürel uygulamalara eleştirel olarak katılmak için kişisel bir kapasiteye işaret eder. Otantiklik insan varlığının doğal bir niteliği değildir ama bir kişinin kültürel gelişimi içinde elde edilmesi gereken bir niteliktir. Barab, Squire ve Dueber'a (2000: 38) göre otantiklik yalnızca, öğrenci, etkinlikler veya çevrede değil, bunların birbiriyle olan etkileşimindedir. Otantiklik, kendi akışında ortaya çıkar ve herhangi bir bileşenin nesnel bir özelliği değildir.

Otantik, gerçeğe yakın olan veya gerçek olandır. Otantik kavramı eğitimde otantik öğrenmeyi ortaya çıkarmıştır. Otantik öğrenmede ya öğrenciler gerçek olan durumlara götürülür ya da gerçek olan durumlar sınıf ortamına getirilir.

Pek çok kuramcı, öğrencilere otantik deneyimler (bir şeyleri gerçek hayatta bilme ve yapma yollarını gösteren deneyimler) yaşatmanın öneminden bahsetmektedir. Bu tür deneyimlerin öğrencilerin edindikleri bilgiyi eğitimden pratiğe aktarmalarını sağlayacağı ve böylece anlamlı bir öğrenme için olanak yaratacağı düşünülmektedir. Bu otantik faaliyetleri destekleyecek öğrenme ortamlarını yaratırken, öğrenmenin resmi bir şekilde sunulduğu bağlam ile bilginin kullanılacağı gerçek hayat ortamı arasında bir uyum olmalıdır (Bennett, Harper ve Hedberg, 2001).

Driscoll'a (1994) göre otantik öğrenme yapılandırıcılığın bazı varsayımlarına (karmaşık, zorlu öğrenme ortamları, paylaşılmış sorumluluk yoluyla öğrenme, bilginin yapılandırıldığını anlama, öğrenci merkezli öğretim) dayalı yapılandırıcı öğrenme yaklaşımıdır (Knobloch, 2003: 22-23). Roelofs ve Terwel'e göre (1999: 205) otantik pedagoji, durumlu öğrenme ve yapılandırıcılıkla güçlü bağlara sahiptir ve hatta bazen onları temel alan kavramlar yer almaktadır. Bunlar arasında en önemli olanlar şunlardır: öğrenme ortamının anlamlı olması, öğrenme ve davranış arasındaki bağlantı, bilginin kendi başına bir amaç değil araç olması, öğrenenler arasındaki etkileşimin önemi, kültürel yaklaşımların etkisi, öğrenenin aktif bir araştırmacı olması, öğrenenin çözüme ulaşmak için kullandığı yola daha fazla önem verilmesi, öğrenenlerin kendileri için yapılandırdıkları karmaşık problemlere daha fazla odaklanması, "yeniden keşfetme" prensibinin uygulanması ve mevcut bir problemin birden fazla çözümü olabileceğinin kabul edilmesidir.

Otantik öğrenme yapılandırıcılığın varsayımlarına dayalıdır. Otantik öğrenme uygulamaları sırasında öğrenciler karmaşık bir durumla karşı karşıya bırakılırlar. Bu karmaşık durum gerçek hayattan alınmıştır. Uygulamalar sırasında öğrenciler, araştırarak, sorgulayarak, iş birliği içerisinde çalışarak hem bu karmaşık duruma çözüm bulmaya çalışırlar, hem de kendi öğrenmelerini kendileri gerçekleştirirler. Bu sayede öğrencilerin öğrendikleri daha kalıcı ve anlamlı olmaktadır.

Öğrenme deneyimi ile gerçek dünyanın karmaşıklığı arasındaki boşluğu doldurmak her zaman için zor olmuştur. Ancak, otantik öğrenme deneyiminin tam da bunu hedeflediği iddia edilmektedir: gerçek dünya ile sınıf arasında bağlantı kurmak (Hui ve Koplin, 2011: 60). Otantik öğrenme, gerçek hayatla ilgili problemler ve konularla ilgili eğitsel faaliyetlere odaklanır (Deale, 2008: 57). Otantik öğrenme, öğrencileri konuşmaya ve öğrenme topluluğu arasındaki sosyal öğrenmeye katan ve öğrencilerin kendi öğrenme projelerini yönetmelerini sağlayan gerçek dünya problemlerini içerir (Rule, 2006: 1).

Otantik öğrenme, rol yapma çalışmalarını, probleme dayalı etkinlikleri, örnek olay çalışmalarını ve gerçek topluluğa katılımı kullanarak, gerçek dünyaya, karmaşık problemlere ve onların çözümlerine odaklanır. Öğrenme ortamları, doğası gereği birden çok akademik disiplini ilgilendirir. Bir öğrenme ortamı; şehir yönetmek, ev yapmak, uçak uçurmak, bütçe hazırlamak, suç çözümlenmek gibi bazı “gerçek dünya” uygulamasına ya da düzenine benzerdir. İçeriğin ötesine geçerek, otantik öğrenmede birçok disiplin, birçok bakış açısı, çalışma şekli, ruh hali ve topluluğu kullanılır (Lombardi, 2007: 2). Bu açıdan bakıldığında otantik öğrenme disiplinlerarasıdır. Öğrenci karşılaştığı problem durumuna çözüm bulmak için birçok disiplinden faydalanmak zorundadır.

Otantik öğrenme; dünyayı keşfetmeyi, soru sormayı, bilgi kaynaklarını tanımlamayı, bağlantıları keşfetmeyi, birden fazla bakış açısıyla incelemeyi, fikirleri tartışmayı ve gerçek bir etkiye sahip bilgiye dayalı karar almayı içerir (Callison ve Lamb, 2004). Faaliyetler sırasında öğrenenler ikincil kaynakları değil, birincil olanları kullanır. Birincil kaynaklar dendiğinde, gazeteler, dergiler, günlükler kastedilirken ikincil kaynaklar olarak kitaplar örnek gösterilebilir (Christmas, 2014: 53). Çünkü kitaplarda her zaman gerçek hayattan alınan konular yoktur. Yazarların hayali olarak oluşturduğu konular da yer alır. Bu yüzden kitaplar ikincil kaynaklardır. Fakat

gazetelerde, dergilerde ve günlüklerde gerçek hayat vardır. Otantik öğrenme, gerçek hayat konularına dayalıdır. Otantik öğrenme gerçek hayattaki problem durumlarının çözümüne odaklanır.

Otantik öğrenme problem çözmeye dayalıdır. Otantik öğrenme, hem etkinliğe (kurallarına, objelerine, motiflerine, amaçlarına ve araçlarına) hem de katılımcıların ilgi ve yeteneklerine bağlıdır. Otantik öğrenme, öğrencileri, özerk ve eleştirel bir birey olmak için cesaretlendirir. Bu faaliyet için önemli bir önkoşul da çocukların anlaması ve kendi öğrenmelerinin ustası olmalarıdır (Oers ve Wardekker, 1999: 231-232).

Otantik öğrenme yapılandırıcı öğrenme, üst düzey düşünme ve problem çözmeyi içermektedir. Öğrencilerin gerçek hayat problemlerini keşfetmesini sağlayarak, bu problemlerin çözümünü de öğrencilerin bulmasını sağlayan bir yaklaşımdır. Bu süreçte öğrenciler araştırma yaparlar ve kendi öğrenmelerini kendileri gerçekleştirirler. Gerçek hayat problemleri sayesinde öğrencilerin derse karşı motivasyonları artmaktadır.

Otantik öğrenme, önemli ve anlamlı olan görevler, etkinlikler ve başarıyı sonuçlandıran değerlendirmeler yoluyla meydana gelir. Otantik bir görev, öğrencilerin hem şu anda hem de gelecekte sınıf dışında karşılaştığı ve karşılaşacağı gerçek hayat sorunları ve durumlarıyla bağlantılıdır. Otantik etkinlikler, problem çözmeyi, eleştirel düşünmeyi, bilgiyi sentezlemeyi ve becerileri gerçek hayat bağlamında uygulamayı destekler. Otantik değerlendirme, gerçek hayat durumlarını yansıtan öğrenci performansını ölçen performans değerlendirmesidir (Knobloch, 2003: 23).

Otantik öğrenme öğrencileri dünya ile paylaşılacak somut, yararlı bir ürün oluşturmak için teşvik eder. Otantik öğrenme yaklaşımı öğrenenin bütün duygularını harekete geçirir, böylece anlamlı, faydalı ve paylaşılmış bir ürün yaratmasını sağlar. Öğrenenler gerçek hayattan alınan ya da simüle edilen görevleri yerine getirir böylece gerçek dünya ile bağlantı kurma fırsatına sahip olur. Otantik öğrenme aynı zamanda öğrenene dünyayla ve kendi grubuyla paylaşmaya geçecek somut, kullanışlı bir ürün yaratması için destek sağlar (Christmas, 2014: 52). Otantik öğrenme uygulamaları sırasında öğrenciler işbirliği içerisinde çalışarak bir ürün ortaya çıkarırlar. Bu ürün sayesinde öğrenilen konu sınıfın dışına çıkar. Otantik öğrenmenin amacı sadece sınıftaki öğrencilerin bilgilenmesi değil, sınıfın dışındaki kişilerin de bilgilenmesini

sağlamaktır. Ortaya çıkan bu ürün sayesinde sınıf dışındaki kişiler de o konu hakkında bilgilenirler.

Öğrenciler başarılarının sınıf duvarlarının ötesine uzandığını fark edebilmelidirler. Öğrenciler sınıf deneyimlerini, bilgilerini, inançlarını ve meraklarını otantik öğrenmeyle yaşama dönüştürürler (Mims, 2003). Otantik öğrenme öğrencilerin sınıfta öğrendiklerini, dış dünya ile ilişkilendirmelerine yardım etmektedir. Öğrencilerin sınıfta öğrendiklerini, dış dünya ile ilişkilendirmesi, ellerindeki bilgi yetersiz olduğunda karşılaşılabilecek problemleri daha iyi anlamalarını ve bununla daha çok ilgilenmelerini sağlamaktadır (Hui ve Koplin, 2011: 59).

Geleneksel sınıflarda öğrenme, öğrencilerin bir ders kitabını okumalarını ve ders içeriği ile alakalı birkaç soruyu yanıtlamalarını içerebilir. Fakat öğrencilere şehrin hava kirliliği problemlerini çözme ile ilgili otantik bir ders benimsetilirse sınıf ortamı biraz farklı olacaktır. Öğrenciler grup halinde çalışabilir ve aktivitedeki çeşitli görevleri bölüşebilirler. Bir grup hava kirliliğiyle ilgili bilgi için internetten araştırma yaparken, diğer grup gazetelerden veri toplayabilir (Mims, 2003). Otantik öğrenmede öğrenciler işbirliği içinde çalışabilmeliler. Öğrenciler grupça çalışarak farklı bakış açılarını görürler ve birbirlerinin fikirlerinden faydalanırlar. Öğrenciler gruplarda iş bölümü yaptıkları için çalışma yükleri azalır.

Otantik bir öğrenme ortamı öğrenciler için merak uyandırmalıdır. Çünkü öğrenmenin içeriği ve bağlamı, öğrencinin ihtiyaçlarıyla alakalı olarak öğrenci tarafından kabul edilir ve sınıf ortamı öğretmen tarafından sınıfın ötesinde bir taklit yaşam olarak tasarlanmalıdır (Callison ve Lamb, 2004).

Newmann ve Wehlage (1993) otantik öğrenmenin beş temel standarda bağlı olduğunu belirtmişlerdir.

1. Üst düzey düşünme
2. Bilginin derinliği
3. Gerçek dünya ile bağlantılılık
4. Anlamlı iletişim
5. Öğrenci başarısı için sosyal destek

Üst düzey düşünme, öğrencilere bilgiyi ve fikirlerin anlamını ve ima ettiği şeyi değiştirerek kullanmalarını gerektirir. Bilginin derinliği, öğrencilerin dersteki fikirler üzerine düşündükçe gösterdikleri anlama düzeyini kasteder. Öğrenciler için, açık bir şekilde ayırım yaptıklarında, tartışmalar sırasında, problemleri çözdüklerinde, açıklamaları kafasında kurduklarında bilgi anlamlıdır. Gerçek dünya ile bağlantılılık, dersin sahip olduğu değer ve anlamın kapsamını ölçer. İşlenen ders öğrencilerin yaşadığı çevre ile ne kadar ilişkili ise bir ders o kadar otantiklik kazanır. Anamlı iletişim, öğrencilerin kendi aralarında ve öğretmenleri ile fikir alış verişinde bulunmalarıdır. Öğrenci başarısı için sosyal destek, yüksek beklentileri, saygıyı ve öğrenme sürecindeki tüm öğrencilerin katılımını kapsar. Sosyal destek, tüm sınıf üyelerinin önemli yetenekleri ve bilgileri öğrenebilmesini sağlar. Sınıf üyeleri arasındaki saygının yüksek olduğu sınıflarda fazladır (Newmann ve Wehlage, 1993).

Otantik başarının üç kriteri bulunmaktadır (Newmann, Marks ve Gamoran, 1995: 3): bilginin inşa edilmesi, disiplinli sorgulama ve okul sonrasında da değer taşıyan öğrenme. Bilginin inşa edilmesi, öğrencilerin yazı ya da sanat gibi yollarla orijinal eserler oluşturmasını içermektedir. Geleneksel bir ortamda öğrencilerden çoktan seçmeli ya da eşleştirme tarzı sınavlarda olguları hatırladıklarını göstererek, edindikleri bilgiyi tekrarlamaları istenir (Newmann, Marks ve Gamoran, 1995). Ancak sahip olunan bilginin bu şekilde tekrarlanması, yetişkinlerin faaliyetlerinde bulunan bilginin düşünerek uyarlanmasını içermediği için, otantik bir entelektüel başarı oluşturmaz (Scheurman ve Newman, 1998).

Disiplinli sorgulama öğrencilerin konuyu daha önceden sahip oldukları bilgileri kullanarak, üstünkörü olarak değil daha derin bir düzeyde kavramaları anlamına gelmektedir (Newmann, Marks ve Gamoran, 1995). Örneğin bir coğrafyacı, gelecekteki demografik desenleri tahmin etmek için fiziksel olgular arasındaki ilişkileri, uyarlanabilen veya uyumsuz kültürel gelenekleri ve gelişen teknolojileri kullanabilir (Scheurman ve Newman, 1998).

Okul sonrasında da değer taşıyan öğrenme ise tam olarak söylediği şeyi kastetmektedir, öğrenciler okulda öğrendikleri bilgileri ve süreçleri günlük hayatlarında da kullanabilmelidir (Newmann, Marks ve Gamoran, 1995).

Bilginin inşa edilmesinde, öğrenciler öğrendiklerinden yola çıkarak bir ürün ortaya koymalıdır. Disiplinli sorgulamada öğrencilerin ön bilgilerini kullanarak konuyu daha iyi anlamlandırması gerekir. Okul sonrasında da değer taşıyan öğrenme de ise öğrenciler okulda öğrendiklerini günlük hayatlarında da kullanabilmelidirler.

Bu üç kriter, kendi aralarında farklılıklar taşısa da, bu bakış açıları öğrenmenin, öğrencinin analiz etmesini, yorumlamasını ve bilginin anlamını tartışmasını gerektiren faaliyetlere girdiği zaman gerçekleştiği varsayımını paylaşmaktadır. Bu kriterler öğrencinin analiz ve yorumlarında bilgiyi tekrarlamamanın ötesine geçmesinin yeterli olmadığını belirtmektedir; aynı zamanda öğrencilerin bilgiyi oluştururken, söz konusu alandaki kapsamlı bilgi birikimini kullanarak gerçekleştirdikleri disiplinli araştırmayı da yansıtmaları gerektiğinde ısrar etmektedir. Otantik başarı kavramı öğrencilerin okuldaki çalışmaları ile okul dışındaki deneyimleri ve karşılaştıkları durumlar ile bağlantı kurmalarını gerektirmektedir (Scheurman ve Newman, 1998).

2.1.4.1. Otantik Öğrenmenin Özellikleri

Mims'e (2003) göre otantik öğrenmenin temel özellikleri şunlardır:

- Öğrenme, otantik görevler üzerine odaklanır.
- Otantik öğrenmede öğrencilerin araştırma ve sorgulama yapmaları gerekir.
- Öğrenme, disiplinler arasıdır.
- Öğrenme, sınıf duvarları ötesindeki dünyayla yakından bağlantılıdır.
- Otantik öğrenmede öğrenciler, analiz etme, sentezleme, tasarlama ve bilgiyi değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerileri ile uğraşırlar.
- Öğrenciler sınıf dışındaki bir hedef kitle ile paylaşılacakları ürün ortaya çıkarırlar.
- Öğrenme öğretmenlerle, ebeveynlerle ve öğrenme sürecine yardım eden uzmanlarla yürütülür.
- Otantik öğrenme sırasında bol kaynaktan faydalanılmalıdır.

Rule (2006) içerik analizi yoluyla kırk beş makaleyi incelemiş ve otantik öğrenmenin dört özelliğini belirlemiştir:

1. Otantik öğrenmede problemler gerçek hayata dayalı olmalıdır.
2. Otantik öğrenmede, öğrenme, öğrencilerin sorgulama yapmaları ve düşünme becerilerini kullanmaları yoluyla olur.
3. Otantik öğrenme, öğrenme ortamındaki tartışmalar yoluyla oluşur.
4. Otantik öğrenme sırasında öğrenenler desteklenmelidir.

Otantik öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayacak olan görev, etkinlik ve değerlendirme sürecini oluşturan 9 temel bileşen bulunmaktadır (Herrington ve Herrington, 2006):

1. *Bilginin gerçek hayatta kullanımını yansıtan bir otantik bağlam:* Otantik bağlamlarla tasarlanmış öğrenme ortamlarında, öğretilen kavramı ya da konuyu örneklerle açıklamak için, gerçek durumlardan bir kaç örnek vermek yeterli değildir. Bağlam, her şeyi kapsamalıdır ve başından sonuna kadar aynı seviyede sürdürülen ve uzun uzadıya keşfedilebilecek karmaşık bir öğrenme ortamı sağlamalıdır. Daha belirli bir biçimde, otantik bir bağlamı kullanmak anlamına gelen bir öğrenme ortamı şu elementleri sağlama gereksinimindedir (Herrington, Oliver ve Stoney, 2000):

- Bilginin en sonunda nasıl kullanılacağını yansıtan fiziksel bir ortam.
- Zengin durumlar sağlayıcı gerçek yaşamın karmaşıklığını koruyan bir tasarım.
- Uzun bir zaman diliminde öğrenciler tarafından araştırılması gereken karmaşık görevler
- Farklı bakış açılarından sürdürülebilir değerlendirmeler sağlama.
- Ortamı parçalamaya ya da basitleştirmeye kalkışmayan bir yayın politikası.
- İşbirliği yapma fırsatı
- Sorunsuz bir biçimde değerlendirmeye birleştirilen etkinlikler

2. *Otantik etkinlikler:* Öğrenme ortamı, gerçek dünya bağlantısı olan etkinliklerden oluşmalıdır (Herrington, 2006). Genellikle iyi bir şekilde tanımlanmamıştır, öğrenciler önce problemi bulup, daha sonra çözmek durumundadır. Otantik bir yaklaşım ise, öğrenenlerin bir kaynağı gerçek dünyanın bütün karmaşıklığı ve belirsizlikleri ile birlikte ortaya koymasını sağlar. Öğrenenler, görevi belirleme ve bunu daha küçük görevlere ayırma, hangi bilgilerin alakalı olduğunu seçme ve ihtiyaçlarını karşılayan bir çözüm bulma süreçlerinde rol alır. Okullardaki pek çok proje temelli ödev, özellikle güçlü bir teknoloji kullanılması gerekiyorsa, bu tür fırsatlar sunmaktadır (Herrington ve Kervin, 2007: 223).
3. *Uzman performansı:* Bir beceri ya da kavram işinin ehli biri tarafından gösterildiğinde çok daha kolay öğrenilir. Otantik öğrenme ortamlarında öğretmenlerin düşünceleri ve performansları önemlidir. Bu özellik, büyük ölçüde öğrenenin deneyimli bir uygulamacı ile çalışmak üzere atandığı çıraklık sisteminden alınmıştır (Herrington ve Kervin, 2007: 224).
4. *Çoklu roller ve bakış açıları:* Öğrenciler, konuları farklı bakış açılarıyla incelemelidirler (Herrington, 2006). Otantik öğrenmede öğrenciler, karmaşık konuları anlamalı, problemlere/konulara eleştirel ve yaratıcı düşünme yoluyla yeni ve eşsiz çözümler geliştirmeli, arkadaşlarının fikirlerinden ve bakış açılarından yararlanmalıdırlar (Gatlin ve Edwards, 2007: 2).
5. *Bilginin işbirliği içinde yapılandırılması:* Öğrenen merkezli eğitim, doğası gereği hem işbirlikçi, hem de yapılandırıcıdır. Otantik öğrenme ortamında öğrenciler gerçek hayata ait problemleri çözmek üzere grup olarak, işbirliği içinde çalışırlar. Grup çalışması, her öğrenci farklı bir beceri getirecek ve grubun her üyesi kendini işe yaramış ve kullanılmış hissedecek şekilde yapılandırılır. Bütün grup üyelerinin tam katılımını sağlamak için herkes hem bireysel, hem de grup olarak değerlendirilir (Christmas, 2014: 54).
6. *Yansıtma:* Öğrencilerin öğrendikleri üzerine düşünme ve öğrendiklerini oturtma olanağı tanınmadığı için öğrendikleri yeni bilgiler boşa gitmektedir. Otantik bir öğrenme ortamı öğrencilerin problemleri çözmek için geniş bir bilgi tabanında düşüncelerini ve bir çözüm üretmek için tahminde bulunmalarını, hipotez kurmalarını ve deney yapmalarını gerektirir (Herrington ve Kervin, 2007: 226).

Yansıtma süreci için kullanılan teknik terim üst biliştir (metacognition). Öğrenme sırasında bireyler bilgiyi emerler ve üstbilişsel yansıtma yoluyla bu bilgidenden bir anlam çıkartırlar. Yansıtma, bireylerin anlayışlarındaki boşlukları fark etmelerini sağlar. Bu boşluklar fark edilip, öğrenciler için önemli bir hale gelince, yeni bilgiler oluşturmak ve daha önceden öğrendiklerini uygulamak ve bunlara bağlamak için motive olurlar. Üstbilişsel yansıtma stratejilerini kullanarak öğrendiklerini yansıtmayı öğrenen öğrenciler, kendi düşünme ve öğrenme performanslarını gözlemleyebilir, değerlendirebilir ve geliştirebilir (Scott, 2000: 35)

7. *Açık bir şekilde ifade etme:* Günümüzde sınıftaki pek çok faaliyet sessiz bir şekilde, diğer öğrencilerle iletişim kurmaya izin verilmeden gerçekleşmektedir. Otantik bir öğrenme ortamı, öğrencilerin kavrayışındaki artışı konuşması, tartışması ve savunması için görevlerin sosyal bir bağlamda tamamlanmasını sağlar – öğrenciler grup halinde çalışır, konuları ya da süreçleri konuşur, bu konuşmaları sınıfa sunar, hikâyeleri ya da resimleri paylaşır, görüşmeler ve tartışmalar yapar (Herrington ve Kervin, 2007: 229).
8. *Rehberlik etme:* Öğretmen, öğrenenleri desteklemek üzere, önce problemleri çözmeleri için gereken yapıyı sağlamalı, daha sonra da öğrencilerin problem çözme faaliyetlerinde bağımsız bir hale gelebilmesi için bunu sistematik olarak geri çekmelidir (Christmas, 2014: 54).
9. *Otantik değerlendirme:* Otantik değerlendirmede öğrencinin öğrenme süreci ve gelişimi değerlendirilir. Bu süreçte öğrenciler gerçek problemler, gerçek görevler ve gerçek projeler üzerinde çalışırlar. Öğrencilerin gelişimi, sadece ortaya koyduğu ürüne göre değil; süreç içinde ortaya koydukları performansa göre değerlendirilir (Fer ve Cırık, 2007: 170).

2.1.4.2. Otantik Etkinlik

Otantik etkinlikler sınıf ortamına aktarıldığında, içerikleri değişir: sınıf görevleri ve okul kültürünün bir parçası haline gelir (Brown, Collins ve Duguid, 1989: 34). Öğrenenlerin belirli bir uygulama topluluğuna ya da kültürün belirli bir becerisinin kullanımına maruz bırakılması otantik etkinlikler yoluyla olur (Willems ve Gonzalez-DeHass, 2012: 15). Jonassen'a (1991) göre otantik etkinlikler, gerçek dünya ile alakalı

ve kullanılabilir olmalı, müfredat ile bütünleşmeli, uygun derecede zorluk sağlamalıdır (Akt: Herrington, Oliver and Reeves, 2003: 62).

Otantik etkinlik öğrenenler için önemlidir, çünkü uygulayıcıların anlamlı ve kasıtlı olarak hareket etmesine olanak veren tek yoldur. Etkinlik, aynı zamanda, bir sonraki hareket için önemli bir deneyim sağlar (Brown, Collins ve Duguid, 1989: 36). Öğretmenler öğrencilerin öğrenme ortamı ile etkileşime girmesini sağlamak ve yeni edindikleri becerileri öğrenmelerine, uygulamalarına ve denemelerine olanak tanımak için bu tür faaliyetler sunmalıdır (Herrington, Reeves, Oliver ve Woo, 2004).

Öğrenciler her problemin bir doğru cevabı olduğuna, bunun ezberlenebileceğine ve gerektiğinde ilave bir çaba gerekmeden hatırlanabileceğine inanmak eğilimindedir. Belirsizlikleri, tereddütleri ve çelişkili bakış açılarını barındıran otantik etkinlikler, öğrencilerin uzmanlar tarafından kullanılan üst düzey problem çözme becerilerini geliştirmelerine olanak sağlamaktadır (Hui ve Koplin, 2011: 61).

Herrington, Oliver and Reeves, (2003: 63-64) otantik aktivitelerin özelliklerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Otantik aktiviteler;

1. Gerçek dünya ile bağlantılıdır.
2. İyi açıklanmamıştır. Öğrencilerin aktiviteyi tamamlamak için görevleri ve alt görevleri tanımlamaları gerekmektedir.
3. Öğrencilerin belirli bir zaman dilimi içerisinde incelemeleri gereken karmaşık görevlerden oluşur.
4. Çeşitli kaynaklar kullanarak, öğrencilere, görevi farklı bakış açılarından inceleme fırsatı sağlar.
5. İşbirliği içinde çalışma fırsatı sağlar.
6. Yansıtma fırsatı sağlar.
7. Farklı konu alanları arasında uygulanabilir ve bütünleştirilebilir
8. Değerlendirme süreci ile iç içedir.

9. Herhangi bir şey hazırlamaktan çok kendi içinde değerli ürünler ortaya çıkarır.

10. Ürünlerin çeşitliliğine ve çözümlerin rekabet etmesine imkân verir.

Borthwick vd. (2007: 18)'ne göre etkinlikler aşağıdaki özelliklere sahip olacak şekilde dizayn edilmelidir:

Etkinlikler;

- Öğrencileri kendi deneyimleri ile bağlantı kurmaya teşvik etmelidir.
- Pek çok kaynaktan gelen pek çok malzeme ile desteklenmelidir.
- İşbirliğini gerektirmeli ve birden fazla bakış açısını ortaya çıkarmalıdır.
- Disiplinin ve alanının eleştirel bir şekilde ele alınmasını sağlamalıdır.
- Öğrencinin mevcut kavrayışı ile yeni bilgiler arasında bağlantı kurmaya olanak tanımalıdır.

2.1.4.3. Otantik Öğrenmede Kullanılabilecek Modeller ve Yöntemler

Otantik öğrenme çevresinde kullanılan iki model vardır (Barab, Squire ve Dueber, 2000: 39):

1. *Benzetim Modeli (The Simulation Model)*: Bu modele göre sınıf etkinlikleri mümkün olduğunca gerçek yaşama benzer yapılmalıdır. Probleme dayalı öğrenme benzetim modelinin bir örneğidir.
2. *Katılım Modeli (Participation Model)*: Bu modele göre öğrenenler toplumun bir parçası olarak otantik uygulamalarla meşgul olmalıdırlar.

Borthwick, Bennett, Lefoe ve Huber (2007: 16) literatür taraması sonucunda yaygın olarak kullanılan üç otantik öğrenme modeli belirlemişlerdir. Bu modeller ortak bir kökene sahiptir. Aralarında ortak noktalar olmakla birlikte her birinin farklı özellikleri ve temel varsayımları bulunmaktadır. Bu modeller şu şekildedir:

1. *Çıracılık modeli (Apprenticeship Model)*: Öğrenciler çalışma yerinin bir parçası olur ve ilgili uzman, öğrencilerin gerçek hayattan otantik bir çalışma deneyimi sağlamaları için öğrencilere rehberlik eder.
2. *Gerçekliğin temsil edildiği model (Simulated Reality Model)*: “Gerçek dünya”, öğretici etkinlikleri ile sınıfa taşınır.
3. *Zihne yerleştirme modeli (Enminding Model)*: Otantiklik bir öğrencinin yaşadıkları ile disiplinli düşünme arasındaki bağlantıdan gelir.

Çıracılık ve gerçekliğin temsil edildiği modellerde, “gerçek dünyanın” mesleği temsil ettiğine ve öğrencinin bir şekilde (ya çıracılık yoluyla, ya da faaliyetleri simüle edip sınıfa getirerek), bu dünyada yer alması gerektiğine dair bir varsayım yer almaktadır. Öğrencilerin analitik, eleştirel ve düşünsel becerilerini geliştirmek için zihne yerleştirme modeli daha uygun bir yaklaşım sunmaktadır. Zihne yerleştirme modelindeki bütün unsurlar (öğrenci, sınıftaki faaliyetler, disiplin ve öğretmen) gerçek hayatın bir parçası olarak kabul edilir (Borthwick vd., 2007: 16).

2.1.4.4. Otantik Öğrenme Sürecinde Öğrenci ve Öğretmen

Bilinen öğretmen rolü, otantik öğrenmenin başarıyla uygulanması için temel bir değişmeye maruz kalmalıdır. Bu geçişte, öğretmen kolaylaştırıcı rolü oynar (Borthwick vd., 2007: 18; Christmas, 2014: 53; Deale, 2008: 58; Maina, 2004: 5). Öğretmen bir diktatör değildir (Christmas, 2014: 53) ve öğrenenlerin kendi öğrenmeleri için sorumluluklar almasını sağlamak için “sahnedeki bilge” rolünü terk eder. Otantik öğrenmede öğretmen her şeyi bilmek zorunda değildir (Maina, 2004: 5). Öğretmen bilgi verici değil, öğrencilerin kendi anlayış ve bilgi tabanını oluşturmak için kullanacakları “yapı iskelesini” sağlayan bir rehberdir (Borthwick vd., 2007: 18).

Bir eğitimci otantik içeriği, ders kitaplarının yerini tarihi belgelerle ve bilimsel verilerle değiştirebilir. Dersleri değiştirmek için probleme dayalı etkinlikler tasarlayabilir. Öğrencilerden birbirleriyle işbirliği yapmalarını bekleyebilir. Bütün bu yeniliği görselleştirme, benzetim ve etkileşimli teknolojilerle destekleyebilir (Lombardi, 2007: 9).

Eğitmen için iki temel zorluk bulunmaktadır. İlk olarak bir otantik öğrenme konusuna uygun arka planı ve bunu destekleyen kaynakları bulmak zordur. Çünkü disiplini zihne yerleştirmek için belirli bir derecede karmaşıklık sunmalı ancak

öğrencilerin bunu bireysel ve işbirlikçi öğrenme süreçlerinde anlayabilmesi gerekmektedir. İkinci olarak, eğitmenler öğrencilerin neyi, nasıl öğrenmeleri gerektiğini söyleyen değil, onlara öğrenmeleri için yol gösteren bir öğretme yaklaşımı benimsemelidir. Eğitmen, grubun ve belirli öğrenenlerin ihtiyaçlarına cevap vermek zorunda olan bir kolaylaştırıcı rolü üstlenmelidir. Öğrenmelerindeki bu yeni deneyimle birlikte daha fazla öğrenci kişisel yardıma ihtiyaç duyacağı için, bu zamanla ilgili sorun yaratabilir (Borthwick, vd., 2007: 22).

Öğrenenler, bilgi yapımında aktif katılımcılar olmalıdır (Christmas, 2014: 54; Deale, 2008: 58; Maina, 2004: 5). Otantik sınıf için öğrencilerin sınıfa öğretmenler tarafından doldurulmak üzere olan boş sayfalarla geldiği varsayımı doğru değildir (Maina, 2004: 5). Öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almakta ve öğrenmelerine yardımcı olmak için çeşitli teknolojileri kullanmaktadır (Deale, 2008: 58). Otantik öğrenme durumlarında, öğrenci, alışırma egzersizine maruz kalan bir öğrenciden ziyade araştıran kişidir. Öğretmen ise akıl hocası ve bilgi aktarandan daha çok kaynak sağlayandır (Renzulli, Gentry ve Reis, 2004: 74).

Öğretmenler öğrencilerini, çevreleriyle etkileşime girmelerini gerektiren ve kendi dünyalarıyla güçlü bağlar kurmalarını sağlayan anlamlı faaliyetlere sokmalıdır (Christmas, 2014: 54). Öğrenciler, “gerçek hayat” projeleri, “gerçek hayattan” problem çözme durumları ve grup üyeleriyle yaşadıkları deneyimler yoluyla, anlamlı öğrenme faaliyetleri gerçekleştirir ve yaptıklarıyla çevrelerine katkıda bulunurlar (Deale, 2008: 58).

Ders kitabı ya da sınırlı çalışma kâğıtları otantik sınıflarda yer almaz. Öğrenenlere “gerçek yaşamda anlamlı ve yararlı” olan materyaller tanıtılmalıdır. Öğrenenin kullandığı materyaller “okul dışındaki hayatlarına ve öğrendikleri bilgiye bağlantılı olan pratik etkinliklerin modası” olmalıdır. Bu tür materyaller “gerçek hayat (yaşam boyu) öğrenmeye aktarılacak gerçek öğrenme, öğrenilen kavramların pratik uygulamasını” sağlayacaktır (Maina, 2004: 5).

Öğrenenler destekleyici bir sınıf ortamına katkıda bulunmalı, öğrenmeye odaklanmalı ve öğrenme görevini yerine getirmek için kendilerini motive etmelidir. Öğrenmelerini ve gelişmelerini izlemelidir. Öğretmenleri ve akranlarıyla işbirliğine

girmelidir. Her şeyin ötesinde yeni bilgiler edinmeli ve kendi anlam dünyalarını oluşturmalıdır (Christmas, 2014: 54).

Otantik öğrenmede sınıf içindeki faaliyetlerin ve değerlendirmenin bir parçası olarak, öğrencinin bir problem ya da konu oluşturması, bunu tamamlamak için gerekli kaynakları belirleyip, elde etmesi gerektiği için öğrencilerin iş yükü, “geleneksel” konulara göre daha fazladır. Ayrıca bazı öğrenciler dönem boyunca kurulan gruplarla çalışmakta ve daha bağımsız ve kendine güvenen bir öğrenci olma gereğini yerine getirmekte zorlanabilir (Borthwick, vd., 2007: 22).

Eğitmenler, öğrenmenin aşağıdaki dört boyutunda, öğrencilerin hünelerini geliştirmesine yardım edebilirler (Lombardi, 2007: 8):

- Düşünme, problem çözme ve yaratma için bilişsel kapasite
- Değer verme, takdir etme ve dikkat etmek için duygusal kapasite
- Hareket etme, idrak etme ve fiziksel becerileri uygulama için psikomotor kapasite
- Davranışta bulunma, karar verme ve yapmak için gösterilen gayret ile ilgili kapasite

2.1.4.5. Otantik Değerlendirme

Otantik öğrenmede öğrencilerin performansı uzun bir süreç bazında değerlendirilir (Christmas, 2014: 56). Tek bir değerlendirme metoduna güvenmektense, otantik öğrenme metotlarını benimseyen eğitmenler, öğrenci performansını ölçmek için öğrenci katılım gözlemlerini ve görev tamamlama sürecinde üretilen eserleri içeren birden fazla değerlendirme yöntemini kullanmalıdırlar (Lombardi, 2007: 9).

Değerlendirmenin odağının öğretim süreci üzerinde önemli bir etkisi bulunmaktadır ve zorlu bir sürecin ardından istenen öğrenme sonuçlarına ulaşılması öğretmenin ve öğrencinin çabalarını teşvik etmektedir. Yani değerlendirme öğretmen ve öğrencilere neyi öğrenmenin önemli olduğunu sinyallerini vermektedir. Aynı şekilde, değerlendirme görevlerinin de gerçek öğretim ve öğrenim süreciyle ilişkili olması ve onu dikkate alması gerekmektedir (Cumming ve Maxwell, 1999).

Otantik değerlendirmeler, doğada çeşitlenmesi bakımından geleneksel değerlendirmelerden farklıdırlar. Öğrenciler için otantik değerlendirmenin bazı örnekleri; bir kitapta yabancı bir dildeki bir metni sesli bir şekilde çevirmek, bilimsel bir deney yönetmek, bir müzik enstrümanı almak, bir gazete makalesi ya da edebi eleştiriyi yazmak olabilir. Bu tür değerlendirme doğru bir şekilde öğrencinin bir yabancı dil uzmanı, bir bilim adamı, bir müzisyen, bir gazete editörü gibi düşünüp düşünemediğini belirlemeye çalışır. Otantik değerlendirme aynı zamanda öğrencilerin farklı konu alanlarından olan bilgiyi kullanmasını gerektirir. Örneğin, bilimsel bir problem öğrencilerin şu anki araştırma kaynağını okumasını ve derinlemesine düşünmesini, bilimsel ve matematiksel prensipleri uygulamasını, karmaşık sosyal ve coğrafik dinamikleri dikkate almasını gerektirir. Özetle, otantik bir değerlendirme, insanların her zaman hayatlarında uyguladıkları işler ve görevler kadar yaratıcı olabilir, çünkü bu değerlendirmeler gerçek hayatın direkt bir yansımasıdır (Willems ve Gonzalez-DeHass, 2012: 15).

Otantik değerlendirmenin geleneksel değerlendirmeden farkı şu şekildedir (Wiggins, 1990):

- Otantik değerlendirme, öğrencinin etkili bir performans göstermesini gerektirir. Geleneksel değerlendirme, öğrencinin konuya dair öğrendiklerini ne kadar anladığını, hatırladığını göstermeye yöneliktir.
- Otantik değerlendirme, öğrenciye görevlerin önceliklerini ve zorluklarını yansıtır: araştırma yapmak; yazmak; bir makaleyi revize etmek ve tartışmak; son dönemdeki bir siyasi olayın sözlü analizini yapmak; bir münazarada başkalarıyla işbirliği yapmak, vb. Geleneksel değerlendirme ise genellikle kâğıt kalemle yapılır, sorular tek doğru cevapla sınırlıdır.
- Otantik değerlendirme öğrencinin özenilmiş, ayrıntılı ve doğrulanabilir bir cevap, performans ya da ürün verip vermediğiyle ilgilendir. Geleneksel değerlendirmede öğrenciden doğru cevabı seçmesi ya da yazması istenir.
- Otantik değerlendirmenin tutarlılığı ve güvenilirliği, ürünlerin değerlendirme kriterlerine göre sağlanır. Geleneksel değerlendirme ise ulaşılması hedeflenen “sonuçları” standardize eder ve böylece her biri için tek bir doğru cevap bulunur.

- “Sınavın tutarlılığı”, sınavın, becerilerin gerçek dünyadaki kullanımını “test etmesine” bağlı olmalıdır. Çoktan seçmeli pek çok sınavdaki geçerlilik müfredatın içeriğine uygun cevapların seçimi ile belirlenir.

Otantik değerlendirmenin üç yönü bulunmalıdır (Scott, 2000: 33-36): Bağlanma, yansıtma ve geri bildirim.

Bağlanma: Otantik değerlendirmeler her zaman öğrenme deneyimleri şeklinde çerçevelenmiştir. Bu deneyimler basitten karmaşığa doğru gider ve ilerleyen bir yapıya sahiptir. Grafik düzenleme, örnek yazma ve portfolyo gibi pek çok otantik değerlendirme öğrencilerin nihai ürünü elde etmek için öğrendiklerini birbirine bağlamasını (sentezlemesini) gerektirir. Öğrencilerin problemi çözmesi ve görevlerle projeyi tamamlaması için daha önceki matematik, fen, sosyal bilimler ve İngilizce bilgilerini birleştirmesini gerektirir.

Yansıtma: Öğrencilerin kendi çalışmalarını nasıl değerlendireceklerini ve düşünceleri hakkında düşünmeyi öğrenmesi gerekmektedir. Pek çok otantik değerlendirme biçiminin anahtar unsuru öğrencilere düşüncelerini, uygulamalarını ve öğrendiklerini yansıtma olanağı tanımaktır.

Geri Bildirim: Başarılı bir performans, görevin kendi içinde ya da görevin gerçekleştirildiği bağlamda doğal bir biçimde bulunan ve öğrenenlere mümkün olduğu kadar doğru bir şekilde öz-değerlendirme ve öz-düzeltilme olanağı tanıyan eşzamanlı geri bildirim gerektirmektedir. Optimal olarak, en iyi geribildirim öğrenci kendi zihinsel sürecinin bir parçası haline gelip, öğrencilerin kendilerini nasıl değerlendireceklerini öğrendiklerinde gerçekleşir. Gerçek hayattaki diğer olaylardaki gibi geri bildirim bir dizi dışsal (aile üyeleri, arkadaşlar, meslektaşlar ve denetleyiciler) ve içsel (yansıtıcı ve üstbilişsel düşünme) mesajı içermektedir.

Otantik öğrenmeleri değerlendirmede kullanılacak ölçme araçları arasında öz değerlendirme, öğrenci ürün dosyaları (portfolyo), performans görevleri, projeler, kontrol listeleri, derecelenmeli puanlama anahtarı (rubrik) ve günlük sayılabilir (Bektaş ve Horzum, 2012; Fer ve Cırık, 2007; Scott, 2000).

Öz değerlendirme, öğrencilerin kendi çalışmaları hakkında kararlar vermesidir. Öz değerlendirme uygulamaları ile öğrencilere çalışmaları hakkında dönütler

verilmekte, eleştiri yapma becerisi kazanmalarına yardımcı olunmaktadır (MEB, 2006). Öğrencinin öz-değerlendirmesinin anahtar unsurlarından birisi, bunu yaparken kullanacağı belirli kriterler (ya da standartlar) saptamaktır. Öz değerlendirilmede, öğrenenler performanslarını kendi hedefleri, arzuları ve daha önceki denemeleri ışığında değerlendirir, böylece mevcut performansının ve öğrenimini genişletmek için atılması gereken adımların daha çok farkında olur (Scott, 2000: 37).

Portfolyolar öğrencilerin zaman içinde yaptıkları çalışmaların bir araya getirilmesidir. Portfolyonun içeriği bir sürü malzemedir, oldukça seçici, sadece öğrencinin seçtiği sınırlı sayıda örneği içermeye giden bir aralığa sahiptir (Scott, 2000: 43). Ürün dosyasında bulunanlar öğrencinin gelişim sürecini ve bu süreçte neler yaptıklarını gösterir. Öğrencilerin öğretim yılı boyunca yaptıkları çalışmaları barındıran öğrenci ürün dosyası, öğrencinin bir veya birden fazla konu alanında yaptığı çalışmaların sistematik, amaçlı ve anlamlı bir koleksiyonu olarak tanımlanabilir (MEB, 2006).

Performans görevleri, öğrencilerin öğrenme sürecinde karşılaştıkları bir probleme çözüm üretmelerini sağlayan öğrenme durumlarıdır. Bu öğrenme durumları öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini kullanmalarını gerektirir (Bektaş ve Horzum, 2012: 45). Otantik performans görevlerini kullanan öğretmenler, öğrencilerine bilgiyi gerçek dünya bağlamında üretme ve böylece ne öğrendiklerini anlama fırsatı vermektedir. Bu ürünleri oluştururken, öğrenci daha önceden öğrendiklerini bulup çıkarmakta, önemli bilgileri organize etmekte ve öğrendiklerindeki ustalığını göstererek ödev verilen bir faaliyeti tamamlamakta, yani deneyimin doruğuna ulaşmaktadır (Scott, 2000: 40). Performans aynı zamanda bilginin entegre edilmesini ve bütünlüklü bir uygulamayı da gerektirir. Bütünlüklü bir performans, görevin ayrı ayrı parçalarına değil, bütününe dikkat etmeyi gerektirir. Örneğin rapor yazma becerisi, paragraf yazma, cümleleri ya da dilbilgisini kontrol etme gibi ayrı becerilerle değil, gerçek bir rapor yazdırarak değerlendirilir (Cumming ve Maxwell, 1999).

Projeler, öğrencilerin özgün bir ürün ortaya koymak amacıyla yaptıkları bağımsız konu araştırmaları ve etkinliklerdir (MEB, 2006). Proje, öğrencinin bir konu, durum ya da problem hakkında bireysel olarak ya da grupça inceleme yapmasını gerektirir. Öğrencinin ya da grubun bu inceleme ve çalışmanın sonunda bir rapor ya da ürün ortaya koyması beklenir (Bektaş ve Horzum, 2012: 44).

Kontrol listeleri, öğrenme sürecinin nasıl gerçekleştiğinin basamaklarını ve bu süreçte öğrencilerin yapması gerekenleri belirten bir araçtır. Bu araç öğrencinin bir görevi yerine getirirken gösterdiği performansları temel alan bir değerlendirme şeklidir (Bektaş ve Horzum, 2012: 44). Kontrol listeleri gözlenecek performansın varlığının evet, var, vb. gibi bir işaret ve ya kelime ile gösterilmesine olanak veren bir araçtır (MEB, 2006).

Puanlama anahtarları (rubrikler), ölçütler listesinden oluşan bir puanlama aracıdır. Rubriklerde her ölçüt en iyiden en kötüye doğru derecelendirilir. Rubrikler, öğrencilerin önemli özellikler üzerine odaklanmasına ve kendilerine verilen işi tam olarak yapmalarına yardım eder (Fer ve Cırık, 2007: 186). Rubrikler, iki önemli özelliğe sahiptir; belirli performans beklentilerini ve kriterlerini tespit ederler ve öğrenci performanslarının çeşitli seviyelerin belirlerler. En basit haliyle rubrikler unsurlara “evet” veya “hayır” yanıtı vermek gereken listelerdir. Daha karmaşık rubrikler, beklenen öğrenci performanslarına dair yazılı standartları içerir, öğrenci performanslarının standartları tuttuğu veya geçtiği farklı düzeylerdeki performans göstergelerini tanımlar (Scott, 2000: 41).

Günlük, öğrencilerin etkinlikleri, deneyimleri, soruları, kendi buldukları yanıtları, duyguları ve yansımalarıyla ilgili bilgileri içerir. Günlük sayesinde öğretmen öğrencilerin düşüncelerini öğrenir. Günlük sayesinde öğrencilerin duygu ve düşünceleri kayıt altına alınır. Böylece öğrenme gelişimindeki farklılıklar izlenebilir (Fer ve Cırık, 2007: 190-191). Günlükler, öğrencilerin düşünme ve iletişim becerilerini keskinleştirmeye yardım eder. Öğrencilere öğretmenle, dersin içeriğiyle, ders kitaplarıyla ve birbirleriyle etkileşime girme olanağı sağlamaktadır. Ayrıca öğrencilere malzeme hakkında düşünme, yanlış anlaşılmalara netleştirme, anahtar fikirleri diğerleriyle tartışma, daha önceki öğrenme ve deneyimleriyle bağlantı kurma ve alan bilgisinin kişisel anlamını yansıtma olanağı sağlamaktadır. Günlük sayesinde, sunulanların ve öğrenilenlerin zaman içindeki kaydı tutulur (Scott, 2000: 43).

2.1.4.4. Türkçe Dersi ve Otantik Öğrenme

Metinlerde kullanılan dilin ve yapıların öğrencinin gerçek hayatta karşılaşması pek mümkün olmayan bir halde olması, dilin gerçekte nasıl kullanıldığını yansıtılmamaktadır. Öğretim yapıları olarak iyi olsalar da, okuma becerilerini geliştirmek

için çok da iyi değillerdir. Fakat bu metinler, öğrenciyi “gerçek” metinleri okumaya hazırlamak konusunda faydalı olabilirler (Berardo, 2006).

Sınıfta kullanılacak otantik malzemelere örnek olarak gazeteler, dergiler, TV programları, radyo konuşmaları, menüler, broşürler, çizgi romanlar, romanlar, kısa hikâyeler, hava tahminleri ve yemek tarifleri gösterilebilir (Soliman, 2013). En yararlı olanlardan birisi de internettir. Gazete ve diğer basılı malzemeler çok çabuk eskirken, internet sürekli olarak güncellenmektedir. İnteraktif olabildiği için görsel olarak daha uyarıcıdır, bu yüzden okumaya yönelik aktif bir yaklaşımı teşvik etmektedir (Berardo, 2006). Araştırmacılar derslerde otantik malzemelerin öğrencilerin gelişmesine olumlu katkısı olan etkili kaynaklar olduğu sonucuna ulaşmaktadırlar (Soliman, 2013).

Otantik malzemeler öğrencinin gerçek dille ve içerikle etkileşime girmesini sağlar. Öğrenciler dili okul dışında kullanıldığı şekliyle öğrendiklerini hissederler (Berardo, 2006).

Sınıfta kullanılacak metinleri seçmek için üç kriter vardır (Berardo, 2006):

1. İçeriğin uygun olması
2. İstifade edebilmek
3. Okunabilirlik

İçeriğin uygun olması en önemlisidir. İçerik, hem öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olmalı, hem de ilgilerini çekmelidir. Metinler onları motive de etmelidir. İstifade edebilmek, öğrencinin okuyucu olarak bir metni nasıl kullanacağıyla ilgilidir. Öğretim amaçlı olarak istifade edilemeyen bir metnin sınıfta işi yoktur. Okunabilirlik, bir metnin yapısındaki ve sözcüklerindeki zorluktur ve metinde ne kadar yeni kelime olduğuyla ilgilidir. Öğrenciler için doğru seviyeyi seçmek önemlidir. Tablo 1’de otantik okuma malzemesini seçmede önemli unsurlar verilmiştir (Berardo, 2006):

Tablo 1: Otantik okuma malzemesini seçmede önemli unsurlar

İçeriğin uygunluğu	Metin öğrencilerin ilgisini çekiyor mu? Metin öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun mu? Öğrencilerin okul dışında kullanabilecekleri türde bir malzeme mi?
İstifade edebilmek	Metinden öğretim amaçlı olarak faydalanılabilir mi? Metinden hangi amaçla istifade edilebilir? Metinden istifade edilerek hangi beceriler / stratejiler geliştirilebilir?
Okunabilirlik	Metin öğrenciler için çok kolay / çok zor mu? Yapısal olarak çok talepkar / karmaşık mı? Ne kadar yeni sözcük içeriyor? İlgili mi?
Sunum	Otantik “duruyor” mu? “Çekici” mi? Öğrencilerin dikkatini çekiyor mu? Daha fazla okumak istemelerine sebep oluyor mu?

Sınıfta otantik malzemeleri kullanmanın avantajları şu şekildedir (Berardo, 2006):

- Öğrencinin motivasyonuna olumlu bir etkisi olması
- Otantik kültürel bilgi vermesi
- Öğrencileri gerçek dile maruz bırakması
- Öğrencilerin ihtiyaçları ile yakından alakalı olması
- Öğretime daha yaratıcı bir yaklaşım getirmesi

Metni sadece dilini değiştirerek basitleştirmek yerine, okumaya başlamadan önce, öğrencilerle okuma öncesi konuşmalar yapıp öğrencilerin bu konuda sahip oldukları bilgiler ortaya çıkartılmalıdır. Metni okumadan önce metinde geçen yeni kelimelerin üstünden geçerek ve öğrencilere yapabilecekleri görevler vererek (ana fikri anlamak için göz gezdirmek ya da belirli bir bilgiyi bulmak için metni taramak gibi) metni daha anlaşılabilir hale getirmek mümkündür. Okuma yaklaşımı da otantik olmalıdır. Öğrenciler metni okuma amacına, metnin türüne göre ve okuma şekillerine uygun olarak okumalıdır. Okumak bir amaca yönelik bir faaliyettir. Okumanın amacı, okuyanın metin seçimine rehberlik eder. Okumanın amacı, okuma anlayışına uygun olan yaklaşımı da belirler (Berardo, 2006).

2.1.5. Problem Çözme Becerisi

Problem çözme becerisine sahip olmak, öğrencileri eğitim, mesleki ve kişisel hayatlarında daha güçlü duruma getirir. Bir dizi öğrenme bağlamında bilginin, anlayışın ve performansın gelişmesi için problem çözme becerisi şarttır. Öğrencileri karmaşık, otantik problemleri çözmeye yönlendirmek, sahip oldukları bilgileri yenilikçi ve yaratıcı biçimlerde kullanmalarını teşvik eder ve derinlemesine anlamalarına katkıda bulunur (Crebert, Patrick, Cragolini, Smith, Worsfold ve Webb, 2011).

Öğrencilerin, bilişsel gelişim dönemleri bilgiyi yapılandırabilmelerinde önemli rol oynar. Öğrencilerin kalıcı bilgi edinebilmeleri için, öğrenme ortamlarının öğrencilerin düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak düzenlenmesi gerekmektedir. Öğrenciler, gerçek yaşamlarında, özgün çalışmalar yapabilen ve yaşamlarının her alanında etkin bir şekilde problem çözen bireyler olarak yetiştirilmelidirler (Erdem, 2005: 81).

Problem denilince ilk düşünülen şey tek bir doğru cevabı olan matematik problemleridir. Fakat problem tek olarak matematikteki problemlerle ilgili değildir. Problem, hayatımız boyunca karşımıza çıkan karmaşıklıkları çözmeye çalıştığımız durumlardır.

Problem Latince'dir. *Problema* sözcüğünden gelmektedir (Güçlü, 2003). Türk Dil Kurumu'na ait Türkçe sözlükte (2005: 162) problem; “teoremler veya kuramlar yardımıyla çözülmesi istenen soru, mesele” olarak tanımlanmıştır. Problem, kişilerin bir amaca varmaya çalışırken, güçlüklerle karşılaştıklarında ortaya çıkar (Cüceloğlu, 2014: 219). D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares’a (2002) göre problem, bir olayın işleyişine devam etmesi için cevap verilmesi gereken durumdur. Dewey’e göre problem, insan zihnini karıştıran, ona meydan okuyan ve inancı belirsizleştiren her şeydir (Akt: Güçlü, 2003). Jonassen’a (1997) göre problem, kişinin bir ihtiyacı karşılaması ya da bir hedefe ulaşması gereken durumda ortaya çıkabilecek bir bilinmezliktir. Türnüklü ve Yeşildere’ye (2005: 108-109) göre problem; kişinin zihnini karıştırdığı için çözmeye çalıştığı ve çözmeye çalışan kişinin bilgisini kullanması sonucu çözülebilen bir sorundur. Ünal’a (2014: 82) göre problem kişiye fiziksel veya zihinsel olarak rahatsızlık veren ve birden çok çözüm yolu olabilen durumdur.

Bize sıkıntı veren ya da çözmek istediğimiz her şey problemdir. Ancak problemler sadece sıkıntı veren durumlar değildir. Örneğin karşımıza çıkan olumlu üç fırsattan sadece birini seçmek zorunda kalabiliriz. Bu da bir problemdir ve bu fırsatlardan birini seçtiğimiz zaman problem çözülmüş olur. Bu durum, kişinin problem çözme becerisine sahip olmasını gerektirir (Fer ve Cırık, 2007: 138).

Problemler giderilmek istenen güçlüklerdir. Kişiyi engelleyen durumlardır. İnsanlar yaşamları boyunca sürekli olarak çeşitli problemlerle karşılaşır. Kişiler bu problemleri yaşamları boyunca edindikleri bilgilerle çözerler. Problem çözme, üst düzey zihinsel becerileri gerektirir. Kişi bu üst düzey becerileri ile karşılaştığı problemleri çözebilir.

Problemi etkili bir şekilde çözebilmek için öğrencilerin problemleri hem mantık yoluyla hem de yaratıcı düşünce kullanarak tespit edebilmeleri ve tanımlamaları gerekir. Bu süreçte öğrenciler konunun içeriğini kavrayıp, karar alabilecekleri yeni bilgi ve anlayış oluştururlar (Crebert vd., 2011). Problem çözme, etkili ve yararlı olan araç ve davranışları, istenilen amaca varmak için çeşitli olanaklar arasından seçmektir. Problem çözme, bilimsel yöntem, eleştirel düşünme, karar verme, sorgulama ve yansıtıcı düşünmeyi içerir (Demirel, 2006: 82). Korkut'a (2002: 176) göre problem çözme, bir sorunu çözmek için önceki yaşantılar aracılığı ile öğrenilen kuralların basit bir biçimde uygulanmasının dışında yeni çözüm yolları bulabilmektir. Problem çözme, bilişsel becerilerin yanı sıra duyuşsal ve davranışsal özellikleri de içeren karmaşık bir süreçtir.

Ülgen'e (2004: 77) göre problem çözme, belli bir amaca ulaşmak için bilgileri organize etmeyi ve bilişsel kaynakları etkili bir şekilde kullanmayı gerektirir. Problem çözme bilgiyi kullanarak ve buna yaratıcılık, hayal gücünü ekleyerek karşılaşılan güçlükleri çözüme ulaştırma sürecidir (Güçlü, 2003). Problem çözme, karşılaşılan zorlukların üstesinden gelerek bir amaca ulaşma sürecidir (Güven, 2008: 279).

Bir faaliyet olarak problem çözme, onu oluşturan bileşenlerin toplamından daha karmaşıktır. Problem çözme önerme bilgisi, kavram, kural ve alan bilgisi gibi bilişsel bileşenlere dayanır. Ancak öğrenendeki yapısal bilgiyi (bilgi ağı, semantik haritalama, kavramsal ağ ve zihinsel modeller) ve üst bilişsel becerileri (hedef belirleme, bilişsel kaynakları tahsis etme, eski bilgiyi değerlendirme, gelişimi değerlendirilme / hata kontrolü) harekete geçirir (Jonassen, 1997).

Problem çözme karmaşık bir süreçtir. Bu yüzden bu süreci çeşitli aşamalara bölmek gerekir. Problem çözme sürecinin aşamalara bölünmesi, hem öğretmeyi hem de öğrenmeyi kolaylaştırır (Senemoğlu, 2005: 537). Problem çözme sürecinin temel aşamaları vardır. Birçok araştırmacı problem çözme sürecinin aşamalarını belirtmişlerdir. Fakat bunlar John Dewey'in 1910'dan beri kullanılan modelinin az çok değiştirilmiş biçimleridir. Problem çözme yöntemi, problemi anlama ve tanımlama, bir çözüm şekli tasarlama, bu çözüm şekli için doyurucu kanıtlar buluncaya kadar denemeyi kapsayan düşünme ve uygulama yoludur (Güçlü, 2003).

Polya (1957) problem çözmeyi dört basamakta incelemiştir (Akt: Senemoğlu: 2005):

- *Problemi anlama:* Problemin çözümü için problem doğru anlaşılmalıdır. Öğrenci problemde ne sorulduğunu iyi anlamalı, problemdeki önemli bilgiyi önemsizden ayırabilmelidir.
- *Çözüm için plan yapma:* Öğretmenler ve ileri seviyedeki öğrenciler, problem çözümünde kullanılabilecek uygun stratejileri, diğer öğrencilerin de öğrenebilmesi için sesli düşünerek model olmalıdırlar. Böylece öğrenciler alternatif çözüm önerileri üretebilirler.
- *Planı uygulama:* Önceki aşamada planlanan hesaplamalar yapılır ve sonuç elde edilir. Bu aşamada öğretmen ve öğrencilerin model olmaları, sesli düşüncelerini diğer öğrencilerin başarılı olmalarını sağlar.
- *Sonuçları değerlendirme:* Bu aşamada öğrenci problem çözmenin tüm sürecini ve cevabını test etmeye teşvik edilmelidir.

1960'lı ve 1970'li yıllar boyunca ve sonrasında, araştırmacılar problem çözme yöntemini açıklamak için genel problem çözme yöntemleri geliştirmişlerdir. Bunu yaparlarken, soyut problem çözme becerilerini öğrenen bir kişinin bu becerileri her duruma aktarabileceği varsayıldı. Bransford'un İDEAL modeli, bu genel problem çözme modellerinin örneklerinden biridir (Foshey ve Kirkley, 2003: 3).

- Problemin tespit edilmesi
- Üzerinde düşünerek ve ilgili bilgileri sıraya dizerek problemin tanımlanması,
- Alternatiflere bakarak, beyin fırtınası yaparak ve farklı bakış açılarını kontrol ederek çözümlerin bulunması,

- Stratejilerin uygulanması,
- Geriye bakılması ve faaliyetlerin etkilerinin değerlendirilmesi

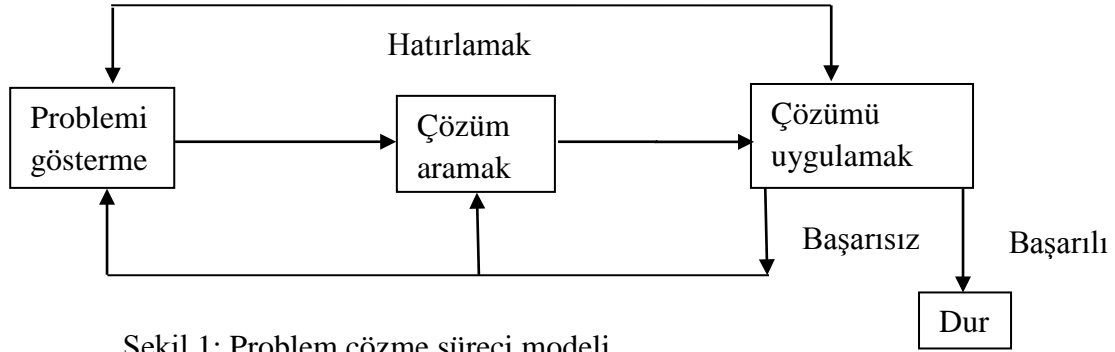
D’Zurilla ve Goldfried (1971: 108), problem çözmeyi davranışsal bir süreç olarak tanımlamışlardır: (a) problematik bir durumla başa çıkmak için verilebilecek cevap alternatiflerini ortaya koyar ve (b) bu alternatifler arasından en etkili cevabı seçme olasılığını artırır. D’Zurilla ve Goldfried (1971), problem çözmenin beş adımını şu şekilde belirtmişlerdir:

- Genel yönelim
- Problemin tanımlanması ve açık olarak belirtilmesi,
- Genelleme veya alternatifler,
- Karar verme
- Doğrulama

Dewey’e göre problem çözme yöntemi, bilimsel araştırma yöntemini temel almaktadır. Dewey problem çözmenin aşamalarını şu şekilde belirlemiştir (Akt: Kalaycı, 2001: 12):

- Problemin farkında olmak,
- Probleme ilgili bilgileri toplamak,
- Probleme çözüm üretmek,
- Çözüm önerilerini deneyerek test etmek,
- Uygulama hakkında bilgi toplamak,
- Şu ana kadar uygulamaya konulan adımların bir özetini çıkarmak,
- Önerilere dayanarak yeni bir uygulama planı oluşturmak.

Problem çözme sürecinde sık kullanılan bir model şekil 1’de gösterilmiştir (Gick, 1986’dan aktaran Foshey ve Kirkley, 2003: 4):



Şekil 1: Problem çözme süreci modeli

Şekil 1'deki model problem çözenin üç bilişsel faaliyetinin temelini göstermektedir:

- *Problemi göstermek*, uygun içerik bilgisini kullanmayı gerektirir, problemin hedefini ve başlangıç koşullarını tespit etmeyi içerir.
- *Çözüm aramak*, hedefi netleştirmeyi ve hedefe ulaşmak için bir eylem planı geliştirmekle ilgilidir.
- *Çözümü uygulamak*, eylem planını yürütmeyi ve sonuçları değerlendirmeyi kapsar.

Ancak önemli bir kısa yol bulunmaktadır: eğer öğrenen daha önceden benzer bir problemi çözdüğünü fark ederse, yapması gereken tek şey daha önce nasıl çözdüğünü hatırlamak ve aynı şeyi tekrar yapmaktır. Fakat pek çok problem şekil 1'deki gibi tek bir işlemle çözülemeyecek kadar karmaşıktır. Böyle bir durumda, öğrenen problemi ara hedeflere böler ve her birini bu süreci kullanarak sırayla çözer (Foshey ve Kirkley, 2003: 4-5).

Demirel'e (2006: 82-83) göre bir problemi çözmeye izlenen yol şu şekildedir:

- Problemin farkına varma,
- Problemin ne olduğunu tanımlama ve sınırlama,
- Problemin çözümü için hipotezler oluşturma,
- Veri toplama ve bu verileri analiz edip yorumlama,
- Hipotezleri test edip kabul ya da red etme,
- Çözümü uygulama, elde edilen sonuçlara göre önerilerde bulunma.

Öğrenciler arasındaki faaliyeti ve üst düzey düşünmeyi harekete geçiren bir problemin çözülebilmesi için bazı özelliklere sahip olması gerekir. Problem öğrenciler

için uygun olmalı, öğrencilerin alan bilgisine dayanmalıdır. Problem, tek bir çözümü olmayan, kötü yapılandırılmış olmalıdır. Problem öğrencilerin işbirliği içinde çalışmalarını sağlamalıdır. Problem, otantik olmalıdır. Eğer problem öğrencilere uygunsa, otantikse ve işbirliği gerektiriyorsa, öğrenciler kendilerini güçlü hissedecek ve problem çözme becerilerinin, kendilerine, ömür boyu faydalı olacağını anlayacaktır (Weiss, 2003). Crebert vd.'ne (2011) göre problem çözmek yinelemeli ya da döngüsel bir süreçtir. Problem çözümünde tablo 2'deki adımların yerine getirilmesi gerekir (Crebert vd., 2011):

Tablo 2: Problem Çözme Sürecindeki Adımlar

Problemi tespit etmek	Öğrencilere ya anlamlı bir problem sunulur ya da öğrencilerden problemi kendilerinin tespit etmeleri istenir.
Problemi tanımlamak	Öğrencilerden problemi kendi sözcükleriyle anlatmaları, anahtar kelimeleri, terimleri ve kavramları tanımlamaları istenir. Öğrencilerin kendilerine şu tür sorular sorması gerekir: <ul style="list-style-type: none"> - Bu problem veya soru hakkında ne biliyorum? - Bu problemi veya soruyu etkin bir şekilde ele almak için neye ihtiyacım var? - Bir çözüm önerisi ya da hipotez belirlemek için ne tür kaynaklara ulaşabilirim?
Problem hakkında bilgi toplamak, değerlendirmek ve düzenlemek	Problemi çözmek için hangi bilgilerin alakalı, faydalı ve kesinlikle şart olduğu belirlenir; basılı, web ya da diğer kaynaklardan bilgi toplanır; ilgili bilgiler sınıflandırılır ve kategorize edilir.
Problemi çözecek bir strateji yaratmak ya da seçmek	Öğrencilerden benzer problemler ve bunları çözmek için kullanılan strateji örnekleri toplamaları istenir.
Problemi çözecek kaynakları tahsis etmek	Öğrencilerin problemi çözmelerini sağlamak için zaman çizelgesi, eylem planı, gelişme raporu ve rol dağılımı yapmaları sağlanır.
Problem çözme sürecini izlemek	Teslim tarihine uymalarını sağlamak için öğrencilerden düzenli bir şekilde gelişme raporu sunmaları istenir; ödevlerinin bir parçası olarak yansıtıcı belgeler sunmaları istenir.
Nihai çözümü değerlendirmek	Öğrencilerden problem için buldukları nihai çözümü farklı perspektiflerden değerlendirmeleri istenir (örneğin bir muhasebecinin, bir yöneticinin, bir araştırmacının, bir reklam ajansının gözünden). Böylece çözümün geçerliliği çeşitli bağlamlarca test edilmiş olunur.

Literatürde birçok problem çözme modeli yer almaktadır. Problem çözme şu şekilde açıklanabilir: Problem çözmenin ilk basamağı problemin tanımlanmasıdır. Problem, iyi bir şekilde belirlenmelidir. Problemin anlaşılabilmesinde ön bilgilere ihtiyaç vardır. Problemin çözümü için bilgiler toplanmalı, bu toplanan bilgilerden gereksiz olanlar ayrıştırılmalıdır. Toplanan bilgilerle, problem için çeşitli çözüm yolları belirlenmeli, alternatif çözümler üretilmelidir. Bu aşamada, farklı görüş açıları iyi değerlendirmelidir. Kişi çözüm yolları arasından en uygun yolu belirlemeli, yani karar vermelidir. Problem belirlenen bu yol ile çözülür ve en sonunda problem ve aşamaları genel olarak değerlendirilir ve kişi sonucu yorumlar.

Çok yönlü düşünebilen ve problem çözebilen bireyler yetiştirmek eğitimin amaçlarından biridir. Problem çözmeye dayalı öğrenme, gerçek hayat problemlerine ve tecrübelerine dayalı, bireylerin hem zihin hem de beceri yönünden aktif olmalarını gerektiren bir öğrenme şeklidir. Bunun sonucu, öğrenciler; problemi belirleyebilmeli ve kazandığı bilgi ve becerileri, yeni problemlerin çözümünde uygulayabilmelidirler (Köken, 2003: 58). Problem çözme yönteminin öğretilmesindeki amaç, öğrencilerin gerçek hayatta başka problemlerle karşılaştıklarında bunlarla baş edebilme becerisini kazandırmaktır. Öğrenciler problem çözebilme becerisini öğrenmeleriyle şu becerilere sahip olurlar (Kalaycı, 2001: 41):

- Bilimsel düşünme becerisi kazanma,
- Sorumluluk duygusu kazanma,
- İşbirliği ile çalışabilme becerisi kazanma,
- İletişim becerisi kazanma,
- Zamanı yönetme becerisi kazanma,
- Dikkati geliştirme,
- Gerçek dünya ile okul yaşamını karşılaştırma,
- Veri toplama becerisi kazanma,
- Verileri düzeyine uygun olarak analiz edebilme,
- Kestirimde bulunabilme,
- Bilgileri görselleştirebilme,
- Rapor hazırlama becerisi kazanma,
- Topluluk önünde sunu yapabilme becerisi kazanma,
- Değerlendirme yapabilme becerisi.

2.1.5.1. Türkçe Dersi ve Problem Çözme Becerisi

Dil eğitiminin temel amacı, öğrencilerin dil becerilerinin gelişmesini sağlamaktır. Türkçe derslerinde öğrencilerin dil becerileri büyük oranda metin üzerinden yapılan etkinliklerle geliştirilir. Türkçe dersleri için metin, dil eğitiminin temel aracıdır. Türkçe dersi öğretim programında yer alan kazanımların öğrencilere metin aracılığıyla kazandırılması amaçlanmaktadır (Coşkun, Balcı ve Arısoy, 2010: 362).

Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerle, hem çocuklara okuma zevkini kazandırmak hem de çeşitli konularda bilgi vererek onları hayata hazırlamak amaçlanmaktadır (Benzer, 2011). Türkçe programında yer alan metinlerle ve etkinliklerle öğrencilerin zihinsel becerileri geliştirilmeye çalışılır. Türkçe derslerinde tartışma, hipotez kurma, sorgulama, fikirleri savunma ve paylaşma gibi öğrencilerin derslerde etkin olmasını sağlayacak etkinliklere yer verilir (Karadüz, 2010: 138).

Problem çözme becerisi, TDÖP'de öğrencilere kazandırılması gereken dokuz temel beceri arasında yer almaktadır. Bu beceriler; Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma ve girişimcilik Türkçe dersi öğretim programında ulaşılması beklenen temel becerilerdir (MEB, 2006: 5). Türkçe dersi öğretim programında problem çözme süreci şu şekildedir (MEB, 2006: 94):

1. Öğretmen tarafından macera ve olay örgüsünün yoğun olduğu bir metin belirlenerek, öğrencilere okutulur.
2. Her öğrencinin kendini metindeki kahramanlardan birinin yerine koyması ve kahramanın yaşadığı problemi belirleyip yazması istenir.
3. Öğrencilerden, yaşanan probleme ilişkin alternatif çözüm yolları bulmaları istenir.
4. Buldukları çözümlerden en iyisini belirlemeleri ve gönüllü olanların çözüm önerilerini sınıfla paylaşmaları sağlanır.
5. Öğretmen, aynı sorunla ilgili farklı çözüm yolları üretilmişse, bir sorunun farklı çözüm yolları olabileceğini vurgular.

Problem çözme, analitik düşünme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve yansıtıcı düşünme gibi düşünme becerilerini kullanmayı gerektirir. Derslerde problem

çözme becerisinin kullanılmasıyla gerçek yaşam arasında bağ kurulur ve böylece öğrencilerin toplumsal yaşama uyum sağlamaları daha kolay olur. Sınıfta farklı problemlerin tartışılması sayesinde öğrenciler gerçek problemleri teşhis etmeyi ve problemlerin çözüm yollarını öğrenirler (Fer ve Cırık, 2007: 140).

Bireyler genellikle ana dillerini problem çözerken temel araç olarak kullanırlar. Bu nedenle kişilerin ana dili becerilerini etkili kullanmaları problem çözmelerini de olumlu yönde etkileyecektir. TDÖP’de (2006) vurgulanan hem üst düzey düşünme becerilerinin gelişiminde hem de sosyal becerilerin etkin kullanılmasında “problem çözme” önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenle eğitim öğretim ortamlarında kullanılan yöntemlerin, öğrencilerin ders konularını gerçek yaşamla ilişkilendirmesine ve karşılaşılan problemlere çözüm getirebilmesine olanak tanınması gerekir (Durukan, 2012).

Kişiler yaşamlarını devam ettirebilmek için çevresiyle iletişim kurabilmeli ve karşılaştıkları problemleri çözüme ulaştırabilmelidirler. İletişim kurabilmenin ve problemleri çözebilmenin yolu da dildir. Kişi, dil becerilerini etkili ve doğru kullanırsa karşılaştığı problemleri de başarıyla çözer. Bu sebeple dil becerilerinin gerçek yaşam problemlerine uygun kazandırılması, dil eğitiminde farklı yöntemlerin kullanımı, problem çözme ve dil becerisi arasındaki ilişki, problem çözme becerisinin günümüz toplumu için önemi gibi gerekçeler birçok yaklaşımın dil eğitim öğretiminde kullanılmasını zorunlu kılmaktadır (Maden, 2015). Bu nedenle problem çözme becerisi, Türkçe dersinde dil becerileriyle birlikte kazandırılabilir (Tekşan, 2013).

Türkçe derslerinin temel aracı metinlerdir. Öğrencilerin kazanması beklenen temel beceriler, bu metinler aracılığıyla öğrencilere kazandırılır. Bu sebeple problem çözme becerisi Türkçe dersine uygun bir beceridir. Problem çözme becerisi metinler yoluyla öğrencilere kazandırılabilir. Bu problemlerin yapılandırılmamış olması gerekir ki öğrenci birden fazla çözüm yolu bulabilsin. Bu tür problemler öğrencinin çok yönlü düşünmesini sağlar. Metinler yoluyla verilebilecek bir problem öğrenciyi meşgul eder, düşündürür. Öğrenci probleme çözüm bulmak için araştırma yapacaktır. Bu süreçte öğrenci birçok metinle karşılaşacak, doğru bilgiyi bulabilmek için analiz yapması gerekecektir. Bu sayede üst düzey düşünme becerileri gelişecek, metinleri anlama kapasiteleri daha da artacaktır.

2.1.5.2. Problem Çözme ve Otantik Öğrenme

Problemler iyi yapılandırılmış ve kötü yapılandırılmış olmak üzere ikiye ayrılır:

1. İyi yapılandırılmış problemler: Tipik iyi düzenlenmiş problemler, problemin bütün unsurlarını sunar; sınırlı sayıda kural ve ilkenin akıllı ve kuralcı bir şekilde düzenlenmesini gerektirir; doğru ve yakınsak cevaplara sahiptir; tercih edilen, tanımlanmış bir çözüm süreci izler (Jonassen, 2010). Örneğin matematik, fizik ve kimya vb. konu alanlarındaki problemlerin çoğunluğu bu şekildedir (Senemoğlu, 2005: 537).
2. Kötü yapılandırılmış problemler: Bu tarz problemler günlük hayatta karşılaşılan türden problemlerdir, yani ortaya çıkan ikilemlerdir. Sınıfta ele alınan içerik alanlarıyla sınırlı olmadıkları için, çözümleri tahmin edilebilir değildir ya da bir noktada birleşmemektedir (Jonassen, 1997).

İyi yapılandırılmış problemlerin net bir yapısı, açıkça tanımlanmış bir başlangıcı ve problemin ilerleyeceği bir dizi adım bulunmaktadır. Buna karşılık gerçek dünyadaki problemler net bir şekilde tanımlanmamıştır. Anlaşılması güçtür. Belirsiz hedeflere sahiptir ve nasıl ilerleneceğine dair bir yöntem belirlenmemiştir (Crebert vd., 2011).

Sternberg, Wagner ve Okagaki (1993), öğrenenlerin akademik durumlarda yüz yüze geldikleri problemler ile gerçek hayattaki pratik uygulamaları karşılaştırmıştır. Akademik problemler şu özellikleri taşımaktadır: başkaları tarafından formüle edilir, iyi tanımlanmıştır, gereken bilgileri eksiksiz sağlar, sadece tek bir doğru cevabı vardır, doğru cevaba sadece bir yöntem kullanılarak ulaşılabilir, sıradan deneyimlerle bağlantısı kesilmiştir, hiç ilgi uyandırmaz ya da pek az uyandırır (Herrington vd., 2004).

Akademik problemlerin aksine, pratik problemler ise şu özelliktedirler: sorunu anlama ve tanımlama çok önemli bir role sahiptir, problem kötü tanımlanmıştır, önemli miktarda bilgi eksiktir, aramak gerekir, birden fazla doğru cevap vardır, çözümlere ulaşmak için birden fazla yöntem bulunur, durumla ilgili önceden yaşanan deneyimler vardır ve genellikle son derece motive edici ve duygusal olarak içine alan yükümlülüklerle sahiptir (Sternberg vd., 1993: 206'dan aktaran Herrington vd., 2004)

Gerçek yaşam problemlerinin dört özelliği vardır. Birincisi, öğrencilerin, kişisel bir bakış açısıyla gerçek yaşam problemlerini araştırmalarıdır. İkincisi, problemin

çözümü için belirlenmiş stratejiler olmaksızın, problemler açık uçlu olmalıdır. Üçüncüsü, öğrencilerin insanların hareketlerini, inançlarını ya da davranışlarını değiştiren çözümler bulmaları için onları motive etmelidir. Son olarak, problem sınıfın ötesindeki kişileri hedef almalıdır (Renzulli, Gentry ve Reis, 2004: 74). Ayrıca problemler, tek bir doğru cevabı olmadan, açık uçlu olmalıdır (Christmas, 2014: 55).

Gerçek hayattaki, pratik sorunlar, doğaları gereği yansıtıcı düşünceyi ve çok sayıda bakış açısını dikkate almayı gerektiren belirsiz veya kötü yapılandırılmış görevleri içermektedir. Bu problemler belli belirsiz tanımlanmış ya da açık olmayan hedeflere sahip olduğu ve öğrenenin yargısını gerektiren birden fazla çözüme sahip olduklarından, öğrenciler için zorluklar çıkmaktadır. Bu tür zorluklar, iki temel alana yayılmaktadır (Brickell, Herrington ve Harper, 2005):

1. Uygun bir zihinsel model oluşturması
2. Farklı öğrenenlerin aynı problemin farklı zihinsel gösterimlerini oluşturması

Otantik faaliyetlerin kötü yapılandırılmış olması gerekir, böylece öğrenciler hem problemi bulmak, hem de çözmekle karşı karşıya kalırlar (Herrington vd., 2004: 11). Kötü yapılandırılmış problemler günlük hayatta karşılaşılan türden problemlerdir, yani ortaya çıkan ikilemlerdir. Sınıfta ele alınan içerik alanlarıyla sınırlı olmadıkları için, çözümleri tahmin edilememektedir. Bunlar bazı içerik alanlarının bütünleşmesini de gerektirebilir. Çevre kirliliği gibi problemlerin çözümü için, matematik, fen, politik bilimler ve psikoloji bileşenleri gerekebilir. Sorunlar için pek çok alternatif çözüm bulunabilir. Öğrenenlerin, kötü yapılandırılmış problemi tanımlamaları ve çözmeleri için ne tür bilgi ve becerilere ihtiyaç duyacaklarını belirlemeleri gerektiğinden, bu tarz problemler onlara çok daha ilginç ve anlamlı gelmektedir (Jonassen, 1997).

Lebow ve Wager (1994) gerçek hayattaki problem çözme ile okuldakini karşılaştırmıştır. Gerçek hayat problemleri kötü tanımlanmıştır ve kötü yapılandırılmış koşullar ile uğraşır. Okulda ise “ders kitabındaki” örnekler ve iyi yapılandırılmış koşullar ile uğraşılır. Gerçek hayat problemleri belirli ve anlamlı bağlamların içinde yer alırken okulda ise problemler genellikle soyut ve bağlamdan kopuktur. Gerçek hayat problemleri bir derinlik ve karmaşıklık taşır, belirli bir zamana yayılır. Okuldaki problemler derinlik ve karmaşıklıktan yoksundur, bir zamanı yoktur. Gerçek hayatta problemler işbirliğine dayalı ilişkiler ve paylaşılan sonuçları içerir. Okulda ise rekabetçi

ilişkiler ve bireysel değerlendirme vardır. Gerçek hayatta problemler gerçek ve çözülmeye değer olarak algılanırken okulda problemler yapay olarak algılanır ve öğrencilerle ilgisi çok düşüktür.

Öğrenenlerin günlük hayatta karşılaşılabilecekleri problemlere çözüm bulmayı öğrenebilmeleri için ise eğitim öğretim ortamında gerçek veya gerçeğe benzer durumların oluşturulması gerekmektedir. Çağdaş yaklaşımların eğitim öğretim ortamına taşıdığı yöntemler (*otantik öğrenme, iş birlikli öğrenme, yansıtıcı öğrenme, probleme dayalı öğrenme, proje temelli öğrenme vb.*) de bu gereklilik üzerinden hareket etmektedir (Durukan, 2012: 402).

Bir problemin otantik olabilmesi için iki özelliğe sahip olması gerekir. İlk olarak, problem ancak öğrencilerin deneyimleri arasında bir yer tutuyorsa otantik olabilir. Eğer bir problem çok teorikse ve öğrencilerin deneyimleri ile günlük hayatlarının dışında kalıyorsa, öğrenciler problemin içine giremeyecektir. İkinci olarak, problem öğrencilerin mevcut deneyimlerine dayanmasa da öğrencilerin gelecek planları ve istedikleri kariyerle ilgili olursa otantik olarak kabul edilebilir (Weiss, 2003).

Öğrenciler, problem çözme becerilerini aşağıdaki özelliklerle geliştirirler (Crebert vd., 2011):

- Gerçek dünyada görünür bir değeri ve kullanımı olması,
- Ulaşılabilir olması,
- Öğrencileri anladıklarını göstermeye ve söz konusu alanda önemli sayılan becerileri kullanmaya zorlaması,
- Problemler, öğrencilerin karmaşıklığı ve çeşitliliği idare etmeyi öğrenmelerine yardım edecek otantik faaliyetlerden çıkartılmış olmalıdır.

Yukarıda ki açıklamalar doğrultusunda, problem çözme, daha çok iyi yapılandırılmış problemlerde, başkaları tarafından önceden formüle edilmiş işlemler yoluyla çözülür. Otantik öğrenmedeki problemler ise gündelik hayatın akışı içerisinde yer alan, önceden tecrübe edilmiş veya tecrübe edilmesi muhtemel ve kesin sonucu olmayan, bireyin problem çözme, yorum yapabilme becerisinin yanı sıra edindiği tecrübeye göre değişkenlik arzeden cevaplar içerir. Otantik öğrenme kötü yapılandırılmış problemle başlar. Öğrenciler problemin çözümüne yönelik inceleme, araştırma ve yorum yapabilme becerileri oranında çeşitli yaklaşımlar sergilerler. Bu

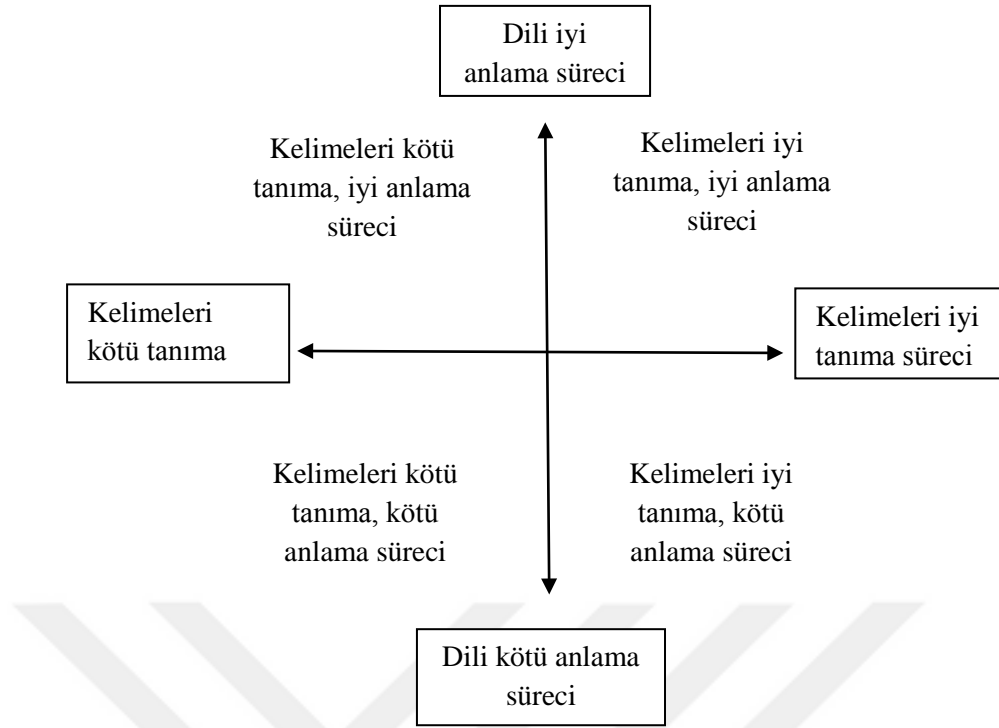
çözümler tek bir doğruyu içinde barındırmaz. Konuyla ilgili problemin çözümüne yönelik her öğrencinin farklı görüşü vardır. Problem çözmeye, otantik öğrenmeyi tek başına içinde barındırmazken, otantik öğrenme, problem çözmeyi kapsar.

2.1.6. Okuduğunu Anlama

Bilgiye ulaşmanın en önemli yollarından biri okumaktır. Temel dil becerileri arasında yer alan okuma, anlama becerisinin temelidir. Okumanın asıl amacı yazı karakterlerini kelimelerle çözmek değil, metnin içindeki duygu, düşünce ve iletileri anlamaktır (Karatay, 2014). Okumanın amacına ulaşabilmesi için, anlama tam olarak sağlanmalıdır. Eğer bireylerin okuduğunu anlama düzeyi düşükse, gerçek anlamda bir öğrenme gerçekleşmez (Erciyan, 2010).

Okuma, bilinçli ve bilinçsiz olarak gerçekleşen bir düşünme sürecidir. Okuyucu, yazarın aktarmayı amaçladıklarının anlamını yeniden oluşturmak için pek çok strateji uygular. Okuyucu bunun için metinde yer alan bilgilerle, kendisinin sahip olduğu bilgileri ve geçmişten gelen deneyimlerini karşılaştırır (Mikulecky, 2008).

Okumanın amacı anlamaktır (Kirby, 2007). Kişinin basılı bir şeyi anlaması için sayfanın üzerindeki kelimelerin anlamlarını bilmesi ve bununla cümleye anlam vermesi vardır (Arıcı, 2012; Kirby, 2007; Mikulecky, 2008). Fakat metni anlayabilmek için sadece kelimeleri anlamlandırmak yeterli değildir. Anlama, okunan metni her yönüyle kavrayabilmektir. Anlamak bir bütün olarak metni değerlendirebilmek ve yorumlayabilmektir (Karatay, 2014: 11). İyi bir anlama için okuyucu, bir metindeki paragrafların birbiri arasındaki ilişkiyi, bir paragrafta ise cümleler arasındaki ilişkiyi anlamalıdır (Yılmaz, 2014: 81). Bir metni okuyan kişi hafızasında bulunan bir kavram grubu ile ilişkilendirebildiği zaman okuduğunu anlayabilmektedir. Okuma becerisi dilbilimsel bilgi ile dünyaya ilişkin bilginin etkili bir şekilde etkileşime girmesine bağlıdır (Correa Kader, 2009).



Şekil 2: Okumanın basit görünümü

Okuduğunu anlama (ya da sadece okuma) dilin yazılı simgelerinden dilbilimsel bir anlam oluşturma becerisidir (Wren, 2000). Şekil 2’de görüldüğü gibi, bir insanın okuma yeterliliği iki beceriye bağlıdır (Kirby, 2007; Wren, 2000): Kelimleri tanıma süreci ve dili anlama süreci. Okuduğunu anlamada başarılı olmak için hem dili anlamak, hem de deşifre etmek (kelimelerin yazılı gösterimlerini anlama) gereklidir. İkisi de tek başına yeterli değildir. Bir dilde tam bir yetkinlik sahibi olup da yazılı kelimeleri tanıyamamak okuduğunu anlamada başarısız olmaya yol açar. Diğer yandan bir dildeki yazılı kelimeleri tanıyıp anlamlarını çıkartamamak da aynı sonuca götürür (Wren, 2000: 13). Buna göre okuduğunu başarılı bir şekilde anlamanın yolu hem kelimeleri doğru tanımlamak, hem de dili doğru anlayabilmektir. Bu becerilerden birinin zayıf olması, okunan yazının doğru bir şekilde anlaşılmasına engel olur.

Akıcı şekilde okuyanlar Şekil 2’de üstte ve soldaki bölgede yer alırken (kelimleri tanıma ve anlama becerisi iyi olanlar), disleksi (yazı okuyamama) olan çocuklar sağ üst köşede yer almaktadır (kelime tanınması kötü ve anlaması iyi olanlar) (Kirby, 2007).

Okuduğunu anlamamanın kötü olması kelime tanımının kötü olması ile birlikte olabileceği gibi, kelime tanıma iyi olduğunda da görülebilir. Küçük bir çocuk bir

kelimeyi doğru olarak deşifre edemezse, bu kelimeyi anlayamaz. Anlama ulaşmak için kelimeleri doğru deşifre etmek şarttır. Ancak deşifre edebildiği halde anlama sorunları olan çocuklar bulunmaktadır (alt-sağda yer alan kısım). Bu çocukların yaşadıkları sorunlar “akıcı” okumalarının ardında “saklandığı” için sınıfta fark edilmezler (Kirby, 2007).

Kişilerin metindeki dili anlama süreçleri ön bilgileriyle de alakalıdır. Okunan metnin konusu ne kadar tanıdıksa metin o kadar iyi anlaşılır (Yılmaz, 2014). Okuyucu metne geçmiş bilgi ve deneyim ile yaklaşır, bunlar arasında konuşulan ve yazılı dilin kullanımına ilişkin önyargılar da bulunmaktadır. Bir metinde belirli bir fikri fark eden okuyucu, bu bilgiyi arka plandaki bilgiyle birleştirir ve metnin anlamını oluşturabilir (Mikulecky, 2008). Sahip olunan ön bilgiler yeni bilginin yapılandırılmasına yardımcı olur. Okurken bilgileri anladığımızda zihinde yapılandırır ve sonraki cümlede ne yazabileceği konusunda tahminde bulunabiliriz (Yılmaz, 2014).

Okuduğunu anlama sürecinde, okunan metnin anlamını bulma, bulunan anlam üzerinde düşünme, nedenlerini araştırma, sonuç çıkarma ve değerlendirme yapma vardır (Balcı, 2013: 14). Okuduğunu anlama için düşünme, inceleme, sorgulama, tahmin etme, ilişkilendirme, seçim yapma, yorumlama, analiz-sentez yapma, değerlendirme gibi zihinsel becerilerin gelişmesi gerekir. Anlama sürecinde zihinsel beceriler devreye girer yeni bilgiler yeniden anlamlandırılır ve yapılandırılır (Güneş, 2014: 209).

Smith ve Dechant’a (1961: 43) göre okuduğunu anlama becerisi şu öğelerden oluşmaktadır (Akt: Bozpolat, 2012):

1. Metnin genel kapsamına uygun olarak kelimelere anlamlar verebilme,
2. Paragrafta yer alan tüm parçaların taşıdığı anlamı, anlama; parçalarla bütün arasında ilişki kurabilme,
3. Okuduğunu değerlendirebilme, yazarın amacını ve duygusunu anlama,
4. Okunulan metindeki fikirleri, geçmiş yaşantılarıyla ilişkilendirebilme.

Anlama, hem okumanın, hem de dinlemenin amacıdır. Başarılı bir anlama okuyucuların (ya da dinleyicilerin) bilgi edinmesini, deneyim kazanmasını, başarılı bir şekilde iletişim kurmasını ve akademik başarı kazanmasını sağlar (Kirby, 2007).

Okuduğunu iyi anlamak için sayfadaki kelimeleri okumak, anlamlarına ulaşmak, her cümlenin anlamını kavramak gerekir. Bir metni anlamak için okuyucu, birbirini izleyen cümlelerin anlamını birleştirmeli ve bir tutarlılık kurmalıdır. Okuyucuların aynı zamanda bilgilerin bir bütün olarak birbirine ne kadar uyduğunu da ortaya çıkarması gerekir. Böylece başarılı bir anlamamanın ürünü, metinde anlatılan durumun bir temsilidir. Bu temsilde olaylar arasındaki neden-sonuç ilişkileri, karakterlerin (başoyuncuların) hedefleri ve hikâye ile ilgili zaman ve mekân bilgileri yer alır (Kirby, 2007).

Day ve Park (2005) altı anlama tipi olduğunu belirtmektedir:

Literal (Birebir/aynen) anlama: Literal anlama, olgular, kelimeler, tarihler, zamanlar ve yerler gibi metnin açık anlamını anlamadır. Literal anlama sorularına, metin üzerinden doğrudan ve net olarak cevap verilebilir.

Yeniden Düzenleme: Öğrencilerin metnin çeşitli yerlerindeki bilgileri alıp, ilave bir anlayış oluşturmak için kullanması gerekir. Metnin farklı yerlerinde olan iki parça bilginin bir araya getirilmesi gerekmektedir.

Çıkarım: Çıkarım öğrencilerin literal anlayışları ile kendi bilgi ve sezgilerini birleştirmelerini gerektirir.

Tahmin (Öngörü): Öğrencilerin hikâye sona erdikten sonra neler olabileceğini belirlemesi için, hem pasajdan anladıklarını ve hem de onunla alakalı konular hakkında kendilerinin sahip olduğu bilgiyi sistematik bir şekilde kullanmaları gerekir.

Değerlendirme: Okuyucunun metnin bazı yönleri hakkında genel veya kapsamlı bir yargıya varması gerekir.

Kişisel tepki: Okuyucudan metne ve konuya duygularıyla cevap vermesini ister. Cevaplar metnin içinde değildir; doğrudan okuyucudan gelir.

Kişilerin okuduklarını doğru anlayabilmeleri için bazı anlama stratejilerini kullanmaları gerekir. Anlama stratejileri, kişisel deneyimlerden elde edilemeyen bilgiye erişim potansiyeli sağladığı için okuyucu için önemli olabilir. Stratejiler, içeriği sindirme, arıtma ve kullanma araçları olabilir (Stahl, 2004). Kişilerin okuduklarını doğru bir şekilde anlayabilmeleri için okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında birçok strateji ve tekniği kullanabilmesi gerekir. İyi bir okuyucu okuma

öncesinde okuma amacını belirlemelidir. Metni gözden geçirmeli, ana hatlarıyla metni taramalıdır. Metnin nelerden bahsettiği konusunda tahminlerde bulunmalıdır (Epçaçan, 2009). Okuma sırasında okuyucu metni okurken not almalı, anlamadığı yeri tekrar okumalı, okurken sözlük kullanılmalıdır. Metin okunurken gidişat tahmin edilmeye çalışılmalıdır. Metindeki bilgilerin hatırlanması için okuyucu bu bilgileri görselleştirmelidir. Metinde geçen karmaşıklığı çözümleyebilmelidir. Okuma sırasında çelişkili bir durumla karşılaşıldığında geriye dönüşler yapılmalıdır. Metindeki kalın ve italik yazıma dikkat edilmelidir (Karatay, 2014). Okuma sonrasında ise okuyucu okuduğu metni kendi cümleleriyle tekrar etmelidir. Okuyucu ön bilgisi ile yeni bilgiler arasında bağlantı kurarak yeni bilgiyi yapılandırmalıdır (Yılmaz, 2014).

Dinlediğini ve okuduğunu anlama stratejileri, okuma ve içerik alanının öğretiminde kullanılır. Stahl'a (2004) göre 10 strateji bulunmaktadır: (1) ortamı anlama, (2) önceden sahip olunan bilgiyi aktive etme ve kullanma, (3) ana fikri anlama, (4) metin yapısını kullanma, (5) tahminlerde bulunma ve bunları doğrulama, (6) sorular üretme, (7) zihinsel görüntüler ve grafik temsiller oluşturma, (8) özetleme, (9) sesli düşünme ve (10) problem çözme (onarım) stratejilerini kullanmadır.

Bu stratejiler okumanın amacına hizmet etmesi açısından önemlidir. Okumanın amacı, metinde yazılanların doğru bir şekilde anlaşılmasıdır. Kişinin bir metni okuması yeterli değildir. Okumayı bilen herkes her şeyi okuyabilir. Okumak yeterli değildir. Okumanın amacı anlamaktır. Okunan materyal anlaşılmamışsa hiçbir işe yaramaz. Kişi okuduğunu anlamıyorsa öğrenme de gerçekleşmez. Kişiler okurken kelimeleri doğru telaffuz edebilir. Bu kişiler kelimeleri çabucak seslendirirler ve okuduklarını anlamaya çalışırlar. Kelimeleri telaffuz etmekte zorlanan kişiler kelimeleri seslendirmekle uğraştıklarından, okuduklarını anlamaya çabalamazlar. Kelimeleri doğru seslendirmek de yeterli değildir. Ama kelimelerin anlamı bilinmiyorsa okunan anlaşılabilir. Kelimelerin anlamının bilinmesi anlama için yeterli değildir. Kişi kelimelerin anlamını biliyor, fakat metnin dilini anlamamışsa yine okuduğunu anlayamaz. Kelimelerden oluşan cümlenin anlamını, cümlelerden oluşan paragrafın anlamını bilmek ve paragraflar arasındaki geçişi anlamak gerekir. Yani konunun bütünü kavranmalıdır. Kişilerin metindeki dili anlamalarında ön bilgileri de önemlidir. Kişi bir metni okurken ön bilgilerini harekete geçirir. Eğer kişinin okuduğu metinle ilgili ön bilgisi varsa okuduğunu anlama daha kolay gerçekleşecektir. Kişilerin okuduklarını anlamada ön

bilgileri, dili anlamaları ve kelimeleri doğru tanımlayabilmeleri etkilidir. Bunlardan birinin ya da ikisinin olması anlama için yeterli değildir. Anlama için hepsinin olması gerekir.

Öğrencilerin diğer derslerde başarılı olmaları okuduklarını anlamalarıyla bağlantılıdır. Dolayısıyla okuduğunu doğru anlama, başarının temelidir. Okuduklarını anlamada sorun yaşayan öğrenciler başta Türkçe dersi olmak üzere, diğer derslerde de sorulan soruları anlayamadıkları için başarısız olacaklardır. Bu durumda Türkçe dersinin önemi ortaya çıkmaktadır. TDÖP’de öğrencilerin okuduklarını anlamalarını geliştirmeye yönelik birçok kazanıma yer verilmiştir. Öğretmenler tarafından yöntem ve teknikler doğru bir şekilde uygulanırsa öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyleri büyük ölçüde gelişir.

2.1.6.1. Türkçe Dersi ve Okuduğunu Anlama Becerisi

Okumak farklı kişiler için farklı şeyler ifade etmektedir, bazıları için yazılı kelimeleri tanımak, bazıları içinse telaffuz yapmayı öğretmek ve bazıları içinse konuşma pratiği yapmaktır. Ancak okumanın her zaman bir amacı vardır. Okuma sebebi, okumanın amacına göre değişir. Okumanın üç temel amacı olabilir, *hayatını devam ettirmek, öğrenmek ve zevk almak*. Hayatını devam ettirmek için okumak çevremize bir tepki olarak bilgi edinmek olarak düşünülmelidir, caddelerdeki işaretler, reklamlar ve zaman çizelgeleri buna örnektir. Okuyucunun günlük ihtiyaçlarına bağlıdır ve genellikle bir duruma derhal müdahale etmeyi gerektirir. Bunun aksine, öğrenmek için okuma, sınıfta yapılan türdeki okumaları kapsar ve bir hedefe yöneliktir. Zevk için okumak ise yapılması mutlaka gereken bir şey değildir (Berardo, 2006).

Türkçe derslerinde yapılan okuma çalışmaları öğrenmek için yapılan okuma çalışmalarıdır. Türkçe dersi öğrencilere dil becerilerini kazandıran bir derstir. Türkçe dersinin amaçlarından biri öğrencilere okuduklarını anlama becerisini kazandırabilmektir. Türkçe derslerinde yapılan okuma çalışmalarının amacı ise öğrencilerin okudukları metinleri anlamalarını ve öğrenmelerini sağlamaktır.

6-8. sınıflar TDÖP’ün temel amacı öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmektir. 6-8. sınıflar TDÖP; okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerileri ile Türkçe’nin doğru bir şekilde kullanımını sağlayacak dil bilgisinden oluşmaktadır.

Dört temel dil becerisi içinde okuma, temel bilgi edinme vasıtasıdır. Okuma sayesinde bilgiye ulaşılır ve öğretim basamakları düzenlenir (Balcı, 2013: 2). Okuma, öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma, eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreçtir. 6-8. sınıflar TDÖP ile öğrencilerin karşılaştıkları metinleri doğru, akıcı ve uygun yöntemleri kullanarak okuyabilmeleri ve okuduklarını anlamaları amaçlanmıştır (MEB, 2006: 6).

2006 yılında hazırlanan TDÖP’de okuma becerisini geliştirmeye yönelik beş temel amaç altında 52 kazanıma yer verilmiştir. Bunlar şu şekildedir:

1. Okuma kurallarını uygulama

1. Sesini ve beden dilini etkili kullanır.
2. Akıcı biçimde okur.
3. Kelimeleri doğru telaffuz eder.
4. Sözüün ezgisine dikkat ederek okur.
5. Okuma yöntem ve tekniklerini kullanır.

2. Okuduğu metni anlama ve çözümleme

1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.
2. Metindeki anahtar kelimeleri belirler.
3. Metnin konusunu belirler.
4. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.
5. Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler.
6. Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler.
7. Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.
8. Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder.
9. Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder.
10. Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.
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.
14. Metne ilişkin sorular oluşturur.
15. Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar.
16. Metnin planını kavrar.
17. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder.

18. Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder.
19. Metinde yararlanılan düşünceyi geliştirme yollarının işlevlerini açıklar.
20. Metne ilişkin karşılaştırmalar yapar.
21. Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar.
22. Metinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.
23. Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur.
24. Metnin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar.
25. Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.
26. Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder.
27. Okuduklarını kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır.
28. Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar.
29. Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.
30. Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.
31. Metnin yazarı veya şairi hakkında bilgi edinir.

3. Okuduğu metni değerlendirme

1. Metni dil ve anlatım yönünden değerlendirir.
2. Metni içerik yönünden değerlendirir.

4. Söz varlığını zenginleştirme

1. Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir.
2. Aynı kavram alanına giren kelimeleri, anlam farklılıklarını dikkate alarak kullanır.
3. Okuduğu metinde geçen kelime, deyim ve atasözlerini cümle içinde kullanır.
4. Okuduklarından hareketle öğrendiği kelimelerden sözlük oluşturur.

5. Okuma alışkanlığı kazanma

1. Okuma planı yapar.
2. Farklı türlerde metinler okur.
3. Süreli yayınları takip eder.
4. Okuduğu kitaplardan kitaplık oluşturur.

5. Kitaplık, kütüphane, kitap fuarı ve kitap evlerinden faydalanır.
6. Okudukları ile ilgili duygu ve düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşır.
7. Şiir ezberler, şiir dinletileri düzenler, ezberlediği şiirleri uygun ortamlarda okur.
8. Ailesi ile okuma saatleri düzenler.
9. Beğendiği kısa yazıları ezberler.

Okullarda gerçekleştirilen öğretimin nitelikli olması, TDÖP'te yer alan okuduğunu anlama kazanımlarının gerçekleştirilmesi ile mümkündür. Türkçe öğretiminde, öğrencilere okuma ile ilgili davranışların kazandırılmasında iki temel bileşen bulunmaktadır (Sever, 2000: 16):

1. Okuma beceri ve alışkanlığı kazandırmak
2. Okuduğunu anlama ve değerlendirme gücü kazandırmak

Sever'e (2000) göre okuma etkinliğinin temel amacı iletileni anlamaktır. Bu nedenle öğrencilerin anlayarak okumalarını sağlamak Türkçe öğretiminin amaçları arasındadır. 6-8. sınıflar TDÖP'de, okuma becerisini geliştirmek amacıyla çeşitli etkinliklere yer verilmiştir. Derslerde kullanılacak metinlerin özellikleri programda belirtilmiştir. Programda yer alan okuma öğrenme alanında; okuma kuralları, okunan metinlerin anlaşılması ve çözümlenmesi, anlamlandırılması, okunan metinlerin değerlendirilmesi ve okumanın bir alışkanlık hâline dönüştürülmesine yönelik olarak çeşitli kazanım ve etkinliklere yer verilmiştir (MEB, 2006: 6). Okunan metnin anlaşılabilmesi için okuma bittikten sonra, konuyu anlama sorularına ilaveten, bir kelime dağarcığı çalışması yapmak, yazarın amacını tespit etmek, yazarın mantık çizgisini tartışmak, dil bilgisi yapılarını incelemek ve öğrencileri bir yazma egzersizi için motive etmek gerekmektedir (Correa Kader, 2009).

Türkçe dersleriyle öğrencilere kazandırılması amaçlanan okuduğunu anlama becerileri daha çok metnin konusunu bulma, okuduğu bir metnin ana fikrini bulma, ana fikri destekleyici yardımcı fikirleri bulma, okuduğu metindeki sebep-sonuç, amaç-sonuç ilişkilerini bulma, metne ilişkin sorulara cevap verme, metne ilişkin sorular oluşturma, okunan metne uygun başlık bulma, metinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler bulma, metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunma şeklinde sıralanabilir.

Çocuk ilkokula başladığında ana dilini ailesinden ve yakın çevresinden öğrendiği şekli ile kullanır. Okullarda verilen ana dili eğitimi sayesinde Türkçe'nin kurallarını ve kullanımını öğrenir. Ana dil etkinlikleri sayesinde çocuk dil becerilerini geliştirir. Dil becerilerinden biri olan okuma becerisi de ana dil etkinlikleri sayesinde gelişir. Çocuk Türkçe derslerinde yapılan etkinlikler sayesinde okuduğu metni anlayabilir, anladıklarını anlatabilir, metinle ilgili soruları cevaplayabilir. Okuduğunu anlamada sorun yaşayan öğrenciler Türkçe dersinde başarısız olacağı gibi, diğer derslerde de başarısız olur. Bu açıdan bakıldığında okuduğunu anlamanın önemi ortaya çıkmaktadır.

2.1.7. Tutum

Tutum genel anlamda bireyin belli bir objeye karşı gösterdiği bir tepki olarak nitelendirilebilir. Tutumlar, bir obje ya da nesneden hoşlanma veya hoşlanmama durumudur. Tutuma ilişkin birçok farklı tanım yapılmıştır. Bunlardan bazıları şunlardır:

Tutum; bireyin herhangi bir grup şeye, bireylere, olaylara ve çok çeşitli durumlara karşı, bireysel etkinliklerindeki seçimini etkileyen, kazanılmış içsel bir durumdur (Senemoğlu, 2005: 419). Tutum, bireyin bir durum, olay ya da olgu karşısında ortaya koyduğu davranıştır (İnceoğlu, 2011: 16). Tutum, bireyin belirli bir objeyi, kişiyi, grubu veya kurumu kabul ya da reddetme yönünde davranma hali veya eğilimidir (Özgüven, 2000: 27). Tutum, öğrenme ile kazanılan bireyin davranışlarına yön veren, karar verme sürecinde yanlılığa neden olan bir duyuşsal özelliktir (Ülgen, 1995: 97).

Tutum; kişinin çevresinde olup biten olay veya olgulara karşı, o güne kadar öğrendiklerinin etkisinde kalarak gösterdiği bir reflekstir. Bu yönüyle tutum, karakteristik özelliğinde bulunan önyargıdan dolayı negatif bir durumu da içerir.

Tutum kişinin ruh halini diğer insanlara gösterme şeklidir (Chapman, 1999: 3) Bir obje ya da olaya karşı geliştirdiğimiz bir tutum olumlu ise o objeye karşı alacağımız kararlar olumlu, eğer tutumumuz olumsuz ise kararlarımızın da olumsuz olma olasılığı vardır (Ülgen, 1995: 97).

Kişinin geçmişinden beslenen tutum, alacağı kararlarla geleceğini belirleyeceğinden, mutlu veya mutsuz, neşeli veya kederli olmasına yol açar. Bundan

dolayı tutumların olumlu sonuçlar vermesi adına kişiyi besleyen eğitim ve öğretim hayatı önemlidir.

Bireyler, öğretimin etkililiği ile yakından ilgili olan tutumlara sahip olarak doğmazlar, bu tutumları sonradan edinirler (Belet, 2005: 19). Olumlu tutumlar öğrenme sürecinde öğrencilerin daha başarılı olmasını sağlarken olumsuz tutumlar başarısızlığa sebep olmaktadır (Karasakaloğlu ve Saracaloğlu, 2009: 345). Bir nesneye dair olumlu tutumu olan bir bireyi, bu nesneye karşı olumlu davranmaya, ona yaklaşmaya, yakınlık göstermeye, onu desteklemeye, yardım etmeye eğilimli kılacaktır. Bir nesneye olumsuz tutumu olan birey ise, bu nesneye ilgisiz kalma veya ondan uzaklaşma, eleştirme, hatta ona zarar verme eğilimi gösterecektir (Hotaman, 1995: 13-16).

Olumsuz eğilimlerin bertaraf edilebilmesi ve tutumların olumlu sonuçlar vermesi birbiriyle bağlantılı belirli bir takım öğeler içerir.

Tutum, bireylerin düşüncesinin, duygularının ve davranışlarının birbiriyle uyumlu olmasını sağlar. Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğeler, tutumu oluşturan üç öğedir (Kağıtçıbaşı, 2004: 104).

Kişi, durum, olay veya nesneyle ilgili olarak sahip olduğumuz her türlü bilgi, deneyim veya düşünce tutumun bilişsel ögesini oluşturur (İnceoğlu, 2011: 35). Yani bilişsel öge kişinin bir nesne hakkındaki inançlarından oluşur (Morgan, 1993: 363). Bu faktörde inanç en önemli değerlendircidir. Burada olumlu-olumsuz, iyi-kötü, yeterli-yetersiz şeklinde yargılar oluşabilmektedir (Sabuncuoğlu ve Vergiliel Tüz, 2013: 35)

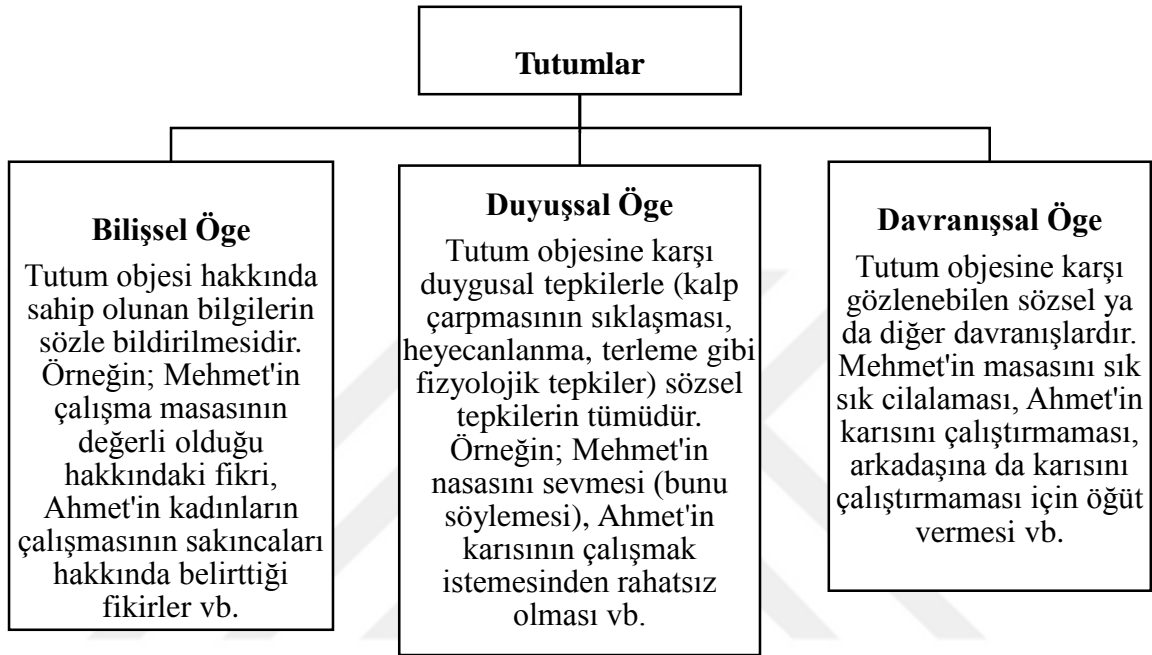
Çevre ile ilgili bilgi ve deneyimlerin olumlu ya da olumsuz amaçlarla ilişkilendirilmesi tutumun duyuşsal ögesini oluşturur (İnceoğlu, 2011: 31). Daha fazla bağlılık duymak ya da sinirlenmek ve hırçınlaşmak gibi duygular tutumun duyuşsal ögesini oluşturur (Aşan ve Aydın, 2006: 83).

Tutumun sözlü ya da eylemsel ifadesi tutumun davranışsal ögesidir (Sabuncuoğlu ve Vergiliel Tüz, 2013: 36). Bir nesne veya olaya karşı tepkide bulunma eğilimidir (Başar, 1991: 164). Yani duygu ve kaniya uygun olarak hareket etme eğilimidir (Morgan, 1993: 363).

Buna göre tutumlar, bilişsel ögeyle beslenip, duyuşsal ögeyle dinamizm kazanır ve en nihayetinde de davranışsal ögeyle eylemlere yansır. Yani, bilişsel ögeyle tutum

göstereceğimiz nesne, olay veya olguya dair önceden sahip olunan kazanımlarla bir yargı oluşur. Bu yargı, duyuşsal öge adı verilen bireyin yargıya karşı geliştirdiği duygular aracılığıyla şekillenir ve son olarak da tutumun somutlaştığı davranışsal öge ile de tutumlar eyleme dönüşür.

Şekil 3’de tutumun ögeleri hakkında bilgi verilmiştir (Kağıtçıbaşı, 2004: 105):



Şekil 3: Tutum Ögeleri

Her tutumun bir gücü vardır. Özellikle tutumun duyuşsal boyutunun derecesi arttıkça tutumun gücü daha da artar (Başar, 1991: 165). Aynı tutuma sahip iki kişiden birinin bir olaya karşı tutumu diğerine göre daha güçlü olabilir. Bunun nedeni o kişinin tutum ögelerinin bir iki tanesinin ya da hepsinin daha güçlü olmasından kaynaklanır (Aşan ve Aydın, 2006: 83). Örneğin; roman okumaya karşı aynı tutumu sergileyen iki kişiden biri, diğerine göre aynı sürede daha fazla roman okuma eğiliminde olabilir. Bunun nedeni romandaki karakterlerle kendini özdeşleştirerek romanda anlatılan olaylarla duygusal bir bağ kurmasıdır. Bu bireyin roman okumaya eğilimi diğer bireyden fazladır.

Tutumlar eğilimlerdir (Başar, 1991: 163) ve bu nedenle gözlenemezler. Ancak bir davranışı gözlemlediğimizde, bu davranışın belirli bir tutumdan kaynaklandığı söylenebilir (Aşan ve Aydın, 2006: 84).

Tutumların çeşitli yönlerinin ölçü ve niceliğe vurulması gerekmektedir. Ölçme tekniği bakımından tutumların bazı boyutları daha çok önem taşımaktadır. Tutumun boyutları arasında, tutumun “yönü”, “derecesi” ve “yoğunluğu” tutumları ölçmede çok önemlidir. Tutumun yönü, tutumun hoşlanma-hoşlanmama, olumlu-olumsuz oluş gibi duygusal niteliğidir. Tutumun derecesi, tutumun kabul ya da reddetme boyutlarının duygusal tonunun düzeyine işaret etmektedir. Tutumun yoğunluğu ise, dışa yönelik bir davranışa dönüşebilme olasılığı, diğer tutum alanları içindeki güçlü ya da zayıf olma yönündeki durumunu belirtmektedir (Özgüven, 2000: 354).

Örneğin; bazı derslerde öğrencilerin o derse yönelik ilgi veya ilgisizliklerinin analizi yapılarak ilgisiz öğrencilerin eğilimlerini olumlu hale getirmek gerekecektir. Bunun için öğrencilerin o derse yönelik tutumları incelenmelidir. Tutumların boyutları tüm yönleriyle incelendikten sonra olumlu veya olumsuz eğilim gösteren duygusal durumların yönleri belirlenerek, olumsuz eğilim gösteren bireylere ulaşılmaya çalışılır.

Öğrencilerin dil becerilerini kazanabilmeleri için derse karşı tutumları önemli bir rol oynamaktadır. Öğrencilerin derse yönelik olumlu tutumlar geliştirmesi ancak dersin işlenişinden zevk alması ile mümkündür. Öğrenme ortamında yöntemin çeşitlendirilmesi, öğrencinin derse daha aktif olarak katılımının sağlanması, öğretmen davranışları gibi etkenler öğrencinin derse karşı tutumunu etkiler. Buna göre, öğrencinin derse ilişkin olumlu tutumu, başarı düzeyini yükseltmekte; ancak olumsuz tutumu da başarısızlığını pekiştirebilmektedir (Karasakaloğlu ve Saracaloğlu, 2009: 345).

2.2. İlgili Araştırmalar

2.2.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Koçyiğit ve Zembat’ın (2013) çalışmasında, otantik görevlerin okul öncesi öğretmen adaylarının derse karşı tutumlarına ve problem çözme becerilerine etkisi incelenmiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu modele uygun olarak gerçekleştirilen araştırma sonucunda deney grubu öğretmen adaylarının derse karşı tutumlarında ve problem çözme becerilerine yönelik algılarında olumlu yönde anlamlı farklılık görülürken, kontrol gruplarında anlamlı bir fark görülmemiştir. Görüşme formuna göre otantik görevlere göre düzenlenen sürece deney grubu öğretmen adayları olumlu yönde görüşler bildirirken; kontrol gruplarında yer alan öğretmen adaylarının görüşlerinde daha fazla olumsuz ifadeler yer almaktadır.

Yalvaç Hastürk (2013) yaptığı çalışmada, otantik öğrenme yaklaşımlarının öğretmen adaylarının bazı çevre konularına ilişkin zihinsel yapılarına etkisi ve otantik öğrenme yaklaşımlarının etkililiğini araştırmıştır. Çalışmada nicel ve nitel veri toplama yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Araştırmada ön test son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, otantik öğrenme aktivitelerinin; Çevreye ilişkin zihinsel yapıyı geliştirdiği, anlamlı öğrenmeye katkı sağladığı, otantik öğrenme yöntemlerine ilişkin bilgi ve beceri kazandırdığı, otantik değerlendirme yöntemlerine ilişkin bilgi ve beceri kazandırdığı, yaratıcılık, üst düzey düşünme, araştırma, inceleme, sorgulama becerisini geliştirme, yaparak yaşayarak öğrenme, sorumluluk alma, gerçek hayat ve günlük yaşamla ilişkili öğrenmeleri gerçekleştirme gibi çok önemli becerileri geliştirdiği ortaya çıkartılmıştır.

Horzum ve Bektaş’ın (2012) çalışmasında, topluma hizmet uygulamaları dersinde otantik öğrenmenin öğretmen adaylarının derse yönelik tutum ve memnuniyetlerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desene uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda topluma hizmet uygulamaları dersini otantik öğrenme etkinlikleri ile gerçekleştiren öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik tutumları ve memnuniyet düzeyleri, anılan dersi geleneksel öğrenme etkinlikleriyle yürüten öğretmen adaylarına göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Koçyiğit'in (2011) yaptığı araştırmada, otantik görev odaklı yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlanan öğretim programının okul öncesi öğretmen adaylarının akademik başarılarına, problem çözme becerilerine ve derse karşı tutumlarına etkisi incelenmiştir. Çalışma, öntest-sontest kontrol gruplu modele uygun olarak tasarlanmış ve araştırmada nicel ve nitel veri toplama tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonuçları şöyledir; Deney öncesine göre deney grubu öğretmen adaylarının akademik başarılarında, derse karşı tutumlarında ve problem çözme becerilerine yönelik algılarında olumlu yönde anlamlı farklılık görülmüştür. Görüşme formuna verilen cevaplara deney grubu öğretmen adayları olumlu yönde görüşler bildirirken; kontrol gruplarında yer alan ve geleneksel yaklaşıma uygun olarak sürdürülen sürece katılan öğretmen adaylarının görüşlerinde daha fazla olumsuzluk olduğu belirlenmiştir.

Akça ve Ata'nın (2009) yaptıkları araştırmada; tarih öğretmenlerinin ve öğrencilerinin tarih dersinde otantik etkinliklerin uygulanmasına yönelik görüşlerini ortaya koymak ve tarih öğretmenlerinin bu tür etkinlikleri değerlendirmede karşılaştıkları sorunları belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, tarih öğretim programı ve ders kitaplarında otantik öğrenme konusunda hiçbir fikir olmamasına rağmen, öğretmenlerin öğrencilerin yaratıcılığını geliştirdiği için otantik etkinlik uygulamaya karşı oldukça istekli oldukları ve öğrenci kâğıtlarını incelediklerinde neye not verecekleri konusunda problem yaşadıkları tespit edilmiştir. Öğrenciler ise otantik etkinlikleri geçmiş ile bugün arasında bağ kurmayı sağladığı için yararlı bulduklarını ifade etmişlerdir. Fakat öğrenciler genellikle derslerde bu tür etkinlikler yapmadıklarını, bu etkinlik kendilerine uygulandığında ne yazacaklarını bilemediklerini, bu nedenle yazılarında tekrar ifadelere yer verdiklerini belirtmişlerdir.

2.2.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Yeen-Ju, Mai ve Selvaretnam (2015) yaptıkları araştırmada Malezya'daki üniversite öğrencilerinin problem-çözme becerilerini geliştirmek için harmanlanmış bir otantik öğrenme ortamının oluşturulması amaçlanmıştır. Araştırma 14 hafta boyunca sürmüştür. Araştırmaya bir sınıfta bulunan 79 üniversite öğrencisi katılmıştır. Otantik görev, öğrencilerin çalışma hayatında karşılaşılabilecekleri, pek de iyi tanımlanmamış ve karmaşık bir problem olarak tasarlanmıştır. Proje, öğrencilerin seçtikleri mevcut herhangi bir web sitesini, 5-6 kişilik gruplar halinde çalışarak baştan dizayn etmelerini

içermekteydi. Çalışmada karma araştırma tasarımı kullanılmıştır. Veriler anketle, açık uçlu sorularla ve öğrencilerle yapılan görüşmelerle toplanmıştır. Daha sonra, öğrencilerin projeye, grup halinde çalışmaya ve genel olarak öğrenme ortamına yönelik tutumlarını ve algılarına dair daha derin bir fikir edinmek için sonuçlar birden fazla yöntemle incelenmiştir. Sonuç olarak, bu çalışma öğrenme ortamında otantik bir öğrenme stratejisi bulunmasının, hem yüz yüze, hem de online öğrenme ortamlarıyla desteklenmesinin öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirdiğini ortaya çıkartmıştır. Araştırma sonuçları ve öğrencilerden gelen olumlu geribildirimler, öğrencilerin otantik görevi yerine getirirken iletişim becerileri, problem çözme becerileri, eleştirel düşünme becerileri ve yaratıcı düşünme becerileri gibi önemli üst düzey düşünme becerilerini güçlendirdiklerini göstermiştir.

Thompson-Krug'un (2014) yaptığı araştırmanın amacı, otantik öğrenme deneyimlerinin, kız öğrencilerin Fen, Teknoloji, Mühendislik veya Matematik (FTMM) algılarını ve FTMM üzerine kariyer yapma inancını artırıp artırmadığını; pratik deneyimlerin (yaparak elde edilen) FTMM algısına ne derece katkıda bulunduğunu; Hayvanat Bahçesi Akademisi öğretmenlerinin öğrencileri için otantik öğrenme deneyimleri yaratırken hangi araçları kullandığını ve öğretmenlerin kız öğrencileri FTMM'e yönlendirmek için ne tür stratejiler kullandıklarını belirlemektir. Araştırma Nebraska Omaha'daki, Omaha Henry Doorly Hayvanat Bahçesi ve Akvaryumunda gerçekleştirilmiştir. Bölgede yaşayan ve otantik öğrenme deneyimi kazanmak isteyen lise öğrencileri (birinci ve ikinci sınıf) hayvanat bahçesinin içinde gerçekleşen, Hayvanat Bahçesi Akademisi adındaki bir programa katılmışlardır. Araştırmaya 50 birinci sınıf ve 29 ikinci sınıf olmak üzere toplam 79 öğrenci katılmıştır. Hayvanat Bahçesi Akademisi öğrencileri kendilerinin gerçekleştirdikleri faaliyetlerle, hayvanat bahçesi çalışanlarını izleyerek, bağımsız çalışmalar yürüterek ve topluluğa doğal kaynakları koruma gibi konularda konuşmalar yaparak öğrenmişlerdir. Kız öğrencilerin FTMM algılarına ve kimliklerine yönelik veriler anketle, öğrenci ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerle ve Bir Bilim Adamı Çiz testiyle toplanmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerin, öğrenci anketlerinin, öğretmen anketlerinin ve Bir Bilim Adamı Çiz testinin analizleri, otantik öğrenme deneyimlerinin kız öğrencilerin bilim algısını ve gelecekte FTMM kariyeri yapma kimliğini geliştirdiğini; pratik deneyimlerin FTMM algılarına olumlu katkısı olduğunu; Hayvanat Bahçesi Akademisi öğretmenlerinin öğrencilerine otantik öğrenme deneyimleri yaratmak için çeşitli araçlara sahip

olduğunu; ve öğretmenlerin hem kız, hem de erkek öğrencileri FTMM'e yönlendirmek için çeşitli stratejiler izlediğini ortaya koymuştur. Bulgular işe yarayan, iki önemli bilgiyi ortaya çıkarmıştır: otantik deneyimler, konu ne olursa olsun, bütün öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumunu geliştirmektedir ve öğretme stiline öğrencilerin güveni ve kimliği üzerinde karşı konulamayacak, güçlü bir etkisi bulunmaktadır.

Soliman (2013) yaptığı çalışmada Libyalı İngilizce öğretmenlerinin Libya'da, üniversite seviyesinde otantik okuma malzemeleri kullanımına ilişkin tutumlarını ve düşüncelerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada nicel yöntem kullanılmıştır. Çalışmada veriler tutum ölçeği ve düşünce anketi ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, Libyalı İngilizce öğretmenlerinin otantik malzeme kullanımına yönelik olumlu bir tutumları olduğunu işaret etmektedir. Ayrıca çalışma ideal bir okuma sınıfının otantik metinlerin ve ders kitaplarının bir kombinasyonunu kullanması gerektiğini ortaya koymuştur. Bu yüzden dil programları mevcut dil öğrenme ortamını geliştirmeye yönelik bir araç olarak müfredatlarına otantik malzemeleri eklemeyi düşünmelidir.

Abanomey'in (2013) yaptığı çalışma, internetten okumanın dil öğrenen öğrencilerin genel okuma performansı üzerindeki etkisini ortaya çıkarmak için yürütülen bir araştırmadır. Dil öğrenenler için internet, söz konusu dilin otantik içeriklerine ulaşabilecekleri bir araçtır. Çalışmaya katılan öğrenciler iki gruba ayrılmıştır. Deney grubundan, okuduğunu anlama testini internet formatında yapmaları istenmiştir. Kontrol grubu ise aynı testin basılı biçimini doldurmuştur. Sonuçlar, internetin toplam okuma becerisi üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermiştir. İnternet tabanlı okuma testini yapan öğrenciler diğerlerinden daha başarılı olmuştur. İnternetin dil öğrenenlerin motivasyonunu yükselttiği varsayımı bu sonucu açıklayabilir.

Johnson'un (2012) yapmış olduğu "Acil Durum Yönetimi Öğrencilerinin Otantik Öğrenimini Desteklemek İçin WebEOC'u Kullanımına Dair Algıları" adlı çalışmasının amacı, acil durum yönetimi uzmanlarınca kullanılan teknolojik yazılımın sınıfta acil durum ve afet yönetimi derslerinde otantik öğrenme ortamı yaratmak amacıyla kullanımını incelemektir. Katılımcılar güneydoğu Amerika'da bir devlet üniversitesinde online ve okulda verilen acil durum ve afet yönetimi derslerine kayıtlı 235 öğrencidir. Öğrenciler yazılım aracılığıyla sunulan afet durumu simülasyonuna katılmışlardır. Sonrasında öğrenciler alıştırmaların ve yazılımın otantik öğrenme ortamı

yaratıp yaratmadığına ve öğrenimi geliştirip geliştirmedine dair algılarını ölçen bir anket doldurmuşlardır. Araştırmada, acil durum ve afet yönetimi öğrencilerinin, afet durumu simülasyonunu kullanmalarının, otantik öğrenme ortamı yarattığı ve öğrencilerin öğrenmelerini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Cua ve Reames (2012) “Kazakistan’da Otantik Öğrenme Araştırması” adlı çalışmalarında, öğrencilerin otantik öğrenmeye bakışlarını incelemek için öğrencilerin öykülerini çıkış noktası olarak kullanmıştır. Araştırma problemi, “öğrenme süreçlerinde öğrenciler hangi yolları izlerler?”dir. Çalışmada, öğrencilerden 2011 bahar yarıyılında yansıtıcı öğrenme süreçlerini sunmaları istenmiştir. Bu durum çalışması, otantik öğrenmeyi kabul eden ve derse kayıtlı olan on dört öğrenciden toplanan verilerle sınırlıdır. Öğrenciler, portfolyalarının içine öğrenme süreçlerini yazarak koymuşlardır. Öğrencilerin bu öğrenme süreçlerinde, tecrübeleri, inançları, duyguları ve düşünceleri araştırılmıştır. Öğrencilere göre, otantik öğrenme gelişimlerini edildenden etkiye yönelmeye zorlayan gerçek dünya problemlerini partner grubuyla çözme yöntemi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenciler, birlikte çalışarak, gerçek dünya problemlerini çözmeye çalışmanın değerini görmüşlerdir.

Russell-Bowie (2012) otantik öğrenme prensiplerini kullanarak sınıf öğretmenliği öğrencilerinin sanat eğitiminde güven ve yeterliliklerinin geliştirilmesi adlı çalışmada, Avustralya Üniversitesi’nde sınıf öğretmenliği bölümü yaratıcı sanatlar dersinin uygulandığı tanımlanmış ve incelenmiş ve Herrington’ın otantik öğrenme çerçevesinin nasıl esas alındığı gösterilmiştir. *Temel Yaratıcı Sanat* konusu üç aşamalı olarak tasarlanmıştır. Araştırmaya 95 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerden, yaratıcı sanat konusuna başladıkları ilk derste kısa bir anket doldurmaları istenmiştir. Ayrıca açık uçlu bir soru ile bu dönem ne öğrenmek istedikleri, nasıl öğrenmek istedikleri ve bunu öğrendiklerini nasıl anlayacakları sorgulanmıştır. Sonuçlar analiz edilmiş, böylece konu ile ilgili olarak öğrencilerin isteklerine uygun ayarlamalar yapılabilmektedir. İkinci aşamada, öğrenme deneyiminin otantik olmasını ve derinlemesine öğrenmeyi güçlendirmesini sağlamak için konu içeriği analiz edilmiştir (Herrington ve arkadaşlarının otantik öğrenme çerçevesine bağlı olarak). Yaratıcı sanat konularının son dersinde, öğrencilerden, sanat eğitimi konusunda daha güvenli ve yetkin hissedip hissetmediklerini, eğer böyle düşünüyorlarsa bunu nasıl başardıklarını soran kısa bir anket doldurmaları istenmiştir. Bu araştırmanın sonuçları tematik olarak analiz

edilmiştir. Araştırma sonucuna göre, dönemin sonuna doğru öğrencilerin büyük bir kısmı sanat eğitiminde güven ve yeterliliklerinin geliştiğini algılamışlar ve birçoğu bu konulara karşı kaygılarını yenmişlerdir. Dahası ilköğretim okullarında sanat öğretimi için hevesli birer aday haline gelmişlerdir.

Kafyulilo (2012) yaptığı çalışmada, Tanzanya'daki Darüselam Üniversitesi'nde eğitim gören öğretmen adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisini (TPAB) geliştirme yollarını araştırmıştır. Çalışmaya 42 matematik ve fen öğretmen adayı ve 4 öğretmen katılmıştır. Bu çalışmada eylem araştırması deseni uygulanmıştır, öğretmen adaylarının teknolojiyi pedagojiye ve içeriğe entegre etme becerilerini geliştirmek için günlük öğretim pratiğine planlı müdahaleler yapılmıştır. Veriler öğrencilere uygulanan soru formlarıyla toplanmıştır. Soru formu, öğretmen adaylarının teknoloji entegrasyonu konusundaki müdahale öncesi ve sonrası değerlendirmelerini almak için kullanılmıştır. Ayrıca, sürecin sonunda, öğrencilerin düşüncelerini alan bir anket de uygulanmıştır. Bulgular öğretmen adayları arasındaki teknolojik pedagojik alan bilgisinin sınırlı olduğunu ortaya koymuştur. Eğitim verme, mikro-öğretim, ortak ders tasarımı ve akranların düşünceleri gibi otantik öğrenme faaliyetlerine katılmanın, teknolojik pedagojik alan bilgisini geliştirmede etkili olduğu bulunmuştur. Sonuçlar öğretmen adaylarının ders anlatma ve öğrenme sürecinin, sınıf ortamındaki gibi yansıtıldığı otantik öğrenme faaliyetlerine katılmasının, onlara gerekli becerileri (bilgi, beceri ve yetenek/tutum) ve güveni kazandırabildiğini göstermektedir. Mikro öğretim, ders tasarımı ve akranlarıyla birlikte düşünme gibi faaliyetler, öğretme ve öğrenme sürecinde yürütülen gerçek faaliyetleri yansıtmaktadır.

Yurtseven Avcı'nın (2012) yapmış olduğu örnek olay çalışmasının amacı online iletişim ve işbirliği araçlarının lise öğrencilerinin matematik eğitimlerine entegre edilme sürecini ve otantik bir müfredatın öğrencilerin tutumları ile öğrenmeleri üzerine olan etkisini araştırmaktır. Çalışma lisedeki dört sınıfta, iki öğretmen ile tamamlanmıştır. Bu çoklu örnek olay çalışmasının verileri sınıftaki gözlemler, öğrenci ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler, doküman analizi, öğretmenlerin düşünceleri ve öğrencilere uygulanan bir tutum anketi ile toplanmıştır. Çalışmanın bulguları online teknolojileri iletişim ve işbirliği amaçlı olarak kullanmanın, öğrencilerin öğrenmelerini güçlendirme ve olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlama potansiyeline sahip olduğunu göstermiştir. Bu çalışmanın nicel etkileri karışık olsa da; öğrencilerin büyük çoğunluğu problem

çözmek için online araçları kullanma konusunda olumlu bir tutum sergilemiş ve öğrenirken online araçları kullanmanın etkilerine dair olumlu algılar göstermiştir.

Nikitina'nın (2011) yabancı dil sınıfında otantik öğrenme çevresinin oluşturulması adlı çalışmasında, Malezya Sabah Üniversitesi Rus dili öğrencileri tarafından yürütülen video projesi tanıtılmıştır. Çalışmada video projesinin dil öğrenimi ve öğretimi konusuna odaklanılmıştır. Çalışmada öğrenme deneyiminin otantikliği incelenmiştir. Bu çalışmada veriler, öğrenci takım çalışmalarının gözlenmesi, tartışmalar ve projenin uygulanmasının çeşitli aşamalarında öğrencilere danışmanlık yapılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, video projesinin yabancı dil sınıfında otantik öğrenme çevresi oluşturmayı desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Proje dilsel ve dilsel olmayan çeşitli öğrenme çıktılarında çeşitlilik sağlamıştır. Dilsel açıdan öğrenciler Rusçayı önceki dönemlere göre daha aktif ve etkin öğrendiklerini belirtmişlerdir. Dilsel olmayan öğrenme çıktıları ise, öğrencilerden bazıları kullanışlı, etkin ve güvenilir bir grup üyesinin nasıl olduğunu öğrendiklerini belirtirken, bazı öğrenciler ise hoşgörü, sorumluluk, azim ve zaman yönetimini öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Fook ve Sidhu'nun (2010) yapmış oldukları “Yüksek Öğretimde Otantik Değerlendirme ve Pedagojik Stratejiler” isimli çalışmalarının amacı, Malezya'daki yükseköğretimde otantik değerlendirme uygulamasını incelemektir. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve görüşme, doküman analizi ve dikkat çekmeden sınıfı gözleme gibi tekniklerden faydalanılmıştır. Gözlem yapılan ders, master programında yer alan üç kredilik bir derstir. Seçilen iki sınıftan toplam 2 öğretmen ve 20 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışmanın sonucunda otantik değerlendirmenin öğrenciler tarafından daha fazla kabul gördüğü ve otantik değerlendirme tekniklerinin öğrencilerin öğrenmesine etki ettiği belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada, değerlendirme stratejilerinin öğretim ve öğrenme ile yakından ilişkili olması gerektiğini tespit edilmiştir.

Dabbagh ve Blijd'nın (2010) “Otantik Öğretimsel Tasarım Bağlamında Öğrencilerin Öğrenme Deneyimlerine İlişkin Algıları” adlı durum çalışmalarının amacı, probleme dayalı öğrenme ortamında, gerçek dünya problemleri üzerinde takım olarak çalışan öğrencilerin öğrenme deneyimi algılarını incelemektir. MSHA projesine atanan on bir yüksek lisans öğrencisi çalışmaya katılmıştır. Araştırmada durum çalışması

yapılmış ve nitel veri analiz yöntemleri kullanılmıştır. Veriler görüşme ve web'e dayalı portfolyolarla toplanmıştır. Araştırma sonunda, öğrencilerin çalışmanın başında kaygı ve kafa karışıklığı yaşamalarına rağmen öğrenme deneyimlerini olumlu algıladıklarını belirlemişlerdir.

Correia, Yusop, Wilson ve Schwier (2010) tarafından yapılan çalışmada, iki üniversitenin (Iowa Devlet Üniversitesi (ABD) ve Saskatchewan Üniversitesi (Kanada)) öğretim sürecinde uygulamalı öğrenme ve otantik öğrenmeyi nasıl kullandıkları karşılaştırılmıştır. Iowa Devlet Üniversitesi uygulamalı öğretimin prensiplerine göre derslerini işlerken, Saskatchewan Üniversitesi derslerini otantik öğrenme yaklaşımına göre işlemiştir. Araştırma örnek olay çalışmasıdır. Araştırmada ana veri kaynağı öğretim üyelerinden gelen eleştirel yansımalarıdır. Bu yansımalar; öğretim üyelerinin öğrenci faaliyetlerini doğrudan gözlemlemeleri, öğrencilerle derste yapılan röportajlar, derste öğrenci deneyimlerinin yansımalarının analizi ve yansıtıcı notlardır. Araştırma sonunda, her iki programında eşsiz öğrenme deneyimleri ortaya koyduğu belirlenmiştir. Öğrenciler otantik bir ortamdaki öğretim sürecinde deneyimleyerek daha güçlü öğrenmişlerdir.

Deniş ve O'Hair'ın (2010) "Otantik Öğretimi Kullanırken Karşılaşılan Engellerin Üstesinden Gelme: Lise Matematik ve Fen Öğretmenleri Arasında Karşılaştırmalı bir Örnek-Olay Çalışması" adlı çalışmalarının amacı, otantik öğretimi öğrenen ve sınıflarında kullanan beş lise matematik veya fen öğretmenini incelemek ve otantik öğretimi başarılı bir şekilde ortaya koyma konusunda en çok yardımcı dokunan uygulamaları ortaya çıkarmaktır. Çalışmada otantik öğretimin öğrencilerin öğrenmesini farklı ortamlarda nasıl etkilediğini, birbirlerine karşı ortamlarda işe yarayıp yaramadığını, öğretmenlerin engelleri aşip otantik öğretimi nasıl uygulayabileceğini bulmak hedeflenmektedir. Bu çalışmada incelenen üç ortam, gençlerin bakımını da üstlenen alternatif bir okul, ayrıcalıklı bir lise (bizdeki fen lisesi ya da Anadolu liseleri gibi) ve geleneksel bir lise idi. Bu üç okulun hepsi de, büyük kentsel bir okul bölgesinde bulunaktaydı ve düşük sosyoekonomik gruba mensup öğrencilerin sayısı oldukça fazladır. Çalışmada öğretmenlerin bir taraftan zorunlu müfredatı işleyip, bir taraftan da kendi ortamlarında ve günlük programlarında otantik öğretim yöntemlerini kullanmaya çalışırken karşılaştıkları zorluklar ve engeller de incelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden gözlem, görüşme ve doküman analizi kullanılmıştır. Çalışma,

her bir öğretmenin üçer kez gözlenmesiyle yapılan toplam on beş gözlemlerle bir yılı aşkın bir sürede tamamlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulguları, otantik öğretimin, kaliteli öğretmenleri, işbirliğini ve mesleki gelişimi içermesi gerektirdiğini işaret etmektedir.

Al-Musallam (2009) yaptığı çalışmada, yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin ve öğretmenlerinin Suudi Arabistan'da, üniversite düzeyinde otantik okuma malzemeleri kullanımına ilişkin düşünce ve tutumlarını ortaya koymayı hedeflemektedir. Çalışmanın hedeflerine ulaşmak için kullanılan betimleyici araştırma deseninde nitel ve nicel araçlar bir araya getirilmiş, iki soru formu kullanılmış (öğrencilerin tutumları için bir soru formu, öğretmenlerin tutumları için başka bir soru formu), katılımcılar arasından tesadüfi olarak seçilen öğrenci ve öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Çalışmaya Suudi Üniversitesinde İngilizce eğitimi gören 144 kadın öğrenci ve 32 Riyad'daki en büyük üç eğitim kurumunda görev yapan 32 kadın üniversite hocası katılmıştır. Analizler sonucunda, Suudi İngilizce öğrencilerinin ve öğretmenlerinin okuma derslerinde otantik malzeme kullanımına yönelik olumlu bir tutum içinde oldukları görülmüştür. Aslında, ideal bir okuma dersinde otantik metinlerin ve ders kitaplarının bir kombinasyonunun işlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Galea, Stewart ve Steel (2007) yaptıkları çalışmada bir e-öğrenme aracının üç yıl boyunca bitki patolojisi dersinde öğrenciler tarafından nasıl kullanıldığını ve değerlendirildiğini açıklamışlardır. Araştırmada öğrencilerin bu e-öğrenme destek aracına kullanırken ve kullandıktan sonraki algılarını, otantik öğrenme bağlamına yönelik tepkilerini ve sürecin öğrenmeleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Lisans eğitiminin üçüncü sınıfında olan öğrencilere, otantik, sektörden alınmış, ticari olarak önem taşıyan bitki hastalıkları problem olarak verilmiş, problemin analizi ve teşhis sırasında sektördeki müşterilerle bir araya gelmeleri sağlanmıştır. E-öğrenme aracı, öğrencilerin karar alma ve bilişsel düşünce süreçlerinin içyüzünü anlamasını ve önemli öğrenme noktalarında geri bildirim ve rehberlik almasını sağlamıştır. Bu yazılımın kullanılması ve problem temelli öğrenme dizaynı, bu dersi alan bütün öğrenciler tarafından 2004, 2005 ve 2006 yıllarında, sırasıyla on, dokuz ve dört lisans öğrencisi tarafından değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre öğrenciler bu yaklaşımın öğrenme faydaları konusunda son derece olumluydu. Öğrenciler hem projeden

hoşlanmış, hem de öğrenme sürecinin daha fazla beceri geliştirmelerini sağladığını, bilgilerinin genel olarak arttırdığını ve bu alandaki bilgilerini ve kuramları güçlendirip entegre ettiğini belirtmişlerdir.

Gulikers, Bastiaens ve Martens (2005) yapmış oldukları araştırma, öğrenci performansı, edinilen bilgi ve deneyimleri üzerinde otantik öğrenme ortamının etkilerini incelemektedir. Çalışmada veri toplama aracı olarak performans testi, çoktan seçmeli test ve altılı likert tipi 25 sorudan oluşan deneyim anketi kullanılmıştır. Çalışmada iki durum kullanılmıştır: otantik durum ve otantik olmayan durum. Otantik durumda orijinal otantik öğrenme ortamı Buiten Dienst kullanılırken, otantik olmayan durumda otantik unsurlar olmadan Buiten Dienst kullanılmıştır. Araştırma sonucunda otantik öğrenme ortamında öğrenme sonuçlarının yüksek performans ve öğrencilerin içsel motivasyonlarını arttırması bekleniyor. Araştırma sonucunda, beklenenin aksine otantik bir öğrenme ortamında çalışan öğrencilerin otantik olmayan öğrenme ortamında çalışan öğrencilere göre daha iyi bir performans sergilemedikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca deneyim anketinin sonuçlarına göre öğrenci deneyimlerinin iki durumda da aynı olduğu belirlenmiştir.

Pfeifer (2002) yapmış olduğu çalışmada öğretmenin otantik ödevler ve öğretim kullanmasının, Luteriyen ilkokulundaki beşinci ve altıncı sınıftaki öğrencilerin sosyal bilimlere ve sosyal bilimlerdeki otantik projelere yönelik tutumları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmada 13 okuldan, amaca uygun olarak seçilen 22 öğretmen görev almıştır. Sosyal bilgiler derslerinde otantik projelerin mantığı ve uygulanması üzerine altı eğitim seansını tamamlayan 14 deney grubu öğretmeni, dokuz hafta boyunca otantik ödevleri ve öğretimi kullanmıştır. 242 deney grubu ve 142 kontrol grubu öğrencisi, ön ve son test anketleri doldurmuştur. Deney grubundan bir alt grup seçilerek izleme görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Veriler, öğrencilerin sosyal bilimlere yönelik tutumlarının, öğretmenin otantik değerlendirme kullanması ile anlamlı bir şekilde artmadığını göstermiştir. Öğrenciler, projeleri geleneksel sınavlardan daha fazla tercih ettiklerini bildirmiştir. Ayrıca öğrenciler projelerde daha başarılı olduklarını ve bunun sosyal bilimler konuları hakkında neler bildiklerini göstermek için daha iyi bir yol olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerin sosyal bilgiler konusunda kendilerine verdikleri notlar ile projeler hakkındaki otantik tutumları arasında küçük ama anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Blum (2002) yaptığı çalışma, otantik öğrenme deneyimleri, matematik olarak ne işlendiği ve öğrencilerin matematikleştirmeyi nasıl öğrendiği konusunda farklı bir perspektif benimsemektedir. Bu çalışma lise matematik bilgisini farklı perspektiflerden incelemekte ve otantik öğrenme kullanarak öğrencilerin öğrendiklerinin ve matematiğe yönelik tutumlarının nasıl güçlendirilebileceğini deneysel bir çalışma ile araştırmaktadır. Sekizinci sınıftaki öğrenciler, çeşitli matematik ünitelerini otantik yöntemlerle, problemleri veya öğrencilerin kendi deneyimlerinden çıkan ilginç olayları ya da herhangi bir şekilde öğrenciler için anlamlı olan şeyleri kullanarak öğrenmiştir. Nitel veriler, video kayıtları da dâhil olmak üzere çeşitli yöntemlerle toplanmıştır. Beş sekizinci sınıfın öğrencilerine ve ailelerine, deneysel araştırmanın büyük ölçüde gerçekleştiği dönemin başında ve sonunda bir anket uygulanmıştır. Bu, deneyin uygulandığı sınıf ile diğer sınıfın matematiğe yönelik tutumlarının karşılaştırılmasını sağlamıştır. Başarı karşılaştırması da yapılmıştır. Sonuçlar, otantik öğrenme deneyimleri kullanmanın matematik öğrenimini ve ona yönelik tutumu güçlendirdiğini tespit etmiştir.

Watters ve Ginns'in (2000) yaptıkları araştırma, problem temelli öğrenmenin bileşenlerini içeren işbirlikçi bir öğrenme deneyiminin nasıl uygulandığını ve öğrencilerin bu yaklaşıma karşı nasıl tepki gösterip, bunu nasıl yansıttığını incelemektedir. Araştırmanın çalışma grubunu dört yıllık bir lisans eğitim programının üçüncü yılında olan ve temel fen eğitimi dersini alan 161 ilkökul öğretmen adayı oluşturmaktadır. Anlamlı öğrenmenin beş temel boyutunu (bilgi tabanı, üst biliş, motivasyon, bireysel farklılıklar ve bağlam) ele alan bir eğitim programı uygulanmıştır. Araştırmada nitel ve nicel veri toplama teknikleri kullanılmıştır. Araştırmada veriler anket, gözlem ve fokus grupların incelenmesiyle toplanmıştır. İşbirlikçi ve otantik öğrenme uygulamalarına dayanan bir öğrenme ortamının öğrencilerin kavramsal ve pedagojik bilgilerini geliştirmede etkili olduğunu ve daha da önemlisi öğrencilerin fen öğretimi konusundaki öz-yeterliğini arttırdığını ortaya koymuştur. Genel olarak fen öğretimi öz-yeterliğinde istatistiksel olarak anlamlı bir kazanç ($p < .001$) gözlemlenmiş, nitel verilerle de her bir öğretmen adayının motivasyonundaki ve hedeflerindeki değişimi daha detaylı olarak analiz etme imkanı sunmuştur. Yazıda bu deneyimlerin öğretmen adaylarının kendilerine güvenini ve ilkökulda fen öğretme isteğini nasıl arttırdığı ve yaşam boyu öğrenenler haline getiren olanakların nasıl sağlandığı ortaya konmaktadır.

Roelofs ve Terwel (1999) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin öğretim stratejilerini, otantik öğrenmeyi teşvik edecek şekilde, ne derece kullandıklarını yani otantik pedagojiyi kullanıp kullanmadıklarını incelemişlerdir. Çalışma derinlemesine çoklu örnek olay şeklinde tasarlanmıştır. Soru formları otantik pedagojinin dört özelliğini kapsayacak şekilde düzenlenmiştir: (i) Bilginin eksiksiz bir görev ortamında inşa edilmesi, (ii) öğrencilerin dünyalarıyla bağlantı kurulması, (iii) öğrenmenin (öğrenilenlerin) okul dışındaki değeri, (iv) işbirliği ve iletişim. Araştırmaya 1993 ile 1996 arasındaki üç okul yılı boyunca, Hollanda'daki üç büyük ortaöğretim okulunun öğretmenleri ve öğrencileri katılmıştır. 1994 ve 1996'da, yenileme sürecinin ilk aşamasına katılan üç okulda görev yapan öğretmenlere genel bir soru formu uygulanmıştır (n=89). Ayrıca İngilizce ve Matematiği ele alan duruma-özgü iki soru formu, ilk olarak 1994'de, birinci sınıf öğrencilerine (n=442), ikinci olarak da 1996'da üçüncü sınıfa kadar olan öğrencilere (n=956) olacak şekilde uygulanmıştır. On sekiz matematik ve İngilizce öğretmeniyle de, otantik pedagoji bağlamında ders kitaplarını nasıl kullandıklarına ilişkin görüşmeler yapılmıştır. Sonuçlar, okulların hiçbirinin otantik pedagojinin özellikleri açısından yüksek bir skor alamadığını göstermektedir. Bilginin yapılandırılması anlamında, öğretmenler öğrencilerin girişimlerini arada sırada teşvik etse de, bu konuya entegre edilmiş görevlerle olmamaktadır. Öğrenmenin okulun ötesinde taşıdığı değer, ders kitaplarının izin verdiği ölçüde ele alınmaktadır. Sonuçların okul dışından bir seyirci grubuna sunulduğu ödevler kullanılmamaktadır. Öğretmenlerle öğrencilerinin algıları arasındaki fark özellikle çarpıcıdır: öğrenciler sergilenen otantik pedagojinin düzeyine ilişkin olarak çok daha olumsuz düşünmektedir.

Guthrie'nin (1998) yapmış olduğu tez çalışmasının amacı, otantik bir öğrenme ortamında grup olarak problem çözmeyi teşvik eden ya da engelleyen faktörleri tespit etmektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veriler katılımcılardan soru formları, görüşmeler ve doğrudan gözlem yoluyla toplanmış ve nitel yöntemler kullanılarak analiz edilmiştir. Verilere düzeltme analizi de uygulanmıştır. Otantik ortamda, katılımcıları problemleri oluşturan görevlere sokmak için simülasyon stratejileri ve gerçek hayat taklitleri kullanılmış ve ilginç bir öğrenme ortamı sağlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, uğraştıkları problemi daha otantik olarak değerlendiren gruplar problemden son derece memnun olduklarını belirtmişler, ayrıca problemin bir anlam taşıdığına dair grup olarak ağız birliği etmişlerdir. Grubun başarı algısında iletişim ve ekip çalışması değişkenleri önem taşımaktadır. Bu değişkenlerin,

otantiklik derecesi yüksek olan problemler üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca, katılımcılar teknoloji kullanımının grubun problem çözme becerisini güçlendirdiğini belirtmiştir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

İlköğretim 7. sınıf Türkçe dersinde otantik öğrenmeye dayalı uygulamaların, öğrencilerin problem çözme ve okuduğunu anlama becerileri ile derse karşı tutumlarına etkisinin belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada, nitel ve nicel araştırma desenlerinin birlikte ele alındığı karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem araştırması nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının unsurlarını (örneğin, nitel ve nicel bakış açılarının kullanımı, veri toplaması, analiz, çıkarım teknikleri) birleştirdiği bir çeşit araştırmadır (Johnson, Onwuegbuzie ve Turner, 2007: 123; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004: 17). Nicel yöntem, araştırmacılara sosyal düzeni tanımlamaya, tahmin etmeye, açıklamaya ve karar vermeye yardımcı sayısal değerler ve ölçümler içerirken; nitel yöntem, araştırmacılara sosyal olayları anlamaya ve değiştirmeye yönelik yol gösteren yorumlama ve keşif ile ilgilenir (Zandvian ve Daryapoor, 2013: 528).

Nicel araştırmada, araştırmacı, alandaki eğilimlere ya da bir şeyin neden meydana geldiğini açıklama ihtiyacına dayalı bir *araştırma problemi belirler*. Nitel araştırma, içindeki değişkenlerin bilinmediği ve keşfetme ihtiyacı içinde olunulan bir *araştırma problemine* hitap etmek için en uygundur (Creswell, 2012: 13-16).

Karma yöntemler araştırması, araştırmacının seçimlerini kısıtlamak ya da sınırlamaktan ziyade araştırma sorularına cevap vermede çeşitli yaklaşımların kullanımını sağlar (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004: 17).

Karma yöntem araştırmalarında önemli üç boyut vardır: (a) karma düzeyi (kısmen karma veya tamamen karma) (b) zaman uyumu (nicel ve nitel tekniklerin eş zamanlı ve ardışık olarak kullanılmaları) (c) yaklaşımların önemi (nicel ve nitel yöntemlerin eşit statüde olmaları veya birinin daha egemen statüde olması) (Leech ve Onwuegbuzie, 2009: 268)

Tamamen karma yöntem araştırmaları, karma araştırma yöntemlerinin en yüksek seviyesini temsil eder. Tamamen karma araştırmalarında, belirtilen dört ögenin birinde ya da daha fazlasında nitel ve nicel unsurları içermesi gerekir: (a) araştırma amacı (b) veri türü ve işlemler (c) analiz türü (d) sonuç (Leech ve Onwuegbuzie, 2009: 267). Kısmen karma yöntemlerle tamamen karma yöntemler arasındaki başlıca fark; tamamen karma yöntemler, bir ya da daha fazla aşamada nitel ve nicel teknikleri birlikte kullanırken; kısmen karma yöntemlerde, nitel ve nicel evreler, aşamalar boyunca ya da aşamalar içinde birleştirilmez. Bunun yerine, kısmen karma yöntemlerde, nitel ve nicel unsurlar, veri yorumlama aşamasında birleştirilmeden önce ayrı olarak yürütülürler (Leech ve Onwuegbuzie, 2009: 267).

Çalışmayı karma yöntemler olarak tanımladıktan sonra, ardından araştırmacının kullandığı karma yöntem araştırma türüne karar vermesi gerekir. Bunun için araştırmacının, araştırma desenini aşağıdaki dört soru doğrultusunda değerlendirmesi gerekir (Creswell, 2012: 539-540):

1. *Araştırmacı nicel ya da nitel verileri toplarken hangisine daha öncelik ya da ağırlık veriyor? Öncelik ya da ağırlık, çalışmada verinin bir şekline daha fazla dikkat verilmesi ya da vurgu yapılması demektir. Fakat nicel ve nitel verilerin ağırlığı ve önemi bazen eşit olabilir.*
2. *Nicel ve nitel verileri toplamının sıralanışı nedir? Bir araştırmada nitel verinin (ya da nicel verinin) veri toplamada önce, sonra ya da eş zamanlı olarak toplanıp toplanmadığına karar verilir.*
3. *Araştırmacı veriyi nasıl analiz eder? Araştırmacı verileri birlikte mi ya da ayrı ayrı mı analiz edeceğine karar vermelidir.*
4. *Araştırmacı veriyi çalışmanın hangi aşamasında birleştiriyor? Bir araştırmada, nitel ve nicel veriler, veri toplama esnasında, veri toplama ve veri analizi arasında, veri analizi esnasında ya da çalışmanın yorumlamasında birleştirilebilir, bağlanabilir ya da karıştırılabilir.*

Creswell ve Plano Clark (2011), yukarıdaki dört soruya verilebilecek cevaplar doğrultusunda altı farklı karma yöntem araştırma deseni belirlemiştir:

1. Yakınsak paralel tasarım
2. Açıklayıcı sıralı tasarım
3. Keşfedici sıralı tasarım

4. Gömülü tasarım
5. Dönüşümsel tasarım
6. Çok aşamalı tasarım

Bu araştırmada otantik öğrenmeye dayalı uygulamaların, öğrencilerin okuduklarını anlamaları, problem çözme becerileri ve derse yönelik tutumları üzerine etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla nicel araştırma yöntemi; otantik öğrenme uygulamasına ilişkin öğrenci görüşlerini almak amacıyla da nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel veri toplama yöntemi ile nicel sonuçlar açıklanmaya çalışılmıştır. Bu araştırmada belirtilen karma yöntemler araştırma tasarımlarından açıklayıcı sıralı tasarım kullanılmıştır. Açıklayıcı sıralı tasarım araştırmaları iki aşamalı bir karma yöntem tasarımıdır. Bu tasarımın tüm amacı, nitel verinin, nicel sonuçları açıklamaya yardım etmesidir (Creswell ve Plano Clark, 2011). Bu tasarımda nicel veri ilk önce toplanır ve analiz edilir, ardından nitel veri toplanır ve analiz edilir. Nitel ve nicel veriler veri analizinde birleştirilmez. Sonuçlar, nicel bileşene daha çok ağırlık veren yollarla yorumlanır (Harwell, 2011). Öncelik, genellikle nicel veriye verilir ve iki yöntem, çalışmanın yorumlama aşaması esnasında birleştirilir. Açıklayıcı sıralı tasarımın amacı, öncelikle nicel bir çalışmanın bulgularını açıklamaya ve yorumlamaya yardım etmek için nitel sonuçlar kullanmaktır. Nitel veri toplama, bu şaşırtıcı sonuçları daha detaylı incelemek için kullanılabilir (Creswell, 2012: 542).

3.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutunun Modeli

Deneysel araştırmalar, sistematik bir yöntem kullanılarak, kontrol altına alınmış koşullarda bir müdahale ile belli bir sorunun çözümünde kullanılan yöntemin ne derece etkili olacağını belirlemek için yapılır (Özmen, 2014: 49). Deneysel araştırmalarda temel amaç, değişkenler arasında oluşturulan neden sonuç ilişkisini test etmektir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011: 191).

Araştırmada öğrencilerin problem çözme ve okuduğunu anlama becerileri ile derse ilişkin tutumlarının, otantik öğrenme programı uygulamalarından ne yönde etkilendiğini belirlemek amacıyla, yarı deneysel desenlerden biri olan, eşleştirilmiş kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Bu desende, hazır olan gruplardan ikisi eşleştirilir ve eşleştirilen gruplar seçkisiz atanırlar (Büyüköztürk vd., 2011: 206). Desenin simgesel görünümü, Şekil 4'te verilmiştir:

Grup		Öntest	Denel İşlem	Sontest
D	M	O ₁	X	O ₃
K	M	O ₂		O ₄

Şekil 4. Öntest-Sontest Eşleştirilmiş Kontrol Gruplu Desen (Büyüköztürk vd., 2011: 206).

D: Deney grubu

K: Kontrol grubu

M: Grupların oluşturulmasında yansızlık

X: Bağımsız değişken düzeyi

O: Ölçme

Şekil 5'te bu araştırmanın deneysel deseni özetlenmiştir:

Grup	Atama	Uygulanacak ders	Ön-test	Deneysel işlem	Son-test
Deney	R	7. Sınıf Türkçe Dersi	PÇBT OABT TDTÖ	Otantik Öğrenmeye Dayalı Uygulama	PÇBT OABT TDTÖ
Kontrol	R	7. Sınıf Türkçe Dersi	PÇBT OABT TDTÖ	7. Sınıf Türkçe Dersi Programının Uygulanması	PÇBT OABT TDTÖ

Şekil 5. Araştırmada Uygulanan Deneysel Desen

Şekil 5'te deney desenini 1 deney, 1 kontrol grubu oluşturmuştur. Deney grubunda öğretim, otantik öğrenme yöntemine dayandırılarak araştırmacı tarafından hazırlanan etkinlik planlarına göre gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda ise öğretim, ilköğretim Türkçe dersi programının öngördüğü yapılandırmacı yaklaşıma göre yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına araştırmanın başında öntest olarak ve araştırmanın sonunda sontest olarak PÇBT, OABT ve TDTÖ uygulanmıştır.

Desende bağımlı değişken ilköğretim 7. sınıfa devam eden çocukların problem çözme ve okuduğunu anlama becerileri ile Türkçe dersine karşı tutumlarıdır.

Öğrencilerin problem çözme ve okuduğunu anlama becerileri ile Türkçe dersine karşı tutumları üzerine etkisi incelenen bağımsız değişken ise otantik öğrenme yöntemidir.

3.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutunun Modeli

Araştırmada, nicel bulguları daha anlaşılır kılmak amacıyla nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, doğal bir ortam içerisinde gerçekleştirilir ve çalışmaya konu olan olayların bütüncül bir yorumunun yapılmasını sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 277). Araştırmalarda durum çalışmaları, “(a) bir olayı meydana getiren ayrıntıları tanımlamak ve görmek, (b) bir olaya ilişkin olası açıklamaları geliştirmek, (c) bir olayı değerlendirmek amacıyla kullanılır” (Gall, Borg ve Gall, 1996’dan aktaran; Büyüköztürk vd., 2011: 20). Durum çalışmalarında veri toplama yöntemi olarak katılımcı gözlem, katılımcı olmayan gözlem, görüşme, doküman incelemesi ve arşiv kayıtları gibi yöntemler, problemin doğasına ve araştırmacının beklentilerine göre tek olarak veya birlikte kullanılabilirler (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 285).

Deneysel işlem sonunda Türkçe dersine yönelik görüşlerindeki değişimleri belirlemek üzere öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde amaç, görüşülen bireylerin verdikleri bilgiler arasındaki paralelliği ve farklılığı saptamak ve buna göre karşılaştırmalar yapmaktır. Araştırmacı görüşme sorularını önceden hazırlar, görüşme sırasında görüşme yapılan kişilere kısmi esneklik sağlayarak soruların yeniden düzenlenmesine, tartışılmasına izin verir (Ekiz, 2003: 62).

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmada uygulamanın yapılacağı okul olarak Kayseri ili Talas merkez ilçede bulunan, Fatma Zehra Dülgeroğlu Ortaokulu belirlenmiştir. Bu okulun belirlenmesinde; okul yönetiminin uygulamayı desteklemesi, araştırmanın birlikte yürütüleceği Türkçe öğretmenlerinin destekleri ve gönüllü olmaları, 7. sınıfın şube sayısının 2 ve 2’den fazla olması, sınıflarda projeksiyon cihazı veya akıllı tahtanın olması, sınıfların uygulama için uygun olması gibi kriterler dikkate alınmıştır. Bu kriterlere uygun okul tespiti yapıldıktan sonra, araştırmanın yürütülebilmesi için Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile yazışmalar başlatılmış ve gerekli izinler alınmıştır (EK 1).

Fatma Zehra Dülgeroğlu Ortaokulu 7. sınıfında, üç şube bulunmaktadır. Bu üç şubenin Türkçe dersine giren öğretmenlerle görüşülmüş, araştırmanın amacı ve içeriği detaylı olarak anlatılmıştır. Öğretmenlerden sınıfların düzeyleri konusunda bilgi de alınmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda üç şubeden ikisi araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda, çalışma grubu 28'i deney, 20'si kontrol grubunda olmak üzere toplam 48 öğrenciden oluşmaktadır. Sınıfların bağımlı değişkenler (OABT, PÇBT ve TDTÖ) açısından da eşitliği sağlandıktan sonra, yansız atama ile iki şubeden biri olan 7-A sınıfı kontrol; 7-B sınıfı ise deney grubu olarak belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin, cinsiyete göre dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarının Cinsiyete Göre Dağılımı

Gruplar	Kız		Erkek		Toplam
	n	%	n	%	
Deney	12	42.9	16	57.1	28
Kontrol	10	50	10	50	20

Tablo 3'de görüldüğü gibi, çalışmaya, deney grubundan 28, kontrol grubundan 20 olmak üzere toplam 48 öğrenci katılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin 12'si (% 42.9) kız; 16'sı (% 57.1) erkektir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise 10'u (% 50) kız; 10'u (% 50) erkektir.

Araştırmanın nitel boyutuna, 4. alt probleme cevap bulmak amacıyla deney grubunda yer alan ve rastgele seçilen 13 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin 7'si kız, 6'sı erkektir.

3.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Denkleştirilmesi

Deney ve kontrol grupları belirlenmeden önce, Fatma Zehra Dülgeroğlu Ortaokulu'nda bulunan üç 7. sınıf ile ilgili okul idaresi ve Türkçe öğretmenleriyle görüşmeler yapılmıştır. Bu üç sınıfın Türkçe derslerinin kaçınıcı saatlerde olduğu incelenmiş, deney ve kontrol grubu olacak sınıfların ders saatlerinin benzer olmasına

dikkat edilmiştir. Ayrıca bu üç sınıfın, birinci dönem Türkçe ders notları incelenmiş, Türkçe dersinin birinci dönemdeki sınıf ortalaması benzer olan iki sınıf araştırma kapsamına alınmıştır. Bu koşullar dikkate alınarak 7-A kontrol, 7-B deney grubu olarak belirlenmiştir. Fakat deney ve kontrol grubunun PÇBT, OABT ve TDTÖ öntest puanları bakımından denk olması, örneklem seçiminin önkoşulu olmuştur.

Deney ve kontrol grubunun problem çözme becerilerine ilişkin puanlarının birbiri ile denk olma durumunu kontrol etmek amacıyla Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test PÇBT'nden aldıkları puanlarının ortalaması Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test, PÇBT Puanları Ortalamasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Kontrol	20	24,68	493,50	276,500	0,942
Deney	28	24,38	682,50		

Tablo 4'teki bulgular incelendiğinde, yapılan Mann Whitney U testi sonucu, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test problem çözme becerisi testinden aldıkları puanlarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma görülmemiştir ($p>0.05$). Grupların sıra ortalamaları incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin ön test problem çözme becerisi puanları ortalamaları 24,38 iken, kontrol grubu öğrencilerinin ön test problem çözme becerisi puanları ortalamaları 24,68'dir. Bu bulgu, grupların birbirine yakın olduğu ve gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı, grupların birbirine denk olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubunun OABT puanlarının birbiri ile denk olma durumunu kontrol etmek amacıyla Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test OABT'nden aldıkları puanlarının ortalaması Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test, OABT Puanları Ortalamasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Kontrol	20	26,23	524,50	245,500	0,470
Deney	28	23,27	651,50		

Tablo 5'teki bulgular incelendiğinde, yapılan Mann Whitney U testi sonucu, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test okuduğunu anlama başarı testinden aldıkları puanlarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma görülmemiştir ($p>0.05$). Grupların sıra ortalamaları incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin ön test okuduğunu anlama başarı testi puan ortalamaları 23,27 iken, kontrol grubu öğrencilerinin ön test okuduğunu anlama başarı testi puanları ortalamaları 26,23'dir. Bu bulgu, grupların birbirine yakın olduğu ve gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı, grupların birbirine denk olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubunun TDTÖ puanlarının birbiri ile denk olma durumunu kontrol etmek amacıyla Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test TDTÖ'nden aldıkları puanlarının ortalaması Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test, TDTÖ Puanları Ortalamasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Kontrol	20	20,78	415,50	205,500	0,119
Deney	28	27,16	760,50		

Tablo 6'daki bulgular incelendiğinde, yapılan Mann Whitney U testi sonucu, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanlarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma görülmemiştir ($p>0.05$). Grupların sıra ortalamaları incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin ön test Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği puan ortalamaları 27,16 iken, kontrol grubu öğrencilerinin ön test Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği puan ortalamaları 20,78'dir.

Bu bulgu, grupların birbirine yakın olduğu ve gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı, grupların birbirine denk olduğu söylenebilir.

3.4. Deneysel İşlem Süreci

Yapılan literatür incelemesinden sonra 7. sınıf Türkçe dersi programı ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. 7. sınıf Türkçe dersinde altı tema bulunmaktadır. “Okuma Kültürü”, “Atatürk” ve “Milli Kültür” temaları birinci dönem; “Zaman ve Mekan”, “Duygular” ve “Güzel Sanatlar” temaları ikinci dönem işlenmektedir. Deneysel uygulamanın ikinci dönem yapılmasına karar verildiği için “Duygular” temasının otantik öğrenme uygulaması için uygun olduğuna karar verilmiştir. Duygular temasıyla öğrencilere kazandırılması beklenen kazanımlar, otantik öğrenme uygulamasıyla öğrencilere kazandırılmaya çalışılmıştır.

Araştırma boyunca yürütülen işlemler sırasıyla şu şekildedir:

1. Yapılan literatür incelemesinden sonra 7. sınıf Türkçe dersi programı ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir.
2. Deneysel uygulama ikinci dönem yapılacağı için “Duygular” temasının otantik öğrenme uygulaması için uygun olduğuna karar verilmiştir.
3. Araştırma deseni doğrultusunda birinci dönem Türkçe ders notları, Türkçe dersinin saatleri benzer olan iki sınıf araştırma kapsamına alınmıştır. Bu iki gruptan hangisinin deney hangisinin kontrol grubu olacağına yansız atama yoluyla karar verilmiştir. Buna göre 7-A sınıfı kontrol, 7-B sınıfı deney grubu olarak belirlenmiştir.
4. Uygulamaya başlamadan önce iki hafta boyunca hem deney, hem de kontrol gruplarında Türkçe derslerine girilmiş, dersle ve öğrencilerle ilgili gözlem yapılmıştır.
5. Deneysel uygulamalara başlamadan bir hafta önce hem deney hem de kontrol grubuna Okuduğunu Anlama Başarı Testi (OABT), Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (TDTÖ) ve Problem Çözme Becerisi Testi (PÇBT) öntest olarak uygulanmıştır.
6. Deney ve kontrol grubu arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edildikten sonra uygulamaya geçilmiştir.

7. Deney grubunda dersler otantik öğrenme uygulamasına dayalı olarak araştırmacı tarafından hazırlanıp işlenmiştir. Kontrol grubunda ise dersler Türkçe dersi programına uygun olacak şekilde Türkçe öğretmeni tarafından yürütölmüştür.
8. Deneysel uygulama sonunda uygulanan iki metnin uzman görüşü doğrultusunda öğrenci seviyesine uygun olmadığı belirlenmiş, hazırlanan yeni metinler öğrencilere tekrar uygulanmıştır.
9. Dersler haftada beşer saat olmak üzere deney grubunda toplam 30 saat, kontrol grubunda 30 saat sürmüştür.
10. Uygulamanın sonunda her iki gruba da son testler uygulanmış, gruplar arasında fark olup olmadığı incelenmiştir.
11. Deney grubunda yer alan 13 öğrenci ile uygulamaya yönelik olarak görüşmeler yapılmıştır.

3.4.1. Deney ve Kontrol Gruplarında Yapılan Çalışmalar

3.4.1.1. Deney Grubunda Yapılan Çalışmalar

Deney grubunda, Türkçe dersleri haftada 5 saat, toplam 30 saat olmak üzere araştırmacı tarafından yürütölmüştür. Dersler otantik öğrenmeye dayalı olarak işlenmiştir. Dersler, araştırmacı tarafından düzenlenen metinlerle işlenmiştir. Toplamda üç metin üzerinden dersler işlenmiş, Duygular temasında öğrencilere kazandırılması gereken konuşma, okuma, yazma, dinleme ve dil bilgisi öğrenme alanlarına ait kazanımlar bu üç metin üzerinden öğrencilere kazandırılmaya çalışılmıştır.

Üç metin için üç konu belirlenmiştir: “Suriyeli Çocuklar”, “Organ Bağışı” ve “Çevre Kirliliği”. Bu konular belirlenirken konuların hem Duygular temasıyla alakalı olmasına, hem de öğrencilerin gerçekte hayatta karşılaşabilecekleri konular olmasına dikkat edilmiştir. Tablo 7’de deney grubunda uygulanan program özetlenmiştir:

Tablo 7. Deney Grubunda Uygulanan Program

Hafta	Metnin adı	Ders saatleri	İşleniş
1. HAFTA	Suriye’de Çocuk Olmak	1 ve 2. saatler	UNİCEF’in “Suriyeli Çocukları Unutma” Kampanyası hakkında öğrenciler bilgilendirilmiş ve kampanya ile etkileşim başlamıştır. Suriye ve Suriyeli çocuklarla ilgili fotoğraflar projeksiyon cihazı ile öğrencilere gösterilmiş ve öğrencilerin fotoğraflarla ilgili konuşmaları, tartışmaları sağlanmıştır. “Suriye’de Çocuk Olmak” adlı metin işlenmiştir.
		3. saat	“Suriye’de Çocuk Olmak” metni işlenmeye devam edilmiştir. Öğrenciler beş gruba ayrılmış ve her gruba araştırmaları için bir soru verilmiştir.
		4 ve 5. saatler	Öğrenciler araştırdıkları konuları sınıf ortamında birbirlerine sunmuşlardır. Öğrencilerin bireysel olarak çalışmalarını sağlayacak kompozisyon ödevi verilmiştir.
2. HAFTA	Suriye’de Çocuk Olmak	6 ve 7. saatler	İsteyen öğrenciler yazdıkları kompozisyonları sınıfta okumuşlardır. Dil bilgisi ile ilgili çalışmalar yapılmıştır.
		8. saat	Gruplar konu ile ilgili poster, afiş veya gazete hazırlamak için çalışmalara başlamışlardır.
		9 ve 10. saatler	Gruplar ürünlerini tamamlamışlardır. Sınıfta öğrenilen bilgilerin, okuldaki diğer öğrencilerin de öğrenebilmesini sağlamak amacıyla ürünler okul panosuna asılmıştır.
3. HAFTA	Benim En Büyük Mirasım Organları m	11 ve 12. saatler	Türkiye Organ Nakli Vakfı’nın “Benim En Büyük Mirasım Organlarım” kampanyası hakkında öğrenciler bilgilendirilmiş ve kampanya ile etkileşim başlamıştır. Organ nakli ile ilgili kamu spotu öğrencilere izletilmiş ve öğrencilerin izledikleri video ile ilgili konuşmaları, tartışmaları sağlanmıştır. “Benim En Büyük Mirasım Organlarım” adlı metin işlenmiştir.
		13. saat	“Benim En Büyük Mirasım Organlarım” metni işlenmeye devam edilmiştir. Öğrenciler beş gruba ayrılmış ve her gruba araştırmaları için bir soru verilmiştir.
		14 ve 15. saatler	Öğrenciler araştırdıkları konuları sınıf ortamında birbirlerine sunmuşlardır. Öğrencilerin bireysel olarak çalışmalarını sağlayacak kompozisyon ödevi verilmiştir.
4. HAFTA	Benim En Büyük Mirasım Organları m	16 ve 17. saatler	İsteyen öğrenciler yazdıkları kompozisyonları sınıfta okumuşlardır. Dil bilgisi ile ilgili çalışmalar yapılmıştır.
		18. saat	Gruplar konu ile ilgili poster, afiş, gazete, dergi ve el ilanı hazırlamak için çalışmalara başlamışlardır.
		19 ve 20. saatler	Gruplar ürünlerini tamamlamışlardır. Sınıfta öğrenilen bilgilerin, okuldaki diğer öğrencilerin de öğrenebilmesini sağlamak amacıyla ürünler okul panosuna asılmıştır. Dergi ve el ilanı çoğaltılmış, yakın çevreye dağıtılmıştır.
5. HAFTA	Çevre Sorunları	21 ve 22. saatler	TÜKÇEV’in “Çevre ile ilgili sorumluluk alma vaktimiz gelmedi mi?” kampanyası hakkında öğrenciler bilgilendirilmiş ve kampanya ile etkileşim başlamıştır. Çevre ile ilgili kamu spotu öğrencilere izletilmiş ve öğrencilerin izledikleri video ile ilgili konuşmaları, tartışmaları sağlanmıştır. “Çevre Sorunları” adlı metin işlenmiştir.
		23. saat	“Çevre Sorunları” metni işlenmeye devam edilmiştir. Öğrenciler beş gruba ayrılmış ve her gruba araştırmaları için bir soru verilmiştir.

Tablo 7'nin devamı

		24 ve 25. Saatler	Öğrenciler araştırdıkları konuları sınıf ortamında birbirlerine sunmuşlardır. Öğrencilerin bireysel olarak çalışmalarını sağlayacak kompozisyon ödevi verilmiştir.
6. HAFTA	Çevre Sorunları	26 ve 27. Saatler	İsteyen öğrenciler yazdıkları kompozisyonları sınıfta okumuşlardır. Dil bilgisi ile ilgili çalışmalar yapılmıştır.
		28. saat	Gruplar konu ile ilgili poster, afiş ve el ilanı hazırlamak için çalışmalara başlamışlardır.
		29 ve 30. Saatler	Gruplar ürünlerini tamamlamışlardır. Sınıfta öğrenilen bilgilerin, okuldaki diğer öğrencilerin de öğrenebilmesini sağlamak amacıyla ürünler okul panosuna asılmıştır. El ilanı çoğaltılmış, yakın çevreye dağıtılmıştır.

Deney grubunda uygulanan otantik öğrenme programı Mims (2003) ve Bektaş ve Horzum (2012) tarafından belirlenen otantik öğrenme durumu temel alınarak hazırlanmıştır. Üç metinde de dersler benzer şekilde işlenmiştir. Üç metin için yapılan çıkarımlar ve genel çıkarımlar aynı olduğu, tekrarlanan ifadelere yer verilmek istenmediği için sadece organ bağışısı konusu ile ilgili süreç anlatılmıştır.

Dersin amacı: Dersin amacı; öğrencilerin organ bağışısının ne olduğunu ve önemini kavramalarını sağlamak, hangi organ ve dokuların bağışlanabileceğini kavramalarını sağlamak, araştırma yapma, problem çözme, empati yapma becerilerini geliştirmek, öğrencilerin sınıftaki öğrenme ortamına etkin olarak katılmalarını ve grupça çalışmalarını sağlamak.

Senaryo: Türkiye Organ Nakli Vakfı'nın "Benim En Büyük Mirasım Organlarım" kampanyası hakkında çocukları ve toplumu bilgilendirmek ve eğitmektir. Ayrıca öğrencilerin ve toplumun organ nakli bekleyen hastaların yaşadıkları korku, kaygı, üzüntü gibi duyguları düşünerek empati becerilerini geliştirmelerini sağlamaktır.

Aşama I: Uğraşma ve Sorgulama: Bu amaç, organ nakli ile ilgili kamu spotu öğrencilere izletilerek duyurulmuştur. Öğrencilere izledikleri video ile ilgili sorular sorulmuş ve sınıfta tartışma başlatılmıştır. Daha sonra internetten bulunan haberler derlenerek öğrencilere metin olarak dağıtılmış, metin işlenmiştir. Öğrencilerin işbirliği içerisinde çalışmalarını sağlamak amacıyla öğrenciler beş gruba ayrılmıştır. Gruplar işbirliği içinde konuyla ilgili çalışmalara başlamışlardır. Farklı kaynaklardan ve farklı konulardan bilgi edinilebilmesi amacıyla her grubun nerelerde ve hangi konularda

araştırma yapacağı belirlenmiştir. Grupların neler yapabilecekleri konusunda beyin fırtınası yapmaları sağlanmıştır. Gruplar hangi organların ve dokuların nakli yapıldığı, organ nakline neden ihtiyaç olduğu, organ bağışında nelere dikkat edildiği gibi konularda bilgiler toplamışlardır. Gruplar konuyla ilgili kaynak kitaplardan, gazete, dergi ve internetten araştırma yapmışlardır. Öğrencilerden bazıları aileleriyle, bazıları ise çevrelerindeki ve ailelerindeki organ nakli olan kişilerle görüşmeler yapmışlardır. Toplanan bilgiler sınıf ortamında görüşülmüş ve tartışılmıştır. Bu süreçte öğretmen sadece rehberlik rolünü üstlenmiştir. Süreç sonunda bütün sınıf organ nakli konusunda gerekli bilgileri edinmiştir. Edinilen bilgilerden yola çıkarak öğrencilerin bireysel çalışmalarını sağlamak, yazma ve empati becerilerini geliştirmek amacıyla “Organ nakline ihtiyacı olan bir çocuk olduğunuzu düşünün. Neler yaşadınız? Neler hissediyorsunuz?” konusunda kompozisyon yazmaları istenmiştir.

Yapılan çıkarım: Öğrencilerin ilgilerini çeken böyle gerçek bir deneyimle öğrencilerin aktif bir şekilde öğrenmeleri sağlanmıştır. Otantik öğrenmenin diğer katkısı öğrencilerin organ nakli ile ilgili merakları uyanmış, motive olup araştırma yapmışlardır. Kaynakların toplanması ve paylaşılması sürecinde öğrenciler organ nakli ile ilgili detaylı bilgi edinmişlerdir. Öğrenciler otantik öğrenme uygulaması sırasında bütün dil becerilerini etkili bir şekilde kullanıp geliştirmişlerdir. Gruplar konularıyla ilgili araştırma yaparlarken bolca okuma yapmışlardır. Öğrenciler grup raporunu hazırlarken ve bireysel kompozisyon çalışmalarını yaparlarken yazma becerilerini geliştirmişlerdir. Gruplar sınıf ortamında edindikleri bilgileri birbirlerine sunarlar ve tartışırken birbirlerini dinlemiş ve birbirleriyle konuşmuşlardır. Bu otantik öğrenme uygulaması öğrencilere gerçek hayat etkinliği sunarak, sınıf duvarlarını aşma olanağı sağlamıştır.

Otantik öğrenme sürecinde öğrenciler çeşitli bilgi edinme yollarını öğrenir ve kullanırlar. Öğrenciler ulaştıkları bilgilerin amacına uygun ve güvenilir olup olmadığına karar vermek zorundadırlar (Bektaş ve Horzum, 2012). Bunu yaparken karar verme ve eleştirel düşünme becerilerini kullanırlar. Karar verme ve eleştirel düşünme becerisi Türkçe dersinde öğrencilere kazandırılması gereken dokuz temel beceri arasındadır. Öğrenciler araştırma yaparken interneti bolca kullanmışlar, konuyla ilgili olarak aileleri ve organ nakli olan kişilerle görüşerek bilgi almışlardır. Öğrenciler bunları yaparlarken Türkçe dersinin temel becerileri arasında olan araştırma ve bilgi teknolojilerini kullanma becerilerini geliştirmişlerdir.

Aşama II: Öğrenme süreci: Organ nakline ihtiyacı olan kişilerin yaşadıkları sıkıntıların ve duyguların anlaşılması üzerine diğer öğrencilerin de bu durumun farkında olmaları için öğrenciler tarafından bir kampanya düzenlenmiştir. Başlıca amaç, organ nakli ile ilgili okuldaki diğer öğrencilerin ve toplumun bilgilenmesini sağlamaktır. Bu aşamada öğrenciler kampanyada uygulayacakları etkinlikleri geliştirmişlerdir. Yapmak istediklerini belirleyen öğrenciler istedikleri şekilde gruplarını oluşturmuşlardır. Öğrenciler etkinlikler için gerekli olan çalışmaları yapıp, materyallerini toplamışlardır. Gruplar tarafından poster, afiş, gazete, dergi ve el ilanı hazırlanmıştır.

Yapılan çıkarım: Öğrenciler organ bağıışı ile ilgili bilgileri toplamışlardır. Öğrenciler grupça karar vererek topladıkları bilgileri düzenlemiş, hangi bilgiyi etkinliklerinde kullanacaklarına karar vermişlerdir. Edindikleri bilgiler öğrencilerin çalışmalarına yön vermiştir. Bu çalışmalar sayesinde öğrenciler kendi kendine öğrenmişler, üst düzeyde kalıcı öğrenme gerçekleşmiştir (Bektaş ve Horzum, 2012). Öğrenciler etkinliklerinde kullanmak için şiirler yazmış, sloganlar hazırlamışlardır. Gazete etkinliğini hazırlayan öğrenciler edindikleri bilgiler sayesinde metinler oluşturmuşlardır.

Aşama III: İletişim: Gruplar çalışmalarını tamamlamışlardır. Öğrencilerin hazırladıkları poster, afiş ve gazete okul panosuna asılmıştır. Hazırlanan dergi ve el ilanları öğrenciler tarafından çevrelerine dağıtılmıştır. Öğrenciler öğrendikleri bilgileri diğer insanlarla paylaşma fırsatı bulmuşlardır. Böylelikle diğer öğrenciler ve öğrencilerin yakın çevresi bu konuya karşı bilinçlenmişlerdir. Öğrenciler hazırladıkları etkinlikler boyunca aktif rol almışlar ve yaptıkları çalışmanın başarılı olması sonucu daha da motive olmuşlardır.

Yapılan çıkarım: Otantik öğrenme uygulamasının en önemli yanı öğrencilerin sınıfta öğrendiklerinin sınıf dışında sunumudur. Öğrencilerin hazırladıkları etkinliklerin sınıfın dışında sunulması onları mutlu ve motive etmiştir. Öğrencilerin öğrenmenin içinde yer almasından dolayı kalıcı bilgiler oluşmuştur.

Genel Çıkarım: Otantik öğrenme uygulaması sırasında yapılanlar aşamalı bir şekilde anlatılmıştır. Bu süreçte öğretmen rehber olmuş, öğrenciler bilgiye kendileri ulaşmışlardır. Öğrenciler araştırma yaptıkları sırada çeşitli bilgi kaynaklarını kullanarak bilgi edinmişlerdir. Bu sayede öğrencilerin “araştırma” ve “bilgi teknolojilerini kullanma” becerileri gelişmiştir. Öğrenciler edindikleri bilgilerin hangilerinin gerekli

olduğuna karar vererek “karar verme” ve “eleştirel düşünme” becerilerini geliştirmişlerdir. Ulaştıkları bilgileri sınıf ortamında tartışırken “Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma” becerisini geliştirmişlerdir. Hazırladıkları etkinlikleri dizayn ederlerken “yaratıcı düşünme” becerileri gelişmiştir. Hazırladıkları etkinlikleri çevreleriyle paylaşmaları sırasında “iletişim kurma” becerileri gelişmiştir (Bektaş ve Horzum, 2012). Öğrencilere kazandırılan bu beceriler 6-8. sınıflar TDÖP’de yer alan ve öğrencilere kazandırılması gereken beceriler arasındadır.

Otantik öğrenme uygulaması sırasında öğrenciler eğlenirken öğrenmişlerdir. Ayrıca programda yer alan kazanımlar ve öğrencilere kazandırılması gereken temel beceriler gerçekleştirilmiştir. Otantik öğrenme uygulaması sırasında temel dil becerilerinin (konuşma, okuma, dinleme ve yazma) öğrencilerce etkili bir şekilde kullanılması sağlanmıştır.

Deneysel uygulamada öğrenme deneyiminin otantik olması ve derinlemesine öğrenmeyi güçlendirmesi amacıyla konu içeriği Herrington ve Herrington’ın (2006) belirlediği otantik öğrenme sürecini oluşturan bileşenlere göre belirlenmiştir.

Otantik içerik: Deneysel uygulama sırasında gerçekçi bir ortam oluşturulmuş, öğrencilerin gerçek hayatlarında karşılaşılabilecekleri konular belirlenmiştir.

Otantik etkinlikler: Öğrencilerden gerçek hayattan alınan konuların çeşitli özelliklerini birleştirip tamamlamaları istenmiştir. Faaliyet kötü tasarlanmıştır ve yapılandırılmamıştır. Faaliyetleri tamamlamak için öğrencilerin üzerinde araştırma yapıp çalışmalarını sağlanmıştır. Öğrenciler hangi bilgilerin alakalı olup olmadığını belirlemiş ve çözüm bulma süreçlerinde rol almışlardır.

Uzman performansı: Öğrencilerin uzmanların performansına erişebilmesi, çeşitli yollarla sağlanmıştır. İlk olarak senaryolarla ilgili videolar ve fotoğraflar, uzman öğretmen tarafından gösterilmiştir. Öğrenciler internetten konuyla ilgili uzman olanlar tarafından yapılan yorumlara ulaşabilmişlerdir (Herrington ve Oliver, 2000). Ayrıca öğrenciler konuyla ilgili olan kişilerle görüşmeler de yapmışlardır.

Çoklu roller ve bakış açıları: Öğrenciler konuları farklı yönlerden ele alabilmek ve farklı bakış açılarıyla görebilmek için bolca araştırma yapmışlardır.

İşbirliği: Öğrenciler araştırmalarını ve etkinliklerini yaparlarken gruplar halinde, işbirliği içinde çalışmışlardır.

Yansıtma: Her dersin sonunda öğrencilere 5-10 dakika süre verilerek, süreçte ne öğrendiği ve nasıl öğrendiğinin belirlenmesini sağlayan yansıtma yazıları yazdırılmıştır.

Açık bir şekilde ifade etme: Öğrenciler öğrenme süreci boyunca gruplar halinde çalışmışlardır. Araştırdıkları konuları sınıf ortamında rahatlıkla konuşmuş, görüşmeler ve tartışmalar yapmışlardır.

Rehberlik etme: Süreç boyunca öğrencilere bilgi aktarımı yapılmamış, öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmeleri desteklenmiştir. Öğretmen, rehberlik rolünü üstlenmiştir.

Otantik değerlendirme: Öğrencilerin süreç boyunca ne yaptığını ve gelişimini görmek için her öğrenci için portfolyo dosyası hazırlanmıştır. Ayrıca grup halinde projeler hazırlayıp bir ürün ortaya koymuşlardır.

3.4.1.2. Kontrol Grubunda Yapılan Çalışmalar

Kontrol grubunda, Türkçe dersleri 6 hafta boyunca haftada 5 saat, toplam 30 saat olmak üzere Türkçe öğretmeni tarafından araştırmacının gözetiminde yürütülmüştür. Kontrol grubu ve deney grubu duygular temasına aynı anda başlayıp dersleri aynı anda sonlandırmışlardır. Kontrol grubunda işlenen dersleri araştırmacı bire bir takip etmiş, araştırmacının bilgisi dışında hiçbir şey yapılmamıştır. Duygular teması programda yer alan ders planına bağlı kalınarak işlenmiş, buradaki uygulamaların dışına çıkılmamıştır. Deney ve kontrol grubunda aynı kazanımlar öğrencilere verilmiştir. Kontrol grubunda ders kitabında yer alan metinler işlenmiş, çalışma kitabında bu metinlere ilişkin yer alan etkinlikler yapılmıştır. Kontrol grubunda deney grubundan farklı olarak dört metin işlenmiştir (EK: 7)

3.5. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, veriler hem nicel hem de nitel veri toplama araçları kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda araştırmacı tarafından geliştirilen “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” (EK: 2), “Problem Çözme Becerisi Testi” (EK: 5) ve “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” (EK: 4) kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan “yarı yapılandırılmış görüşme formu” (EK: 6) ile nitel veriler toplanmıştır.

Aşağıda veri toplama araçlarının geliştirilmesi süreci ile geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ait bilgiler sunulmuştur.

3.5.1. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Araştırmada Türkçe dersine yönelik bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi planlanmıştır. Bu amaçla öncelikle ilgili alanyazın taranmıştır. Madde havuzunun oluşturulması sürecinde, Türkçe dersine yönelik hazırlanmış tutum ölçekleri incelenmiştir. Bölükbaş (2004), Demirel (2006), Yetim (2006), Yönez (2012) ve Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının (2006: 233) hazırladığı ve TDÖP’de yayımlanan Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçekleri kullanılarak 44 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Maddeler oluşturulurken kısa ve anlaşılır ifadeler yazılmaya çalışılmıştır. Tablo 8’de denemelik ölçekte yer alan maddeler ve maddelerin oluşturulmasında faydalanan kaynaklar verilmiştir:

Tablo 8. TDTÖ’nin Denemelik Formunda Yer Alan Maddeler ve İlgili Kaynaklar:

Maddeler	Kaynaklar
1. Türkçe bütün dersler içinde en sevdiğim derstir.	Bölükbaş, 2004; Yönez, 2012; Yetim, 2006
2. Türkçe dersi olmazsa öğrencilik daha zevkli olur.	Bölükbaş, 2004
3. Türkçe ders saatlerinin arttırılmasını isterim.	Bölükbaş, 2004
4. Türkçe dersinin önemli bir ders olduğunu düşünüyorum.	Yetim, 2006
5. Türkçe dersine çalışırken canım sıkılır.	Bölükbaş, 2004; Yetim, 2006
6. Türkçe derslerine zorunlu olduğum için çalışıyorum.	Bölükbaş, 2004; Demirel, 2006
7. Türkçe dersi benim için çok karmaşıktır.	Araştırmacı
8. Türkçe bana göre gereksiz bir derstir.	Yönez, 2012; EARGED, 2006; Yetim, 2006
9. Türkçe derslerine, sadece sınıf geçmek için çalışıyorum.	Bölükbaş, 2004; Demirel, 2006
10. Ders dışında kendi kendime Türkçe çalışmaktan hoşlanırım.	Bölükbaş, 2004; Yönez, 2012; EARGED, 2006; Yetim, 2006; Demirel, 2006
11. Türkçe derslerindeki konular, ilgi duyduğum konular değildir.	Bölükbaş, 2004; Yetim, 2006; Demirel, 2006
12. Türkçe dersi benim için ilgi çekicidir.	Bölükbaş, 2004; Demirel, 2006
13. Türkçe dersinde söz almaktan korkarım.	Araştırmacı
14. Türkçe dersinde zaman geçmek bilmez.	Bölükbaş, 2004
15. Türkçe derslerine girerken büyük sıkıntı duyarım.	Bölükbaş, 2004
16. Türkçe dersi bana göre zor bir derstir.	Araştırmacı

17. Türkçe dersinde öğrendiklerimi tekrar etmekten hoşlanırım.	Yetim, 2006
18. Türkçe derslerine daha fazla zaman ayrılmalıdır.	EARGED, 2006
19. Türkçe dersinde kendime olan güvenimin arttığını hissedirim.	Yetim, 2006
20. Türkçe dersi konuları ile ilgili araştırma yapmaktan hoşlanmam.	Yetim, 2006
21. Diğer derslere göre, Türkçe dersine daha severek çalışıyorum.	Bölükbaş, 2004; EARGED, 2006
22. Çalışma zamanımın çoğunu Türkçe dersine ayırmak isterim.	Bölükbaş, 2004
23. Türkçe dersi ödevlerimi yapmayı sevmem.	Bölükbaş, 2004
24. Türkçe dersinin sınavlarından korkarım.	Araştırmacı
25. Türkçe dersi sınavlarına çalışmaktan zevk alırım.	Yetim, 2006
26. Türkçe dersinde genellikle huzursuz olurum.	Yönez, 2012; EARGED, 2006
27. Türkçe dersinde konular azaltılrsa mutlu olurum.	Bölükbaş, 2004; Yetim, 2006; Demirel, 2006
28. Türkçe dersinde yapılan sınıf içi etkinliklere katılmaktan zevk alırım.	Yetim, 2006
29. Türkçe dersi bitince üzülürüm.	Yetim, 2006
30. Türkçe dersinde zamanın nasıl geçtiğini anlamam.	Araştırmacı
31. Türkçe dersi ile ilgili soruları çözmek bana zevk verir.	Yetim, 2006
32. Türkçe derslerinde metin inceleme keyif vericidir.	EARGED, 2006
33. Eğer Türkçe seçmeli bir ders olsaydı, onun yerine başka bir ders seçerdim.	Bölükbaş, 2004; Yetim, 2006; Demirel, 2006
34. Türkçe dersinde işlenen konular, günlük hayatla ilişkilendirilirse, derse yönelik ilgim artar.	Bölükbaş, 2004
35. Türkçe dersleri sayesinde, iletişim yeteneğimin geliştiğini düşünüyorum.	Bölükbaş, 2004
36. Ana dilimizin öğrettiği bir ders olduğu için, Türkçe dersinin gerekliliğine inanıyorum.	Bölükbaş, 2004
37. Programda Türkçe ders saatleri azaltılrsa mutlu olurum.	Demirel, 2006
38. Yıllarca Türkçe dersini görsem bıkmam.	Bölükbaş, 2004
39. Türkçe dersini eğlenceli bulurum.	Yönez, 2012; EARGED, 2006; Yetim, 2006
40. Türkçe dersi kendimi en rahat hissettiğim derstir.	Yönez, 2012
41. Türkçe dersinin gelmesini sabırsızlıkla beklerim.	Yönez, 2012; EARGED, 2006
42. Türkçe derslerinde genellikle çok sıkılırım.	EARGED, 2006
43. Türkçe dersinden korkarım.	Yetim, 2006; Demirel, 2006
44. Türkçe dersi ödevlerini zevkle yaparım.	Yetim, 2006; Demirel, 2006

Yapılan bu literatür taraması sonucunda 24 madde olumlu ve 20 madde olumsuz olmak üzere 44 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan maddeler, kapsam ve anlaşılabilirlikleri açısından değerlendirilmek üzere üç Türkçe öğretmenine, Türkçe eğitimi bölümünde görev yapan üç öğretim üyesine ve eğitim bilimleri anabilim dalında görev yapan üç öğretim üyesine sunulmuştur. Uzmanların görüşleri doğrultusunda bir madde (34. madde) ölçekten çıkarılmış, ölçekteki madde sayısı 43'e düşürülmüştür. Bu işlemler sonucunda seçenekleri “tamamen katılıyorum=5”, “katılıyorum=4”, “kararsızım=3”, “katılmıyorum=2”, “hiç katılmıyorum=1” şeklinde derecelendirilen beşli likert tipi denemelik bir ölçek oluşturulmuştur.

Denemelik ölçek, Kayseri ili merkez ilçe sınırları içerisinde bulunan Mehmet Tarman Ortaokulu, Fatma-Mustafa Hasçalık Ortaokulu ve Besime Özderici Ortaokullarının 7. sınıflarında öğrenim gören 442 öğrenciye uygulanmıştır. Ancak 19 öğrencinin ölçeği doğru doldurmadıkları belirlenmiş ve bu ölçekler değerlendirilmeden çıkarılmıştır. Böylece 423 öğrenciden elde edilen veriler üzerinden değerlendirme yapılmıştır.

Denemelik ölçeğin yapı geçerliğinin test edilmesi amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) kullanılmıştır. AFA, aynı yapıyı veya niteliği ölçen değişkenleri bir araya getirerek az sayıda faktör ile ölçmeyi açıklamayı amaçlayan bir tekniktir (Büyüköztürk, 2011: 123). AFA, araştırmacının verinin temelini oluşturan faktör miktarı hakkında bir hipotez oluşturmak için yeterli bir kanıtı sahip olmadığında, değişkenler arasındaki faktörlerin doğası ve sayısını tespit etmede kullanılır (Stevens, 1996).

AFA öncesinde, verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett's Test of Sphericity testiyle (Büyüköztürk, 2011: 126) incelenmiştir. Kaiser-Mayer-Olkin testi, örneklemden elde edilen verilerin yeterli olup olmadığının belirlenmesi için yapılır. Bulunan değer 0.90'larda ise mükemmel, 0.80'lerde ise çok iyi, 0.70'lerde ve 0.60'larda ise vasat, 0.50'lerde ise kötü olarak değerlendirilir (Tavşancıl, 2010: 50; Seçer, 2013: 119). Bartlett's testi ile verilerin normal dağılımdan gelip gelmediğine bakılır (Seçer, 2013: 122). Denemelik teste ilişkin KMO değeri .958 olarak belirlenmiştir. Bulunan bu değer “mükemmel” olarak değerlendirilebilir. Bartlett's testi ise anlamlı olarak ($p < .00$) bulunmuştur. Elde edilen değerlere göre verilerin faktör analizi için uygun olduğu (Büyüköztürk, 2011; Seçer,

2013) belirlendikten sonra açılımlayıcı faktör analizine geçilmiştir. Faktörlerin oluşturulmasında şu ölçütler dikkate alınmıştır:

1. Faktör yük değerlerinin .30 ya da daha yüksek olması (Büyüköztürk, 2011; Can, 2014: 295; Seçer, 2013: 129).
2. Maddelerin birden fazla faktörde yüksek yük değeri almaları durumunda her iki yük değeri arasındaki farkın en az “.10” olması (Büyüköztürk, 2011; Seçer, 2013: 130).
3. Her bir faktörün özdeğerinin en az 1 olması (Büyüköztürk, 2011; Can, 2014: 295; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010: 192; Seçer, 2013: 127).

Yapılan ilk açılımlayıcı faktör analizi sonucunda denemelik ölçeğe ilişkin toplam varyans değerleri Tablo 9’da verilmiştir.

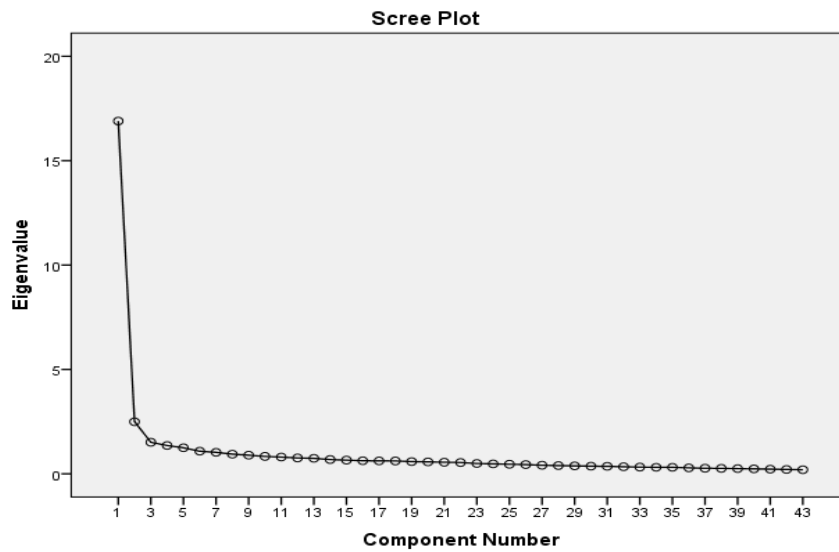
Tablo 9. Denemelik Ölçeğe İlişkin Toplam Varyans Değerleri

Faktör	Öz değer	Varyansın % si	Toplam %
1	16,898	39,297	39,297
2	2,494	5,799	45,096
3	1,512	3,515	48,612
4	1,355	3,152	51,763
5	1,246	2,898	54,661
6	1,082	2,517	57,178
7	1,028	2,391	59,570
8	,939	2,184	61,754
9	,892	2,074	63,827
10	,835	1,941	65,768
11	,801	1,863	67,631
12	,759	1,764	69,396
13	,740	1,721	71,117
14	,683	1,589	72,706
15	,655	1,524	74,230
16	,627	1,459	75,689
17	,619	1,439	77,127
18	,615	1,431	78,558
19	,586	1,362	79,920
20	,571	1,327	81,248
21	,553	1,287	82,534
22	,539	1,253	83,787
23	,493	1,147	84,935
24	,474	1,101	86,036
25	,459	1,067	87,103
26	,443	1,030	88,133
27	,409	,952	89,086
28	,393	,915	90,000
29	,381	,886	90,886
30	,364	,847	91,733
31	,358	,834	92,566

Tablo 9'un devamı

32	,336	,782	93,349
33	,320	,745	94,093
34	,311	,724	94,818
35	,309	,719	95,537
36	,286	,665	96,201
37	,266	,619	96,820
38	,260	,605	97,425
39	,248	,576	98,001
40	,237	,551	98,552
41	,220	,512	99,064
42	,206	,480	99,544
43	,196	,456	100,000

Özdeğer, faktör sayısına karar vermede kullanılır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010: 192). Tablo 9 incelendiğinde öz değerleri “1”in üzerinde olan ve toplam varyansın en az % 5’ini açıklayan yedi faktör olduğu görülmektedir. Bu yedi faktörün açıkladığı toplam varyans % 59,570’dir. Ancak faktör sayısına karar verirken her faktörün toplam varyansa yaptığı katkıya bakılmalıdır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010: 221). Tablo 9 incelendiğinde birinci faktörün % 39,297 oranında bir katkı sağladığı görülmektedir. Diğer faktörlerin toplam varyansa yaptıkları katkı incelendiğinde yapılan katkının öneminin giderek azaldığı görülmektedir. Bu durumda, faktör sayısına bir olarak karar verilebilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010: 221). Ölçek geliştirilirken sadece toplam varyans tablosuna bakmak, ölçeğin kaç faktörlü olduğunu belirlemede yeterli değildir. Bu nedenle ölçeğin kaç faktörden oluştuğunu gösteren “scree plot” grafiği de incelenmelidir (Seçer, 2013: 128).



Şekil 6. Denemelik ölçeğe ilişkin “Scree Plot” grafiği

Scree plot grafiği, faktör sayısını öz değere göre daha çok azaltmaktadır (Thompson, 2004'den aktaran; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010: 193). Toplam varyans tablosunda (Tablo 9) ölçeğin yedi faktörlü bir yapı ortaya koyduğu belirlenmişti. Fakat şekil 6'daki scree plot grafiğine bakıldığında eğimin üçüncü noktadan sonra düzleştiği görölmektedir. Bu noktadan sonraki faktörlerin varyansa yaptıkları katkı küçük ve yaklaşık aynıdır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010: 222). Scree plot grafiğine göre de ölçeğin bir faktörlü olduğu düşünölebilir. Faktör sayısına karar verirken, tek bir teknikten yararlanmak yerine birden fazla teknik birlikte ele alınmalıdır (Seçer, 2013: 129). Bu durumda madde faktör yükleri ve maddelerin hangi faktörlere dağıldığı incelenmiştir. Tablo 10'da yapılan ilk faktör analizine göre madde faktör yükleri verilmiştir.

Tablo 10. Denemelik Ölçeğe İlişkin Faktör Yük Değerleri

Maddeler	Faktörler						
	1	2	3	4	5	6	7
12	,771						
14	,757						
21	,742						
40	,739						
25	,736						
38	,731						
30	,721						
41	,720						
18	,711						
31	,707						
17	,698						
43	,689						
10	,689						
33	,686						
19	,685						
3	,676			-,315			
39	,669						
15	,663	,359					
2	,659						
36	,654				-,448		
6	,652		-,319				
5	,651						
1	,645						
29	,636						
8	,633		-,413				
9	,616		-,308				
37	,616						
11	,602						
4	,597		-,415				
22	,596	-,441					
34	,595			,355			
26	,565	,369					
27	,565				-,526		
35	,557			,429			

Tablo 10'nun devamı

32	,540			,411
23	,537		,367	
28	,507		,316	-,462
7	,500	,377	-,413	
16	,466	,338		
13		,564		
42		,511	,373	,316
24	,399	,410	,353	,310
20	,342		,399	,502

Tablo 10 incelendiğinde .30'un altındaki faktör yük değerlerinin gösterilmediği görülmektedir. Tablo 10'daki değerlere göre ölçeğin tek boyutlu olmasına karar verilmiştir. Ölçeğin tek boyutlu olduğunun kanıtı şu şekildedir (Büyüköztürk, 2011: 137):

- Birinci faktör yük değerinin yüksek olması,
- Birinci faktörün açıkladığı varyansın diğer faktörlerin açıkladığı varyansa göre dikkate değer olması (% 39.297),
- Birinci faktöre ait öz değer ikinci faktörün öz değerinden 3 katından fazla olması (Birinci faktöre ait öz değer 16,898'ken ikinci faktörün öz değeri 2,494'tür.)

Tablo 10 incelendiğinde maddelerin faktör yük değerleri incelendiğinde 7, 20, 24, 27, 28, 42 numaralı maddelerin, faktör yük değerleri birbirine yakın olduğundan, bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin tek faktörlü olmasına karar verildiğinden 2, 6, 8, 9, 13, 15, 16, 22, 23, 26, 32, 33, 34, 35 numaralı maddeler de ölçekten çıkarılmıştır. Ölçek taslağında kalan 23 madde AFA için uygun görülmüştür. Yapılan ikinci açımlayıcı faktör analizi sonucunda denemelik ölçeğe ilişkin toplam varyans değerleri Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Denemelik Ölçeğe İlişkin İkinci Faktör Analizi Toplam Varyans Değerleri

Faktörler	Öz değer	Varyansın %'si	Toplam %
1	11,429	49,691	49,691
2	1,032	4,489	54,180
3	,944	4,104	58,284
4	,875	3,803	62,087
5	,779	3,389	65,476
6	,731	3,178	68,654
7	,640	2,782	71,436
8	,622	2,704	74,140

Tablo 11'in devamı

9	,555	2,411	76,551
10	,522	2,271	78,822
11	,503	2,189	81,011
12	,494	2,146	83,157
13	,468	2,034	85,192
14	,453	1,968	87,159
15	,422	1,836	88,995
16	,415	1,806	90,802
17	,376	1,634	92,436
18	,335	1,454	93,890
19	,316	1,373	95,263
20	,300	1,306	96,569
21	,285	1,238	97,808
22	,253	1,100	98,908
23	,251	1,092	100,000

Tablo 11 incelendiğinde, öz değerleri “1”in üzerinde olan ve toplam varyansın en az % 5’ini açıklayan iki faktör olduğu görülmektedir. Bu iki faktörün açıkladığı toplam varyans % 54,180’dir. Tablo 12’de yapılan ikinci faktör analizine göre madde faktör yükleri verilmiştir.

Tablo 12. Denemelik Ölçeğe İlişkin Faktör Yük Değerleri

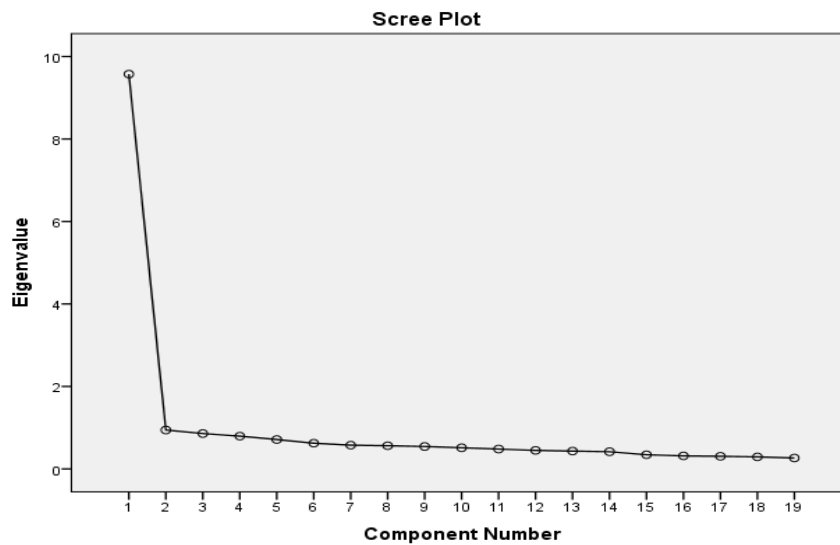
Maddeler	Faktörler	
	1	2
12	,791	
40	,777	
38	,758	
21	,757	
30	,755	
25	,745	
18	,738	
14	,735	
31	,717	
17	,715	,383
39	,706	
41	,705	
43	,705	
3	,701	-,414
19	,692	
10	,691	,394
29	,686	-,335
1	,668	
36	,661	
5	,657	
37	,629	
11	,595	
4	,585	

Tablo 12 incelendiğinde .30'un altındaki faktör yük değerlerinin gösterilmediği görülmektedir. Ölçeğin tek faktörlü olmasına karar verildiğinden 3, 10, 17, 29 numaralı maddeler de ölçekten çıkarılmıştır. Ölçek taslağında kalan 19 madde AFA için uygun görülmüştür.

Tablo 13. Denemelik Ölçeğe İlişkin Toplam Varyans Değerleri

Faktör	Öz değer	Varyansın % si	Toplam %
1	9,573	50,384	50,384
2	,943	4,963	55,347
3	,858	4,517	59,864
4	,795	4,184	64,048
5	,712	3,746	67,794
6	,623	3,278	71,072
7	,576	3,029	74,102
8	,562	2,956	77,058
9	,544	2,861	79,918
10	,512	2,696	82,614
11	,482	2,536	85,150
12	,449	2,364	87,515
13	,433	2,280	89,794
14	,417	2,193	91,987
15	,344	1,808	93,795
16	,317	1,668	95,464
17	,306	1,610	97,073
18	,291	1,533	98,606
19	,265	1,394	100,000

Tablo 13 incelendiğinde, öz değerleri "1"nin üzerinde olan ve toplam varyansın en az % 5'ini açıklayan tek faktör olduğu görülmektedir. Bu tek faktörün açıkladığı toplam varyans % 50,384'dür.



Şekil 7. Türkçe Dersine Yönelik Tutum ölçeğinin "Scree Plot" grafiği

Toplam varyans tablosunda (Tablo 13) ölçeğin tek faktörlü bir yapı ortaya koyduğu belirlenmiştir. Şekil 7’de gösterilen scree plot grafiğinde de benzer bir durum vardır. Şekil 7’deki grafikte ikinci noktadan sonraki faktörlerin hem küçük hem de aralarındaki mesafenin çok benzer olduğu görülmektedir. Buna göre ölçeğin tek boyutlu olduğu söylenebilir. Tablo 14’de yapılan son faktör analizine göre madde faktör yükleri verilmiştir.

Tablo 14. TDTÖ’nin Faktör Yük Değerleri

Maddeler	Faktör 1
12	,792
40	,783
38	,775
21	,760
25	,751
30	,749
14	,738
18	,725
31	,721
43	,716
39	,714
41	,713
19	,691
1	,676
5	,666
36	,660
37	,634
11	,590
4	,589

Tablo 14 incelendiğinde hazırlanan ölçeğin tek faktörlü olduğu görülmektedir. Maddelerin faktör yük değerleri ,792 ile ,589 arasında değişmektedir.

Sonuç olarak, 19 maddenin (deneme ölçeğindeki 1, 4, 5, 11, 12, 14, 18, 19, 21, 25, 30, 31, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43 no’lu maddelerin) ölçek için işler durumda olduğu anlaşılmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizine göre, özdeğeri 1’den büyük tek faktör olduğu belirlenmiştir. Bu tek faktörün açıkladığı varyans miktarı % 50,384’dür. Son haliyle ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .94 olarak bulunmuştur. Bu değer doğrultusunda ölçeğin iç tutarlık düzeyinin iyi olduğu söylenebilir. Ölçek çalışmalarında Cronbach Alpha değerinin en az .70 olması gerekmektedir (Seçer, 2013: 179; Tavşancıl, 2010: 29). Bu sonuçlara göre hazırlanan ölçek; geçerli, güvenilir ve tek boyutludur.

3.5.2. Problem Çözme Becerisi Testi

Araştırmanın nicel boyutunda kullanılacak veri toplama araçlarından bir diğeri araştırmacı tarafından geliştirilen “problem çözme becerisi testi”dir. Test geliştirilmeden önce ilgili literatür taranmış ve problem çözme becerisi ile ilgili ölçekler, anketler ve testler incelenmiştir. Alanyazın incelendikten sonra, 7. sınıf öğrencilerinin yaş düzeyleri de dikkate alınarak, dil ve anlatım yönünden anlaşılır ifadelerin yer aldığı yedi öykü yazılmıştır. Öyküler, öğrencilerin gerçek yaşamda karşılaştıkları veya karşılaşılabilecekleri durumlar göz önüne alınarak yazılmıştır. Hazırlanan öykülerle öğrencilerin problem çözme becerileri tespit edilmeye çalışılmıştır. Problem çözme becerilerini belirlemede, problem çözmenin basamakları olan problemi fark etme, problemi tanıma ve sınırlama, problem hakkında bilgi toplama, problemin çözümüne yönelik hipotezler oluşturma, uygun kanıtları toplama, hipotezleri test etme, problemin çözülmesi ve sonuca ulaşılması dikkate alınmıştır. Problem çözmenin bu basamakları göz önüne alınarak sorular yazılmıştır. Hazırlanan öyküler ve soruların, araştırmanın amacı, öğrenci düzeyine uygunluğu, dil ve anlatım açısından değerlendirilmesi ve testin kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla Türkçe eğitimi bölümünde görev yapan üç öğretim üyesinden, iki Türkçe öğretmeninden, Eğitim bilimleri bölümünde görev yapan iki öğretim üyesinden görüş alınmıştır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda öyküler ve sorular üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmış, hazırlanan öykülerden ikisi, uzman görüşleri doğrultusunda çalışmanın dışında bırakılmıştır. Çalışma kapsamına alınan beş öykü şunlardır:

- Senem’in Zor Kararı
- Bilinçsiz Avlanma
- Dönüş Yolu
- Mahmut Amcanın Doğa Sevgisi
- Orman Yangını

Hazırlanan bu beş öyküyle öğrencilerin problem çözme becerileri tespit edilmeye çalışılmıştır. Her öyküde, problem çözme basamaklarına uygun olacak şu sorular sorulmuştur:

1. Okuduğunuz öyküde ne tür problem ya da problemler olduğunu açıklayarak yazınız.
2. Öyküde anlatılan problem ya da problemler için ne gibi çözüm yolları önerirsiniz? (Birden fazla çözüm yolu yazınız.)
3. Bulduğunuz bu çözüm yollarının ne kadar etkili olacağına ilişkin kanıtlar yazınız?
4. Bulduğunuz bu çözüm yolları içinde size göre en uygun olanı hangisidir, karar veriniz.
5. Karar verdiğiniz çözüm yolunu neden seçtiğinizi ayrıntılı olarak açıklayınız.

Testin güvenilirlik çalışmaları ile ilgili olarak, öykülerde yer alan sorular için, cevap anahtarı hazırlanmıştır. Test uygulanmadan önce Fatma-Mustafa Hasçalık Ortaokulu'nda 7. sınıfta okuyan 25 öğrenci üzerinde ön uygulaması yapılmıştır. Ön uygulama sırasında metinlerin anlaşılabilirlikleri da belirlenmeye çalışılmıştır. Uygulanan testin puanlamasında objektifliği sağlamak amacıyla üç hakem, öğrencilerin öykülerini değerlendirmiştir. Üç hakemin, testleri cevaplayan 25 öğrenciyi değerlendirmelerinden elde edilen toplam puanlar arasındaki uyum katsayılarına bakılmıştır.

Problem çözme becerisi testlerinin puanlayıcı güvenilirliğini test etmek amacıyla sınıf içi korelasyon katsayısı (intraclass correlation coefficient) hesaplanmıştır. Sınıf içi korelasyon katsayısı iki veya daha fazla ölçme yönteminin karşılaştırılmasında kullanılır (Erdoğan ve Kanık, 2005: 347). Sınıf içi korelasyon katsayısı gözlemcilerin veya değerlendiricilerin yaptıkları puanlamanın birbirleriyle olan tutarlılığını belirlemek için kullanılır. Bu işlemde değerlendirme yapan kişilerin puanlarının tutarlı olması verilerin güvenilir olduğunu gösterir. Sınıf içi korelasyon katsayısı, bir kişinin testi puanlamasının diğer kişilerin testi puanlamasına ne ölçüde benzer olduğunu ortaya koyar (Şencan, 2005: 272).

Sınıf içi korelasyon katsayısının kabul edilebilir seviyeleri şu şekildedir:

Tablo 15. Sınıf İçi Korelasyon Katsayısının Kabul Edilebilir Seviyeleri

Sınıf içi korelasyon değeri	Kabul edilebilir seviye
< 0.70	Uyumsuz
0.70 – 0.84	İyi (kabul edilebilir)
0.85 – 0.94	Yüksek
0.95 – 1.00	Mükemmel

Birden fazla değerlendirici arasında bir uyum olduğunu söylemek için sınıf içi korelasyon katsayısı en az 0.70 olmalıdır. Sınıf içi korelasyon katsayısı 0.95 ile 1.00 arasındaysa değerlendiriciler arasındaki uyumun “mükemmel”, 0.85 ile 0.94 arasındaysa değerlendiriciler arasındaki uyumun “yüksek” olduğu, değer 0.70’den küçük olması durumunda değerlendiricilerin birbiriyle uyumlu olmadığı söylenebilir (Alpar, 2001’den aktaran Erdoğan ve Kanık, 2005: 348).

Araştırmada, puanlayıcılar gönüllü olarak belirlenmiştir (Şencan, 2005: 278). Güvenirlilik katsayısı da üç puanlayıcının vermiş olduğu puanların ortalaması alınarak hesaplanmıştır.

Problem çözme becerisi testinin sınıf içi korelasyon analizi sonuçları şu şekildedir:

Senem’in Zor Kararı

Yapılan analiz sonucunda, üç puanlayıcının testleri cevaplayan 25 öğrenciyi değerlendirmelerinden elde edilen toplam puanlar arasındaki ortalama uyum katsayısı 0.91’dir. “Senem’in Zor Kararı” adlı testin puanlama güvenilirliğinin “yüksek” olduğu söylenebilir.

Bilinçsiz Avlanma

Yapılan analiz sonucunda, üç puanlayıcının testleri cevaplayan 25 öğrenciyi değerlendirmelerinden elde edilen toplam puanlar arasındaki ortalama uyum katsayısı 0.96’dır. “Bilinçsiz Avlanma” adlı testin puanlama güvenilirliğinin “mükemmel” olduğu söylenebilir.

Mahmut Amcanın Doğa Sevgisi

Yapılan analiz sonucunda, üç puanlayıcının testleri cevaplayan 25 öğrenciyi değerlendirmelerinden elde edilen toplam puanlar arasındaki ortalama uyum katsayısı 0.98'dir. "Mahmut Amcanın Doğa Sevgisi" adlı testin puanlama güvenilirliğinin "mükemmel" olduğu söylenebilir.

Dönüş Yolu

Yapılan analiz sonucunda, üç puanlayıcının testleri cevaplayan 25 öğrenciyi değerlendirmelerinden elde edilen toplam puanlar arasındaki ortalama uyum katsayısı 0.97'dir. "Dönüş Yolu" adlı testin puanlama güvenilirliğinin "mükemmel" olduğu söylenebilir.

Orman Yangını

Yapılan analiz sonucunda, üç puanlayıcının testleri cevaplayan 25 öğrenciyi değerlendirmelerinden elde edilen toplam puanlar arasındaki ortalama uyum katsayısı 0.94'tür. "Orman Yangını" adlı testin puanlama güvenilirliğinin "yüksek" olduğu söylenebilir.

3.5.3. Okuduğunu Anlama Başarı Testi

Otantik öğrenme uygulamasının okuduğunu anlamaya yönelik etkisini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından okuduğunu anlama başarı testi geliştirilmiştir. Başarı testi geliştirilmeden önce 6-8. sınıflar Türkçe dersi öğretim programında yer alan okuduğunu anlamaya yönelik kazanımlar ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Uzman görüşleri de dikkate alınarak okuduğunu anlama ve metni çözümlene kazanımlarından çoktan seçmeli soru ile ölçülebilecek kazanımlar belirlenmiştir.

1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.
2. Metindeki anahtar kelimeleri belirler.
3. Metnin konusunu belirler.
4. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.
5. Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler

6. Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler.
7. Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.
8. Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder.
9. Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder.
10. Okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.
11. Metne ilişkin sorular oluşturur.
12. Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar.
13. Metnin planını kavrar.
14. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder.
15. Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder.
16. Metne ilişkin karşılaştırmalar yapar.
17. Metnin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar.
18. Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.

Kazanımlar belirlendikten sonra, geliştirilecek testte yer alacak maddelerin, belirlenmiş olan kazanımları temsil edecek şekilde oluşturulması (Köse, 2007: 91) için belirtke tablosu hazırlanmıştır (EK: 3). Başarı testi hazırlanmadan önce daha önceki yıllarda yapılmış olan TEOG, SBS ve OKS soruları incelenmiş, belirlenen kazanımlar doğrultusunda sınavlarda çıkmış sorulardan soru havuzu oluşturulmuştur.

Uzman görüşlerine başvurulmadan önce 19 kazanım belirlenmiş ve her bir kazanıma yönelik üç soru olmak üzere (“Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.” kazanımına ait iki soru bulunmuştur) dört seçenekli toplam 56 soru hazırlanmıştır. Karaca (2008: 244) deneme formunda, her bir davranışı ölçecek üç maddenin bulunması gerektiğini belirtmektedir. Hazırlanan soruların, belirlenen kazanımları ölçmede yeterliliği konusunda uzman görüşüne başvurulmuştur. Türkçe eğitimi bölümünden üç öğretim üyesinin fikirleri doğrultusunda kazanımlardan birinin uygun olmadığına karar verilerek (Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.) kazanım sayısı 18’e, soru sayısı 53’e düşürülmüştür. Başarı testinin son hali üç Türkçe öğretmene de gösterilmiş, fikirleri alınmıştır.

Kapsam geçerliğinde “test maddeleri ölçülmek istenen davranışı yeterince yansıtıyor mu?” sorusunun cevabı aranır. Başarı testleri için konu-davranış karşılaştırmasını içeren belirtke tablosu hazırlanabilir. Kapsam geçerliğini incelemede kullanılan diğer bir yol da uzman görüşüne başvurmaktır (Büyüköztürk, 2009:119).

İçerik (kapsam) geçerliğini belirlemek için yapılması gereken ilk iş, hazırlanan test, anket ya da benzeri ölçme aracını ve amaçlarını bir uzman grubuna inceletmektir (Karasar, 2003: 151). Uzmanlardan beklenen, testin taslak formunda yer alan maddelerin uygunluğunu, ölçülmek istenen davranışlar (kapsam) bakımından değerlendirmesidir. Uzman grubunun önerilerine göre gerekli şekil verildikten sonra ölçme aracı kullanılabilir (Büyüköztürk, 2009:119). Okuduğunu anlama başarı testinin kapsam geçerliğini sağlamak için belirtke tablosu hazırlanmış ve uzman görüşüne başvurulmuştur.

Hazırlanan başarı testinin anlaşılabilirliğinin test edilmesi için on altı yedinci sınıf öğrencisine çözdürülmüştür. Soruların anlaşılır olduğu belirlendikten sonra, 53 sorudan oluşan başarı testi ön uygulama için hazır duruma getirilmiştir. Hazırlanan başarı testi, Kayseri il merkezindeki iki ortaokulda (Erbosan Ortaokulu ve Fatma-Mustafa Hasçalık Ortaokulu) 7. sınıfta eğitim gören toplam 188 öğrenciye uygulanmıştır. Yapılan madde analizi işlemleri sonucunda, her bir maddeye ait madde güçlük ve ayırtıcılık indeksi Tablo 16'da yer almaktadır.

Tablo 16. Başarı testi sorularına ilişkin madde analizi sonuçları

Madde No	Madde Güçlüğü (p)	Madde Ayırt Ediciliği (q)	Madde No	Madde Güçlüğü (p)	Madde Ayırt Ediciliği (q)
1.	0,53	0,43	20.	0,63	0,38
2.	0,69	0,33	21.	0,69	0,32
3.	0,70	0,51	22.	0,56	0,37
4.	0,65	0,45	23.	0,67	0,40
5.	0,81	0,35	24.	0,57	0,38
6.	0,52	0,39	25.	0,59	0,46
7.	0,42	0,29	26.	0,77	0,45
8.	0,73	0,44	27.	0,54	0,40
9.	0,79	0,37	28.	0,80	0,37
10.	0,63	0,39	29.	0,48	0,51
11.	0,53	0,41	30.	0,68	0,41
12.	0,74	0,34	31.	0,68	0,47
13.	0,51	0,48	32.	0,63	0,37
14.	0,55	0,37	33.	0,74	0,31
15.	0,48	0,31	34.	0,52	0,40
16.	0,56	0,41	35.	0,61	0,57
17.	0,32	0,30	36.	0,57	0,56
18.	0,62	0,50	37.	0,44	0,47
19.	0,77	0,37	38.	0,66	0,47

Tablo 16 incelendiğinde, testin madde analiz işlemlerine ait değerler görülmektedir. Denemesi yapılmış olan bir test maddesinin güçlüğü, doğru cevap sayısının tüm cevaplayıcılar sayısına oranıdır. Bir maddeyi, cevaplayıcılardan büyük bir kısmı cevaplamışsa bu madde kolay bir maddedir. Böyle bir maddenin güçlüğü 1.00'e yakın olur. Tüm cevaplayıcılardan çok az bir kısmının doğru cevapladığı bir madde zor bir maddedir. Böyle bir madde için doğru cevap yüzdesi 0.00'a yaklaşır (Karaca, 2008: 282; Özçelik, 2010: 123; Tekin, 2010: 246-247). Bir testte, bir maddenin bilenle bilmeyeni ayırma gücünün yüksek olması ve madde güvenilirliğinin yüksek olması açısından, güçlüğü 0.50 civarında olan maddeler tercih edilir. Bir maddenin güçlüğü o maddenin ayırıcılık gibi diğer teknik özelliklerini de etkilemektedir. İyi bir testte madde güçlükleri 0.30 ile 0.80 arasında olmalıdır (Tan, 2005: 311).

Madde ayırt ediciliği, maddenin ölçülen özelliklerle ilgili olarak bireyleri ne derece ayırt ettiğini gösterir (Büyüköztürk vd., 2009: 125). Denenmiş bir test maddesinin ayırıcılığı onun, yoklanan davranışa sahip olan cevaplayıcıları bu davranışa sahip olmayanlardan ayırma gücüdür (Özçelik, 2010: 123). Güvenilirliği yüksek olan bir testin ayırıcılığı yüksek maddelerden oluşması gerekir. Çünkü ayırıcılık gücü indeksinin düşük olması, maddenin öğrencileri birbirinden ayırmadığını, maddeyi iyi olan ve olmayan öğrencilerin aynı düzeyde cevaplandıklarını göstergesidir (Karaca, 2008: 283). Madde ayırıcılık gücü indeksi -1.00 ile +1.00 arasında değerler alır. Ancak negatif ayırıcılık maddenin önemli bir kusuru olduğunu gösterir ve negatif ayırıcılığa sahip maddeler teste alınmaz. Madde ayırıcılık gücü 1.00'e yaklaştıkça maddenin ayırıcılığı artar. Tablo 16'da görüldüğü gibi, madde ayırıcılık değerine göre, maddenin ayırt ediciliği değişir (Büyüköztürk vd., 2009: 125; Karaca, 2008: 284; Özçelik, 2010: 125; Tekin, 2010: 249).

Tablo 17. Madde güçlük indeksine göre maddenin güçlük düzeyi

Madde Ayırt Edicilik İndeksi (q)	Maddenin Değerlendirilmesi
0.40 ve üstü	- Çok iyi bir madde (Ayırt etme gücü yüksek)
0.30 – 0.39 arası	- Oldukça iyi bir madde
0.20 – 0.29 arası	- Üzerinde çalışılması ve düzeltilmesi gereken madde (Ayırt etme gücü orta derece)
0.19 ve altı	- Çok zayıf madde (Ayırt etme gücü düşük)

Teste alınacak maddelerin ayırıcılık gücü pozitif ve yüksek olmalıdır. Madde ayırıcılık indeksinin 0.20 ile 0.29 değerleri arasında olması durumunda, maddenin zorunlu olmadıkça teste alınmaması, alınacaksa da düzeltilmesi veya geliştirilmesi gerekir. Bu indeksin 0.19 ve daha düşük değerde olması durumunda maddenin seçilmemesi ve testten çıkarılması gerekir (Karaca, 2008: 284).

Ön uygulama yapılan testte yer alan maddeler gözden geçirildiğinde 9 sorunun madde ayırıcılık gücü indeksinin .20'nin altında kaldığı görülmüştür. Testte, madde ayırıcılık gücü indeksi .20 ile .29 arasında 7 soru bulunmaktadır. Testin kapsam geçerliliği bozulmadığından bu sorulardan 6 tanesi testten çıkarılmıştır. Madde ayırt ediciliği .29 olan bir maddenin madde gücü .42 olduğundan bu sorunun testte yer almasına karar verilmiştir. Geriye kalan maddelerin ise .30 ve üstünde değere sahip olduğu görülmüştür. Testin ortalama gücü ise .61 olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak madde analizi işlemleri tamamlandığında 38 maddelik bir test elde edilmiştir

Hazırlanan testin güvenilirliğini hesaplamak için Kuder Richardson 20 (KR-20) formülünden yararlanılmıştır. KR-20 ile testi oluşturan maddelerin birbiriyle uyumuna bakılır. Bu yöntem testin iç tutarlılık katsayısını verir (Balcı, 2010: 109). KR-20, testteki her bir maddenin aynı değişkeni ölçtüğü varsayımına dayanır (Tekin, 2010: 63). KR-20, bir test maddesine verilen cevaplar 1 (doğru) ve 0 (yanlış) ile puanlandığında kullanılır (Büyüköztürk, 2009: 111).

Formülün uygulanmasıyla 0.0 ile 1.0 arasında değişen değerler elde edilir. Değer 1.0'e yaklaştıkça testin güvenilirliğinin yüksek olduğu kabul edilir. Maksimum KR-20 değeri 1.0'dir (Topal, Aybek, Kara, Büke ve Aybek, 2008: 122). Katsayının 1.00'e yakın yüksek değer alması, testte yer alan maddelerin birbirleri ile tutarlı olduğunu, aynı özelliği ölçtüğünü ve iç tutarlılık anlamındaki güvenilirliği sağladığını gösterir (Demirel, 2006: 220).

KR-20 indeksi şu şekilde yorumlanır (Topal vd., 2008: 122).

$0.00 < KR-20 < 0.50$ ise test sonuçlarına güvenilemez

$0.50 < KR-20 < 0.80$ ise sınırda test (düzeltilmeli)

$0.80 < KR-20 < 0.90$ İyi güvenilirlik

0.90 < KR-20 < 1.00 Mükemmel güvenilirlik

Hazırlanan başarı testinin analizleri sonucunda, testin KR-20 değerinin .91 olduğu bulunmuştur. Bu sonuca göre testin mükemmel bir güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir.

3.5.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Otantik öğrenme uygulaması tamamlandıktan sonra deney grubunda yer alan öğrencilerin, sürece yönelik görüşlerini belirleyebilmek için yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır.

Nitel araştırmalarda genellikle veri toplama süreci üç şekilde gerçekleşir. Bunlar; “çevreyle ilgili veri”, “süreçle ilgili veri” ve “algılara ilişkin veri”dir. Çevreyle ilgili veriler, araştırmanın yer aldığı sosyal, psikolojik, kültürel, demografik ve fiziksel özelliklerle ilgilidir. Süreçle ilgili veriler, araştırma sürecinde nelerin yaşandığı ve bu yaşananların araştırma yapılan grubu nasıl etkilediği ile ilgilidir. Algılara ilişkin veriler, araştırmaya katılan kişilerin araştırma süreci hakkında ne düşündükleri ile ilgilidir (LeCompte ve Goetz, 1984’den aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2006: 40). Buna göre bu araştırmada süreçle ilgili veriler toplanmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilerin otantik öğrenme uygulaması ile ilgili görüşlerinin belirlenebilmesi amacıyla on üç öğrenci ile görüşme (mülakat) yapılmıştır. Görüşme, belirli bir konu ile ilgili bilgi toplamak amacıyla belirli kişilerle sözlü olarak yürütülen bir iletişim tekniğidir (Cansız Aktaş, 2014: 339). Görüşmeler, kuralların katılığına göre üçe ayrılır. Bunlar; “yapılandırılmış (formel), yarı yapılandırılmış (yarı formel) ve yapılandırılmamış (informel, serbest) şeklindedir. Yapılandırılmış görüşme, görüşme planının birebir uygulandığı bir görüşme türüdür. Bu tür görüşmeler görüşmeciye hareket özgürlüğü bırakmaz. Yapılandırılmamış görüşmeler, görüşmeciye büyük hareket özgürlüğü vererek yargıların kökenine inmeyi sağlar. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ise yapılandırılmış görüşme kadar katı olmamakla birlikte yapılandırılmamış görüşmeler kadar da esnek değildir (Karasar, 2003: 167). Bu araştırmada veriler “*yarı yapılandırılmış görüşme tekniği*”yle toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede, görüşmeci, hem önceden hazırladığı soruları sorabilir hem de bu sorularla ilgili olarak daha ayrıntılı bilgi alabilmek için ek sorular da sorabilir. Bu teknikte görüşmeci, görüşme esnasında soruların yapısını veya sırasını değiştirebilir, bazı konularda

ayrıntıya da girebilir veya sohbet tarzı bir görüşme de yapabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 122).

Araştırmada hangi tekniğin kullanılacağına karar verildikten sonra, yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanması çalışmalarına başlanmıştır. Görüşme amacı doğrultusunda dokuz soru hazırlanmıştır. Bu soruların seçilmesinde araştırmacının genelini temsil etmesine dikkat edilmiştir. Daha sonra iç geçerliliğin sağlanması için üç uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların görüşleri doğrultusunda görüşme formunda gerekli düzeltmeler yapılmış, soru sayısı yediye düşürülmüştür. Hazırlanan bu form kullanılarak okulun rehberlik odasında öğrenci ile araştırmacının yalnız kaldığı bir ortamda görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler kayıt cihazı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

3.6. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

3.6.1. Nicel Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

Araştırma için gerekli izinler alındıktan sonra, veri toplama araçları 2014-2015 eğitim öğretim yılı ikinci yarısında uygulanmıştır. Bu amaçla, Fatma Zehra Dülgeroğlu Ortaokulu idarecilerine ve 7. sınıf Türkçe öğretmenlerine araştırmacının amacı ve uygulanacak veri toplama araçları konusunda gerekli bilgiler verilmiştir. Öntestler aynı hafta 7-A ve 7-B sınıflarına uygulanmıştır. Öğrencilerin cevaplamaları için “Okuduğunu Anlama Başarı Testi”ne 60 dakika, “Problem Çözme Becerisi Testi”ne 70 dakika ve “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”ne 10 dakika süre verilmiştir.

3.6.2. Nitel Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

Öğrencilerle görüşmeler gönüllülük esasına göre yapılmıştır. Görüşmeler Fatma Zehra Dülgeroğlu Ortaokulu rehberlik odasında yapılmıştır. Görüşmeler araştırmacı ve öğrencinin yalnız kalacakları bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Derinlemesine analiz yapabilmek ve veri kaybını önlemek amacıyla görüşmeler ses kayıt cihazına kaydedilmiştir.

3.7. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler, nicel ve nitel verilerin analizi olarak iki alt başlık altında incelenmiştir.

3.7.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın genel amacı çerçevesinde cevapları aranan alt amaçlara yönelik olarak, ölçme araçları (OABT, TDTÖ, PÇBT) ile toplanan verilerin çözümlenmesinde SPSS (21.0) paket programı kullanılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin kişisel bilgileri ile ilgili özelliklerinin betimlenmesi için frekans ve yüzde analizlerinden faydalanılmıştır.

İki ortalama arasındaki farkın test edilmesinde toplanan veriler parametrik testlerin sayılıtlarını karşılamadığından bağımsız iki ortalama arasındaki farkın test edilmesinde Mann-Whitney U testi kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2011: 201). Gruplardan birinde bile eleman sayısı 30'un altında olduğunda, dağılımın normal dağılıma uymadığı durumlarda parametrik olmayan yöntemler kullanılır (Aksaoglu, 2001: 213'den aktaran Okur, 2007: 78). Deney ve kontrol gruplarında öğrenci sayısının 30'un altında olmasından dolayı araştırmada, parametrik olmayan istatistiksel yöntemlere başvurulmuştur.

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının PÇBT, OABT ve TDTÖ'ye göre öntest puanları arasındaki farkı karşılaştırmak için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Mann Whitney U testi ilişkisiz iki örneklemden elde edilen puanların birbirinden anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmede kullanılır (Seçer, 2013: 161).

Deney grubunun öntest ve sontest PÇBT, OABT ve TDTÖ puan ortalamalarının karşılaştırılmasında ve kontrol grubunun öntest ve sontest PÇBT, OABT ve TDTÖ puan ortalamalarının karşılaştırılmasında Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Wilcoxon İşaretli Sıralar testi, birbiriyle ilişkili iki ölçüm ya da tekrarlanan ölçümlerde iki ölçüm arasında anlamlı farklılaşmanın olup olmadığının belirlenmesinde kullanılır (Seçer, 2013: 168).

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının PÇBT, OABT ve TDTÖ'ye göre son test puanları arasındaki farkı karşılaştırmak için Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Araştırmanın alt problemlerinin analizi için .05 anlamlılık düzeyi göz önünde bulundurularak yorum yapılmıştır.

3.7.2. Nitel Verilerin Analizi

Nitel verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleri kullanılmıştır. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenen bir tekniktir (Büyüköztürk vd., 2011: 269). İçerik analizi, metnin tekrar eden kelimeler veya temalar açısından taranmasıdır (Patton, 2014: 453). İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 227).

İçerik analizinde sayısallaştırma önemlidir. Uygun kategoride yer alan her bir birim her seferinde sayılır. Kodlama sürecinin en son ürünü sayılardır. Belli kelimelerin, ifadelerin, sembollerin, resimlerin kısacası açık olarak kodlanabilecek birimlerin sıklığının belirlenmesinde sayılar kullanılır. İçerik analizi sonucunda elde edilen verilerin yorumlanmasında frekans ve yüzde kullanılır (Büyüköztürk vd., 2011: 272-273).

İçerik analizine veriler dört aşamada analiz edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 228):

- Verilerin kodlanması
- Temaların bulunması
- Kodların ve temaların düzenlenmesi
- Bulguların tanımlanması ve yorumlanması

Betimsel analizde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analizde, görüşülen kişilerin görüşlerini yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 224). Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir

işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilmeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 227).

Araştırmada, öğrencilerle, deneysel işlem sonunda, otantik öğrenme yöntemi ile yapılan öğretme-öğrenme süreci hakkında mülakatlar yapılmış ve öğrencilere araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanan sorular sorulmuştur. Mülakatlar, araştırmacı ve katılımcı öğrencinin yalnız kalabilecekleri bir ortamda (okulun rehberlik odasında) gerçekleştirilmiştir. Mülakatlardan elde edilen veriler, veri kaybı olmaması açısından ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Bu kayıtlardaki ham veriler çözümlenerek yazıya aktarılmıştır. Yazıya aktarılan veriler kodlanmış, temalar bulunmuş, daha sonra veriler kodlara ve temalara göre düzenlenmiştir.



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerini test etmek amacıyla yapılan nicel ve nitel analizlerden elde edilen bulgu ve yorumlar yer almaktadır. Elde edilen bulgular tablolar halinde verilerek yorumlanmıştır.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada, deney ve kontrol grubunun son test, 1) problem çözme becerilerine ilişkin puanları arasında, 2) okuduğunu anlama becerilerine ilişkin puanları arasında, 3) derse ilişkin tutum puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını içeren birinci alt problemle ilgili nicel verilerden elde edilen bulgular ve yorumları aşağıda verilmiştir.

4.1.1. Deney ve kontrol gruplarının son test, problem çözme becerilerine ilişkin puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını içeren birinci alt problem ile ilgili bulgular ve yorumlar

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test problem çözme becerisi testinden aldıkları puanlarının ortalaması Tablo 18’de yer almaktadır.

Tablo 18. Deney ve Kontrol Grubunun Son Test, PÇBT Puanları Ortalamasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Kontrol	20	12.98	259.50	49.50	0.00*
Deney	28	32.73	916.50		

*p<0.05

Tablo 18’deki bulgularda deney grubu ile kontrol grubunun problem çözme becerisi testinden aldıkları puanların Mann Whitney U testi sonuçları verilmiştir. Buna göre deney grubu ile kontrol grubunun problem çözme becerileri arasında anlamlı düzeyde farklılaşma görülmüştür (U=49.50; p<0.05). Grupların sıra ortalamaları incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin problem çözme becerisi puanları sıra ortalaması 32.73 iken, kontrol grubu öğrencilerinin problem çözme becerisi puanları

sıra ortalaması 12.98 olarak saptanmış olup, gruplar arasında deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılaşma görülmüştür. Bu bulgu, otantik öğrenme uygulamasının, deney grubundaki öğrencilerin problem çözme becerilerinin artmasında etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Problem çözümede en önemli sorun, problemin ne olduğunun anlaşılması ve problemin çözümüyle nereye ulaşılacağını belirleyebilmektir. Problem çözmenin özünde sorgulama ve araştırma süreçleri yatar (Kızıllan, 2003: 14'ten aktaran Gömleksiz ve Kan, 2007). Yapılandırıcılığa dayalı olarak hazırlanan Türkçe derslerinde bilgiden daha çok zihinsel becerilerin geliştirilmeye çalışılır (Karadüz, 2009). Öğrencilerin problem çözme becerisini geliştirmek Türkçe dersinin amaçlarından biridir. Türkçe dersi öğretim programında problem çözme becerisi öğrencilere kazandırılması gereken dokuz temel beceri arasında yer almaktadır. Arslan (2008) 145 Türkçe öğretmeniyle yaptığı araştırmada Türkçe öğretmenlerinin gerçek yaşam problemlerinin çözümüne yönelik sınıf içi ve okul dışı etkinlikler tasarlama konusunda kararsız olduklarını ortaya çıkarmıştır.

Sınıfta gerçek hayatta karşılaşılabilecek problemlerin çözümü etrafında hazırlanacak Türkçe ders planı ile öğrencilerin hem zihin becerileri geliştirilecek hem de derse aktif olarak katılmaları sağlanacaktır. Fakat ders kitaplarındaki metinler problemlerin çözümüne yönelik hazırlanmış ve kurgulanmış metinler değildir. Bu sebeple metinlere bakıldığında her zaman problemi veren bir cümle bulmak güçtür (Benzer, 2011).

TDÖP'de verilen bilgilerde ders kitaplarındaki metinlerin nasıl hazırlanacağı açık bir şekilde söylenmemektedir. TDÖP'de ders kitaplarında yer alacak metin türleri ve metinlerin seçiminde belirlenen ölçütler bulunmaktadır. Bu yönüyle ders kitaplarındaki metinlerin, metin türlerin seçimi ve hazırlanması daha çok yazarların ve yayınevlerine bırakılmaktadır (Keklik, 2009).

Kontrol grubunda mevcut programda yer alan önerilerden hareketle hazırlanmış etkinliklerle ders işlenmiştir. Bu bulguya göre problem çözme becerisinin programda yer alan dokuz temel beceriden biri olmasına rağmen, mevcut Türkçe programının öğrencilere problem çözme becerisini kazandırmada yetersiz olduğu söylenebilir. Araştırmada deney grubunda ise otantik öğrenme uygulamasına uygun hazırlanmış

etkinlikler öğrencilere yaptırılmış; bu süreçte öğrenciler bolca araştırma ve sorgulama yapmışlardır. Ders işlenirken öğrenciler çeşitli problemlerle karşılaştırılmış, öğrencilerin bunlara çözüm bulması istenmiştir. Benzer şekilde Azarmi (2011) tarafından yapılan araştırmada ortaokul birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinden oluşan deney ve kontrol gruplarına, bir dönem boyunca dil eğitimi için uyarlanmış otantik oyunlarla İngilizce öğretilmiştir. Araştırmanın sonucunda deney grubundaki öğrenciler problem çözme becerilerinde daha iyi performans göstermişlerdir.

4.1.2. Deney ve kontrol gruplarının son test, okuduğunu anlama becerilerine ilişkin puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını içeren birinci alt problem ile ilgili bulgular ve yorumlar

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test okuduğunu anlama başarı testinden aldıkları puanlarının ortalaması Tablo 19’da yer almaktadır.

Tablo 19. Deney ve Kontrol Grubunun Son Test, OABT Puanları Ortalamasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Kontrol	20	19.73	394.50	184.50	0.04*
Deney	28	27.91	781.50		

*p<0.05

Tablo 19’deki bulgularda deney grubu ile kontrol grubunun okuduğunu anlama başarı testinden aldıkları puanların Mann Whitney U testi sonuçları verilmiştir. Buna göre deney grubu ile kontrol grubunun okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı düzeyde farklılaşma görülmüştür (U=184.50; p<0.05). Grupların sıra ortalamaları incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı puanları sıra ortalaması 27.91 iken, kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı puanları sıra ortalaması 19.73 olarak saptanmış olup, gruplar arasında deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılaşma görülmüştür. Bu bulgu, otantik öğrenme uygulamasının, deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının artmasında etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Türkçe ders kitaplarındaki metinler çocuk edebiyatı ürünleri olup hem çocuklara okuma zevkini kazandırmayı hem de onları bilgilendirerek hayata hazırlamayı amaç

edinir (Benzer, 2011). Fakat okuma ve dinleme çalışmalarının yüzeysel ve tekdüze gerçekleştirilmesi anlamayı olumsuz etkilediği gibi öğrencilerin zihinsel olarak ortamdaki uzaklaşmalarına neden olur (Karadüz, 2010).

Otantik öğrenme uygulamasının öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı üzerinde uygulanan mevcut programa göre daha etkili olması şaşırtıcı değildir. Çünkü öğretmenlerin metinleri bir kaç öğrenci ile işlemesi, ders kitabındaki metinlerin öğrencilerin dikkatini çekmemesi, metinlerin uzun olması, dersin öğrenci tarafından sıkıcı olarak algılanması gibi sebepler sayılabilir. Otantik öğrenme uygulamasında öğrencinin dikkatini çekecek çok uzun olmayan otantik metinler seçilmiştir. Öğrenciler metinlerde yer alan konularla ilgili araştırma yapması sağlanmış, internetten bolca metin okumuşlardır.

Soliman'a (2013) göre ders kitaplarında yer alan gramer uygulamaları, alıştırmalar, egzersizler, okuma ve dinleme metinleri gereklidir ancak öğrencilerin o dili konuşan kişilerin kullandığı şeyleri tanımaya ve ulaşmaya da ihtiyacı vardır. Harmer (2001) pek çok ders kitabının dildeki belirli noktaların alıştırmalarını yapmak için otantik olmayan malzemeler kullanmasına rağmen, dinleme ve okuma becerilerini sadece otantik malzemelerin "gerçekten" geliştirebileceğine inanmaktadır (Akt: Soliman, 2013).

Al-Musallam (2009) İngilizce öğrenenlerin ve öğretmenlerinin, üniversite düzeyinde otantik okuma malzemeleri kullanımına ilişkin düşünce ve tutumlarını ortaya koymayı hedeflediği çalışmada öğrencilerin ve öğretmenlerin okuma derslerinde otantik malzeme kullanımına yönelik olumlu bir tutum içinde olduklarını tespit etmiştir. Öğrenciler ve öğretmenler, ideal bir okuma dersinde otantik metinlerin ve ders kitaplarının bir arada işlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Abanomey (2013) yaptığı çalışmada online metinleri kullanmanın, okuduğunu anlama konusunda daha iyi bir performansa götürdüğünü tespit etmiştir. Dil öğrenenler için internet, söz konusu dilin otantik içeriklerine ulaşabilecekleri bir araçtır. İnternetin dil öğreniminde faydalı bir araç olabileceği yerinde bir varsayımdır (Abanomey, 2013).

4.1.3. Deney ve kontrol gruplarının son test, derse ilişkin tutum puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını içeren birinci alt problem ile ilgili bulgular ve yorumlar

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test TDTÖ'nden aldıkları puanlarının ortalaması Tablo 20'da yer almaktadır.

Tablo 20. Deney ve Kontrol Grubunun Son Test, TDTÖ Puanları Ortalamasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Kontrol	20	16.25	325.00	115.00	0.00*
Deney	28	30.39	851.00		

*p<0.05

Tablo 20'deki bulgulara deney grubu ile kontrol grubunun Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların Mann Whitney U testi sonuçları verilmiştir. Buna göre deney grubu ile kontrol grubunun derse yönelik tutumları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma görülmüştür (U=115.00; p<0.05). Grupların sıra ortalamaları incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin derse yönelik tutum puanları sıra ortalaması 30.39 iken, kontrol grubu öğrencilerinin derse yönelik tutum puanları sıra ortalaması 16.25 olarak saptanmış olup, gruplar arasında deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılaşma görülmüştür. Bu bulgu, otantik öğrenme uygulamasının, deney grubundaki öğrencilerin derse yönelik tutumlarının artmasında etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Pfeifer (2002) öğretmenin otantik ödevler ve öğretim kullanmasının, beşinci ve altıncı sınıftaki öğrencilerin sosyal bilimlere ve sosyal bilimlerdeki otantik projelere yönelik tutumları üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmada elde edilen verilere göre, deney ve kontrol gruplarında sosyal bilimlere yönelik tutumları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Fakat öğrencilerin otantik projelere yönelik tutumları olumlu yönde artmıştır. Blum (2002) otantik öğrenme ile işlenen dersin öğrencilerin öğrendiklerine ve matematiğe yönelik tutumlarına etkisini incelediği deneysel araştırmada otantik öğrenme deneyimleri kullanmanın matematiğe yönelik tutumu güçlendirdiğini tespit etmiştir.

Arslan (2008) yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre; Türkçe öğretmenlerinin derste bilgisayar, interneti, televizyonu, video'yu ve projektörü bazen kullandıkları; derste gazete ve dergi gibi süreli yayınlardan bazen faydalandıkları; Türkçe öğretmenlerinin etkinlikleri öğrenci çalışma kitabında verilen şekliyle sırayla işledikleri ortaya çıkmıştır. Bektaş (2009) ise yaptığı çalışmada temaların işlenmesi için programda öngörülen sürenin, içeriğin sunulmasında yeterli olmadığını, içeriğin, programların diğer öğeleriyle uyumlu ve öğrenci merkeze alınarak hazırlandığını; ancak uygulama konusunda öğretmenlerin sorun yaşadıklarını tespit edilmiştir.

Uygulanan mevcut Türkçe programında öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate alınmaması, sadece ders kitabındaki etkinliklerin yapılması, programın yoğun olması ve süresinde bitirilebilmesi için hızlı bir şekilde dersin işlenmesi, öğrencinin ilgisini çekecek materyallerin derste kullanılmaması öğrencilerin derse karşı tutumunu olumsuz etkilemektedir.

Otantik öğrenme uygulaması sırasında öğrenciler Türkçe derslerinde farklı şeylerle karşılaşmışlardır. Derslerde sürekli olarak bilgisayar, internet, video ve projektör kullanılmıştır. Öğrencilerin ilgilerini çekecek otantik metinlerle dersler işlenmiştir. Öğrenciler işbirlikli grup çalışmalarıyla ürün ortaya çıkarmışlardır. Bu grup çalışmaları sayesinde öğrenciler çok eğlenmişler ve bir ürün ortaya çıkarmanın zevkini yaşamışlardır. Öğrenciler araştırarak kendi öğrenmelerini gerçekleştirmişlerdir. Ayrıca her dersin sonunda yansıtıcı yazılar yazmışlardır. Yansıtıcı yazılar, öğrencilere ders ve kendi öğrenmeleri hakkındaki düşüncelerini düzenli olarak yazma olanağı sağlamıştır. Yansıtıcı yazılar sayesinde öğrenciler öğrenmeleri hakkında bilgi sahibi olmuşlardır. Otantik öğrenme uygulamasıyla öğrenciler Türkçe dersini hiç işlemedikleri bir şekilde işlemişlerdir. Bu da derse karşı tutumu olumlu derecede değiştirmiştir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada, kontrol grubunun ön test ve son test, 1) problem çözme becerilerine ilişkin puanları arasında, 2) okuduğunu anlama becerilerine ilişkin puanları arasında, 3) derse ilişkin tutum puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını içeren ikinci alt problemle ilgili nicel verilerden elde edilen bulgular ve yorumları aşağıda verilmiştir.

4.2.1. Kontrol grubunun ön test ve son test, problem çözme becerilerine ilişkin puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını içeren ikinci alt problem ile ilgili bulgular ve yorumlar

Kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test, PÇBT'nden aldıkları puanların karşılaştırılması için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Tablo 21'de kontrol grubunun ön test ve son test PÇBT puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 21. Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test, PÇBT Puanlarına Göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ön – Son Test	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra	5	10.90	54.50	-1.357	0.175
Pozitif sıra	13	8.96	116.50		
Eşit	2				

Tablo 21 incelendiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin “Problem Çözme Becerisi Testi”nden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($z=-1.357$, $p>0.05$). Buna göre, kontrol grubunda işlenen Türkçe dersinin, öğrencilerin problem çözme becerilerinin artmasında etkili olmadığı söylenebilir.

TDÖP'te problem çözme becerisi öğrencilere kazandırılması gereken dokuz temel beceri arasındadır. Buna rağmen programda problem çözme becerileri kazanımlarına çok az yer verilmiştir. Ayrıca Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak hazırlanmamıştır. Türkçe dersleri metin üzerinden işlenmektedir. Dolayısıyla öğrenciler metinlerde bir problem durumuyla karşılaşmamaktadırlar. Türkçe öğretmenleri derslerini programda yer alan etkinliklere bağlı olarak işlemekte, öğretmenler öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirecek etkinlikler yapmamaktadırlar. Bu sebeplerden dolayı kontrol grubunda işlenen Türkçe dersinin öğrencilere problem çözme becerisini kazandırmada yetersiz olduğu söylenebilir.

4.2.2. Kontrol grubunun ön test ve son test, okuduğunu anlama becerilerine ilişkin puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını içeren ikinci alt problem ile ilgili bulgular ve yorumlar

Kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test, OABT'den aldıkları puanların karşılaştırılması için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Tablo 22'de kontrol grubunun ön test ve son test OABT puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 22. Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test, OABT Puanlarına Göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ön – Son Test	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra	12	9.58	115.00	-1.832	0.067
Pozitif sıra	5	7.60	38.00		
Eşit	3				

Tablo 22 incelendiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin OABT'nden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($z=-1.832$, $p>0.05$). Buna göre, kontrol grubunda işlenen Türkçe dersinin, öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının artmasında etkili olmadığı söylenebilir.

Türkçe dersleri kitapta yer alan metinler üzerinden işlenmektedir. Bu metinlerle öğrencilerin okuma becerilerinin artması beklenmektedir. Metinlerle ilgili çalışmalar programda yer alan etkinliklere göre yapıldığı için Türkçe dersleri hep aynı şekilde işlenmektedir. Önce birkaç öğrenciye metin okutulmaktadır. Daha sonra öğrenciler metinle ilgili sorulara cevap verip, metinle ilgili etkinlikleri yapmaktadırlar. Ayrıca programda yer alan metinler çok uzun olduğu gibi öğrencilerin ilgisini de çekmemektedir. Türkçe derslerinin bu şekilde işlenmesinden dolayı öğrenciler derslerde sıkılmakta, dikkatleri dağılmaktadır. Bu sebeplerden dolayı kontrol grubunda işlenen Türkçe dersinin öğrencilere okuduğunu anlama becerisini kazandırmada yetersiz olduğu söylenebilir.

4.2.3. Kontrol grubunun ön test ve son test, derse ilişkin tutum puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını içeren ikinci alt problem ile ilgili bulgular ve yorumlar

Kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test, TDTÖ'nden aldıkları puanların karşılaştırılması için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Tablo 23'de kontrol grubunun ön test ve son test TDTÖ puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 23. Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test, TDTÖ Puanlarına Göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ön – Son Test	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra	14	10.54	147.50	-1.589	0.112
Pozitif sıra	6	10.42	62.50		
Eşit	0				

Tablo 23 incelendiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin TDTÖ'nden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($z=-1.589$, $p>0.05$). Buna göre, kontrol grubunda işlenen Türkçe dersinin, öğrencilerin derse yönelik tutumlarının artmasında etkili olmadığı söylenebilir.

Türkçe derslerinde ders kitabında yer alan metinlerin okunarak sadece metinlerle ilgili etkinliklerin yapılması, öğretmenlerin programın dışında başka etkinlik yapmamaları, derslerin tekdüze devam etmesi, Türkçe öğretmenleri tarafından programın yetiştirilmesi çabası, öğrencinin ilgisini çekecek materyallerin derste kullanılmaması öğrencilerin derse karşı tutumunu olumsuz etkilemektedir. Bu sebeplerden dolayı kontrol grubunda işlenen Türkçe dersinin öğrencilere derse karşı olumlu tutum kazandırmada yetersiz olduğu söylenebilir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada, deney grubunun ön test ve son test, 1) problem çözme becerilerine ilişkin puanları arasında, 2) okuduğunu anlama becerilerine ilişkin puanları arasında, 3)

derse ilişkin tutum puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını içeren üçüncü alt problemle ilgili nicel verilerden elde edilen bulgular ve yorumları aşağıda verilmiştir.

4.3.1. Deney grubunun ön test ve son test, problem çözme becerilerine ilişkin puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını içeren üçüncü alt problem ile ilgili bulgular ve yorumlar

Deney grubunun ön test ve son test, PÇBT'den aldıkları puanların karşılaştırılması için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Tablo 24'de deney grubunun ön test ve son test PÇBT puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 24. Deney Grubunun Ön Test ve Son Test, PÇBT Puanlarına Göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ön – Son Test	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra	0	0.00	0.00	-4.625	0.00*
Pozitif sıra	28	14.50	406.00		
Eşit	0				

*p<0.05

Tablo 24 incelendiğinde otantik öğrenme uygulamasına tabi tutulan deney grubundaki öğrencilerin PÇBT'den aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($z=-4.625$, $p<0.05$). Fark puanlarının sıra ortalamaları ve sıra toplamı dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıraların lehine yani son testin lehine olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre, otantik öğrenme uygulamasının, öğrencilerin problem çözme becerilerinin artmasında etkili olduğu söylenebilir.

Otantik öğrenmede kişiler yaparak öğrenme, projeler yoluyla öğrenme, problem çözme ve bilgiyi kullanarak öğrenme yolu ile öğrenirler. Otantik etkinlikler, problem çözme, eleştirel düşünmeyi, bilgiyi sentezlemeyi ve becerileri gerçek hayat bağlamında uygulamayı destekler (Knobloch, 2003). Araştırmada deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulama sırasında onlara sunulan gerçek problemler üzerinde çalışarak, bu problemlerin çözümüne ilişkin farklı çözüm önerileri getirmeleri sayesinde bu becerileri gelişmiş olabilir.

Kaptan ve Korkmaz' göre (2001: 188) öğretmen, öğrenci ve problemin rolü şu şekildedir: Öğretmen rehberdir; fikirleri sorgular; öğrenmeyi yansıtır; öğrenenlerin düşüncelerini ortaya çıkarır; öğrenci katılımını sağlar; grup dinamiğini oluşturur; süreci yönlendirir; öğrenenle birlikte öğrenir. Öğrenci problem çözücü olarak etkin bir katılım sağlar; bilgiyi yapılandırır; ferdi ve grup çalışmalarında sorumluluk alır; bilgiyi paylaşır; problemin tanımladığı rolü üstlenir. Problem ise yapılandırılmamıştır; bireysel ihtiyaçlarla uyumludur; gerçek yaşamdan seçilmiştir; tek bir çözümü yoktur; formüle edilemez; açık uçludur; öğrencilerin merakını sağlayacak ve güdülenmesini kolaylaştıracak niteliktedir. İşte otantik öğrenme uygulamasında da öğretmen, öğrenci ve problemin rolleri bu şekildedir.

Araştırmadan elde edilen bu bulgu, otantik öğrenme uygulamasıyla yapılan mevcut araştırmaların bulgularıyla tutarlık göstermektedir. Koçyiğit (2011), verilen otantik görevlerin okul öncesi öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine etkisini incelediği araştırmanın sonucunda deney öncesine göre deney grubu öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine yönelik algılarında olumlu yönde anlamlı farklılık belirlemişlerdir. Jin Ma ve Lee (2012) yaptıkları çalışmada gerçek hayattan alınan bir proje kullanmışlardır. İki farklı üniversitedeki, hazır giyim ve mağazacılık dersine devam eden 44 lisans öğrencisi, bir hazır giyim kaynak stratejisi oluşturmak için müşteri ya da danışman rolünü üstlenmiştir. Araştırma sonucuna göre, öğrencilerin problemleri çözmek için gereken yetkinlik ve deneyimleri kazandıkları belirlenmiştir. Yeen-Ju, Mai ve Selvaretnam (2015) yaptıkları çalışmada Malezya'daki üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerini geliştirmek için harmanlanmış bir otantik öğrenme ortamının oluşturulmasını amaçlamışlardır. 14 hafta süren araştırmanın sonunda öğrenme ortamında otantik bir öğrenme stratejisi bulunmasının, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirdiği ortaya çıkmıştır.

4.3.2. Deney grubunun ön test ve son test, okuduğunu anlama becerilerine ilişkin puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını içeren üçüncü alt problem ile ilgili bulgular ve yorumlar

Deney grubunun ön test ve son test, OABT'nden aldıkları puanların karşılaştırılması için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Tablo 25'te deney grubunun ön test ve son test OABT puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 25. Deney Grubunun Ön Test ve Son Test, OABT Puanlarına Göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ön – Son Test	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra	1	1.50	1.50	-4.341	0.00*
Pozitif sıra	24	13.48	323.50		
Eşit	3				

*p<0.05

Tablo 25 incelendiğinde otantik öğrenme uygulamasına tabi tutulan deney grubundaki öğrencilerin OABT'den aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($z=-4.341$, $p<0.05$). Fark puanlarının sıra ortalamaları ve sıra toplamı dikkate alındığında gözlenen bu farklılığın pozitif sıraların lehine yani son testin lehine olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre, otantik öğrenme uygulamasının, öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerinin artmasında etkili olduğu söylenebilir.

Okuma süreci öğrencinin etkin olmasını sağlayan, zihinsel bir süreçtir. Bu süreçte öğrencinin sadece pasif alıcı olması, zihinsel sürecini harekete geçirmesini engellemektedir (Güngör Kılıç, 2004). Otantik öğrenme uygulamasında öğrenciler derste pasif alıcı olmamışlardır. Bu süreçte bütün öğrenciler derse katılmış ve arkadaşlarıyla sürekli etkileşim halinde bulunmuşlardır. Öğrenciler bol bol araştırma yapmışlar, istenilen amaca ulaşabilmek için araştırma sürecinde sürekli okumuşlardır. Bu okumaları sırasında gerekli ve gereksiz bilgileri birbirinden ayırt edebilmeyi de öğrenmişlerdir. Ayrıca otantik öğrenme uygulaması sırasında öğrencilere güncel haberlerden oluşan otantik metinler okuma metni olarak verilmiştir. Metinlerdeki konular dikkat çekici olduğu için öğrenciler metin çözümleme sürecini zevkle yapmışlardır.

Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğrencilerin okuduğunu arttırmaya yönelik farklı yöntemlerle yapılan çalışmaların öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini arttırdığını ortaya çıkartmıştır. Güngör Kılıç (2004) işbirlikli öğrenme yönteminin, öğrencilerin Türkçe dersi okuduğunu anlama başarıları üzerinde etkili olduğunu belirlemiştir. Küçükavşar (2010) yapılandırmacı öğrenme tasarımının uygulanmasının öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinde önemli bir ilerlemeye

neden olduğunu ortaya çıkarmıştır. Acat (2007) işlevsel dil eğitimi yaklaşımının, öyküleme ve betimleme işlevine dayalı okuma ve okuduğunu anlama becerisiyle ilgili davranışları kazandırmada etkili olduğunu belirlemiştir. Epçaçan (2010) yedinci sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada çoklu zekâ kuramına dayalı öğretim uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin artmasında etkili olduğunu tespit etmiştir. Epçaçan (2008) İTS (İşbirlikli Öğrenme – Tartışma – Sorgulama) ve TİÖD (Tahmin – İnceleme – Özetleme – Örgütleme – Değerlendirme) okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin artmasında etkili olduğunu saptanmıştır. Bozpolat (2012) BİOK (Birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon) tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin öğrencilerin okuduklarını anlamalarını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Girgin (2012) 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan 6 temada bulunan metin parçalarını, kavram haritalarına dönüştürülerek öğrencilerin, okuma-anlama sürecinde elde edilen kazanımları ile sınırlandırmıştır. Araştırma sonucunda kavram haritaları yönteminin uygulanmasının öğrencilerin okuduklarını anlamada daha başarılı olduğunu belirlemiştir.

4.3.3. Deney grubunun ön test ve son test, derse ilişkin tutum puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını içeren üçüncü alt problem ile ilgili bulgular ve yorumlar

Deney grubunun ön test ve son test, TDTÖ'nden aldıkları puanların karşılaştırılması için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Tablo 26'da deney grubunun ön test ve son test TDTÖ puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 26. Deney Grubunun Ön Test ve Son Test, TDTÖ Puanlarına Göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ön – Son Test	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra	6	9.25	55.50	-2.880	0.00*
Pozitif sıra	19	14.18	269.50		
Eşit	3				

*p<0.05

Tablo 26 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin TDTÖ'den aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için

yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($z=-2.880$, $p<0.05$). Fark puanlarının sıra ortalamaları ve sıra toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farklılığın pozitif sıraların lehine yani son testin lehine olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre, otantik öğrenme uygulamasının, öğrencilerin derse yönelik tutumlarının artmasında etkili olduğu söylenebilir.

Otantik öğrenme uygulaması boyunca öğrenciler eğlenmiş, kendi öğrenmelerini kendi gerçekleştirmiş ve uygulanan yöntemi beğenmişlerdir. Bunun bir göstergesi olarak da Türkçe dersine karşı olumlu bir tutuma sahip olmuşlardır.

Araştırmadan elde edilen bu bulgu, otantik öğrenme uygulamasıyla yapılan mevcut araştırmaların bulgularıyla tutarlık göstermektedir. Horzum ve Bektaş (2012) tarafından yapılan araştırmada Sınıf Öğretmenliği ABD'sinde okuyan öğrencilerden oluşan deney grubuna, on iki hafta boyunca Topluma Hizmet Uygulamaları dersi otantik öğrenme etkinlikleri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonunda topluma hizmet uygulamaları dersini otantik öğrenme etkinlikleri ile gerçekleştiren öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik tutumları anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Karakuş (2009) yaptığı araştırmada 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde oluşturmacı öğrenme ve otantik değerlendirme yaklaşımlarının derse karşı tutumu arttırdığını belirlemiştir. Benzer şekilde Dilmaç (2012) otantik değerlendirme yaklaşımının ortaöğretim öğrencilerin görsel sanatlar dersine yönelik tutumu arttırdığını belirlemiştir. Koçyiğit (2011) yaptığı araştırmada otantik görevlerin okul öncesi öğretmen adaylarının Özel Öğretim Yöntemleri I dersine karşı tutumlarında anlamlı derecede arttığını belirlemiştir. Murphy, Lunn ve Jones (2006) otantik öğrenmenin öğrencilerin fiziğe yönelik ilgilerine etkisini inceledikleri çalışmada, öğrencilerin, ilgili sosyal ve kişisel konular ve mesleki uygulamalar çerçevesinde fizik ile meşgul olma fırsatı bulmaktan hoşlandıkları ve fiziğe olan ilgilerinin arttığını tespit etmişlerdir. Chapman (2013) öğrencilerin yosun biyoyakıt projesi kapsamındaki bir otantik bilimsel deneye katılmaktan nasıl etkilendiklerini belirlemeye çalıştığı çalışmada, otantik bir bilim deneyine katılmanın, öğrencilerin bilime yönelik tutum ve bilim öğrenmeleri üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirlemiştir. Kafyulilo (2012) öğretmen adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisini geliştirme yollarını araştırdığı çalışmada, öğretmen adaylarının ders anlatma ve öğrenme sürecinin, sınıf ortamındaki gibi yansıtıldığı otantik öğrenme faaliyetlerine katılmasının, onların tutumlarına etki

ettiğini belirlemiştir. Thompson-Krug (2014) otantik deneyimlerin, konusu ne olursa olsun, bütün öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumunu geliştirdiğini belirlemiştir. Yurtseven Avcı (2012) online iletişim ve işbirliği araçlarının lise öğrencilerinin matematik eğitimlerine entegre edilme sürecini ve otantik bir müfredatın öğrencilerin tutumları ile öğrenmeleri üzerine olan etkisini araştırdığı çalışmada, öğrencilerin büyük çoğunluğu problem çözmek için online araçları kullanma konusunda olumlu bir tutum sergilemiş ve öğrenirken online araçları kullanmanın etkilerine dair olumlu algılar göstermiştir.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada “Otantik öğrenme uygulamasının etkililiğine ilişkin, öğrenci görüşleri nelerdir” şeklinde ifade edilen dördüncü alt problemle ilgili nitel verilerden elde edilen bulgular ve yorumları aşağıda verilmiştir. Görüşme yapılan 13 öğrencinin görüşme formunda yer alan sorulara verdikleri cevapların içerik analizi ve betimsel analizi sonuçları aşağıda tablo tablo sunulmuştur.

4.4.1. Otantik öğrenme uygulamaları doğrultusunda yapılan etkinliklerin, daha önceki Türkçe dersinde yapılan etkinliklerden farkına ilişkin bulgular ve yorumlar

Otantik öğrenme uygulamaları doğrultusunda yapılan etkinliklerin, daha önceki Türkçe dersinde yapılan etkinliklerden farkına ilişkin içerik analizi sonuçları Tablo 27’de yer almaktadır.

Tablo 27. Otantik öğrenme uygulamaları doğrultusunda yapılan etkinliklerin, daha önceki Türkçe dersinde yapılan etkinliklerden farkına ilişkin öğrenci görüşleri

Alt temalar	Frekans
Eğlenceli	9
Araştırmaya dayalı	6
Öğrenmeyi sağlayıcı	4
Empati kurmayı sağlayıcı	4

Görüşme yapılan öğrencilere ilk olarak otantik öğrenme uygulamaları doğrultusunda yapılan etkinliklerin, daha önceki Türkçe dersinde yapılan etkinliklerden farkının ne olduğu sorulmuştur. Bu bağlamda, öğrencilerin verdiği cevaplar analiz

edilmiş ve Tablo 27’de görüldüğü gibi “eğlenceli”, “araştırmaya dayalı”, “öğrenmeyi sağlayıcı”, “empati kurmayı sağlayıcı” alt temaları altında kodlanmıştır.

Görüşme yapılan öğrencilerden 9’u uygulanan otantik öğrenme programının “eğlenceli” olduğuna dair görüş bildirmişlerdir.

ÖK1 “*Çok eğlenceliydi. Hiç sıkılmadım ve normalde hiç ders işlemediğim şekilde sizinkinde işledim*” şeklindeki ifadesi ile uygulama sırasında yapılan etkinliklerin daha önce işlenen Türkçe dersinden çok daha farklı olduğunu, derste eğlendiğini ve hiç sıkılmadığını belirtmiştir. ÖK7 “*daha önceki Türkçe dersimizde etkinlikleri kitabımızdan işliyorduk. O derste de ben çok eğleniyordum, seviyordum. El işleriyle uğraşmayı zaten çok seven biriyim. Siz de ilk gün gelince böyle şeyler yapacağımızı söylediniz, ben çok sevindim. Siz geldiğinizden beri ben çok eğlendim, çok hoşuma gitti*” diyerek yapılan etkinliklerin ilgi alanını ortaya çıkarttığı için eğlendiğini belirtmiştir. ÖK5 “*sizinle işlediğimiz derste etkinlikler yaptık. Normal kitaplardan işlemedik, eğlenceli oldu. Daha önceki dersi hep kitaptan işlediğimiz için bizlerin de canı sıkılıyordu. Onun için sizinle yaptığımız daha eğlenceli geçti*” ifadesiyle Türkçe dersinin ders kitabından işlendiği zaman sıkıldıklarını belirtmiştir. ÖK4 “*sizin dersinizde posterler hazırladık, grupça çalıştık. Çok eğlenceliydi. Eskiden sıkılıyordum, şimdi seviyorum*” ifadesiyle Türkçe dersine karşı düşüncelerinin değiştiğini belirtmiştir. ÖE3 “*Öğretmenim sizin dersinizde eğlendik. Önceden de çalışmalar yapıyorduk ama çalışma kitabından. Yani grupça afiş falan astığımız olmadı Türkçe dersinde.*” ifadesiyle Türkçe dersinde farklı etkinlikler yapmanın eğlenceli olduğunu belirtmiştir. ÖK6, ÖE1, ÖE4, ÖE5 otantik öğrenme uygulamasıyla yapılan Türkçe derslerinin eğlenceli geçtiğini belirtmişlerdir.

Görüşme yapılan öğrencilerden 6’sı uygulanan otantik öğrenme programının “araştırmaya dayalı” olduğuna dair görüş bildirmişlerdir.

ÖK3 “*Türkçe öğretmenimiz hep ders işliyor, hiç etkinlik yapmıyordu. Siz hep etkinlik yaptırınız. Sayenizde araştırma yapmayı öğrenmiş olduk*”, ÖE1 “*araştırma becerim gelişti hocam. Daha iyi etkili araştırmalar yapabiliyorum artık*”, ÖE2 “*Araştırma becerim zaten vardı bu etkinlikler sayesinde daha çok gelişti*” ifadeleriyle otantik öğrenme uygulaması sırasında yapılan etkinlikler sayesinde araştırma yapma becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. ÖE4 “*Sizle genel olarak dünyadaki olan*

olaylara yönelik bir uygulama yaptık. Önceden daha çok dilbilgisi işliyorduk. Daha çok bilgi edindik. Dünyada gelişen olaylar hakkında araştırma falan yaptık. Bizim için eğlenceliydi” ifadesiyle güncel konular hakkında araştırma yaparak bilgi edindiklerini, bu sırada eğlendiklerini belirtmiştir. ÖE5 “Önceden işlediğimiz ders kitaba bağlıydı. Metin okuyorduk ve onun çalışmalarını yapıyorduk. Ya da dil bilgisi konusu işliyorduk. Ama siz farklı bir yöntem uyguladınız, siz genelde araştırmaya yönelik yaptınız. Duygularımız, düşüncelerimiz konuşuldu, hiç kitap getirmedi. Eğlenceliydi” görüşüyle yapılan uygulamanın araştırmaya dayalı olduğunu belirtmiştir. ÖE6 “etkinlikler yapıyorduk çalışma kitabından sürekli Türkçe öğretmeniyle. Sizle beraber başka etkinlikler de yaptık. Araştırma yaptık” ifadesiyle Türkçe derslerinde sadece çalışma kitabındaki etkinlikleri yaptıklarını, otantik öğrenme uygulaması sırasında etkinliklerde araştırma yaptıklarını belirtmiştir.

Görüşme yapılan öğrencilerden 4’ü uygulanan otantik öğrenme programının “öğrenmeyi sağlayıcı” olduğuna dair görüş bildirmişlerdir.

ÖK1 “ikisi arasında çok fark var. Sizin yaptırdığınızda Suriyeli çocuklar vardı, çevre vardı, organ bağıışı vardı. Türkçe de fiiller oluyor, zaman zarfları oluyor. Okumamızı geliştirecek etkinlikler hiç yapmıyorduk. Bide şey... sizinle kompozisyonlar yazıyorduk ya onda biraz kendimi geliştirdiğimi düşünüyorum.” diyerek otantik öğrenme uygulamasıyla daha önce uyguladıkları Türkçe dersi arasında çok fark olduğunu, otantik öğrenme uygulamasıyla daha çok okuma ve yazma etkinliği yapıldığını ve öğrendiğini belirtmiştir. ÖK2 “iki ders arasında bence çok büyük bir fark vardı. Çünkü, mesela, Türkçe öğretmenimiz bize derse girdiğinde etkinlikleri falan yapıyordu direk konu varsa etkinliklerde o konuyla ilgili ders anlatıyordu. Siz onunla ilgili işte slaytlar olsun, videolar olsun, ondan sonra bize ödev falan veriyordunuz. Türkçe öğretmenimizde veriyordu ama şey anlatım olsun iş.. işleyiş falan daha farklı geldi bana. Bence sizinki daha etkiliydi öğrenmemiz açısından” ifadesiyle yapılan uygulamanın çok farklı olduğunu, öğrenmelerine etki ettiğini belirtmiştir. ÖK3 “Hem etkinlik falan yapıyorduk hem bir şeyler öğreniyorduk” ifadesi ile etkinlikler sayesinde öğrendiklerini belirtmiştir. ÖE2 “daha önceden Türkçe dersinde dil bilgisini ağırlıkla işliyorduk ya dil bilgisi daha ağırdı. Sizle hem dil bilgisini işledik hem Suriye de ki kardeşlerimizi, organ nakline ihtiyacı olanları falan tanıdık. Onların.. onların ihtiyaçları hakkında bilgi öğrendik” ifadesi ile Türkçe derslerinin daha çok dilbilgisi

ağırlıklı olarak işlendiğini, otantik öğrenme uygulamasıyla hem dilbilgisi işendiğini, hem de konular hakkında bir şeyler öğrendiklerini belirtmiştir.

Görüşme yapılan öğrencilerden 4’ü uygulanan otantik öğrenme programının “empati kurmayı sağlayıcı” olduğuna dair görüş bildirmişlerdir.

ÖK3 “*Türkçe öğretmenimiz hep ders işliyor, hiç etkinlik yapmıyordu. Siz hep etkinlik yaptınız. Dersinizde hem etkinlik yaptık, hem bir şeyler öğrendik. Mesela şu Suriye’deki çocuklarla ilgili empati becerim çok gelişti*”, ÖK6 “*sizin dersinizde hep etkinlik yaptık, öğrenmemi sağladı. Mesela Suriyeli çocuklara pek sıcak bakmıyordum. Artık empati yapıyorum.*”, ÖK7 “*empati yapabilen birisiydim. Artık daha çok yapmaya başladım. Yani bir olay olduğu zaman direk empati kuruyorum. Kendimi onun yerine koyarak hareket etmeye çalışıyorum artık.*”, ÖE1 “*empati becerim gelişti hocam. Sure.. çalıştığımız etkinliktekilerle güncel konularda onlarla ilgili kendimi yerime koyarak düşündüm ve yaptım bu etkinlikleri*” ifadeleriyle otantik öğrenme uygulaması sırasında işlenen konular sayesinde empati becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir.

4.4.2. Otantik öğrenme uygulamasından sonra öğrencilerin Türkçe dersine yönelik duygu ve düşüncelerinde ne yönde değişiklik olduğu ile ilgili bulgular ve yorumlar

Otantik öğrenme uygulamasından sonra öğrencilerin Türkçe dersine yönelik duygu ve düşüncelerinde ne yönde değişiklik olduğu ile ilgili içerik analizi sonuçları Tablo 28’de yer almaktadır.

Tablo 28. Otantik öğrenme uygulamasından sonra Türkçe dersine yönelik duygu ve düşüncelerde ne yönde değişiklik olduğu ile ilgili öğrenci görüşleri

Alt temalar	Frekans
Olumlu	11
Değişiklik olmadı	2

Görüşme yapılan öğrencilere otantik öğrenme uygulamasından sonra Türkçe dersine yönelik duygu ve düşüncelerinde ne yönde değişiklik olduğu sorulmuştur. Bu bağlamda, öğrencilerin verdiği cevaplar analiz edilmiş ve Tablo 28’de görüldüğü gibi “olumlu” ve “değişiklik olmadı” alt temaları altında kodlanmıştır.

Görüşme yapılan öğrencilerden 11'i uygulanan otantik öğrenme programından sonra Türkçe dersine karşı duygu ve düşüncelerinin “olumlu” yönde değiştiğine dair görüş bildirmişlerdir.

ÖK2 “*ilk başta açıkçası olumsuzdu. Ondan sonra olumluya döndü. Eskiden sıkıcı geliyordu, şimdi çok daha iyi eğlenceli falan geçiyor*” ifadesiyle eskiden Türkçe derslerinden sıkıldığını, fakat otantik öğrenme uygulamasından sonra artık derslerin eğlenceli geçtiğini belirtmiştir. ÖK5 “*Normalde Türkçe dersinden biraz sıkılıyordum, şimdi sizinle işlediğimiz zaman, her zamanki gibi sıkılmıyordum. Grupça çalışmalarda eğlenceli vakitler geçiriyorduk. Olumlu yönde değişiklikler oldu*” ifadesiyle eskiden Türkçe derslerinden sıkıldığını, fakat otantik öğrenme uygulaması sırasında yapılan etkinliklerden sonra Türkçe dersine karşı düşüncelerinin olumlu yönde değiştiğini belirtmiştir. ÖK6 “*Mesela ben eskiden Türkçe derslerinde araştırmayı pek fazla sevmeydim açıkçası. Şimdi sizin derslerinizde alıştım ve sevmeye başladım. Artık Türkçe dersini seviyorum*” ifadesiyle otantik öğrenme uygulaması sırasında yapılan araştırmalara alıştığını ve artık dersi sevdiğini belirtmiştir. ÖK7 “*Zaten Türkçeyi çok seven birisiyim; yazı yazmak olsun, hikâye yazmak olsun. Siz de gelince, el becerileri yapınca daha çok sevdim. Daha çok hoşuma gitti.*” İfadesiyle zaten Türkçe dersini sevdiğini fakat otantik öğrenme uygulamasının kendi ilgi alanını ön plana çıkarttığı için dersi artık daha çok sevdiğini belirtmiştir. ÖE1 “*tabi ki değişiklik oldu hocam. Daha aktifim artık Türkçe derslerinde. Daha zevkli geçiyor Türkçe dersleri benim için*”, ÖE3 “*Türkçe dersini eskiden fazla sevmiyordum. Yani ilgim yoktu. Siz gelince biraz ilgim olmaya başladı. Eskiden öğretmenimiz örnek çözdüğünde hiç kalkmıyordum şimdi kalkıyorum. Sınavlara çalışıyorum, eskiden çalışmıyordum hiç*” ifadeleriyle otantik öğrenme uygulamasından sonra Türkçe derslerinde artık daha aktif olduklarını ve dersi sevdiklerini belirtmişlerdir. ÖE2 “*Türkçeyi önceden severdim yani sevdiğim bir dersti. Yaptığımız uygulamalar sonucunda Türkçe dersi daha çok sevdiğim bir ders oldu. Türkçeyi sevmeye başladım*” ifadesiyle eskiden de Türkçe dersini sevdiğini fakat yapılan etkinliklerden sonra derse karşı daha çok olumlu düşünce beslediğini belirtmiştir. ÖE4 “*Daha hazır ve heyecanlı giriyorum derse. Olumlu oldu düşüncelerim*” ifadesiyle derse karşı daha heyecanlı olduğunu belirtmiştir. ÖK3 ve ÖK4 de ifadelerinde Türkçe dersinde eskiden sıkıldıklarını fakat şimdi düşünceleri olumlu yönde değişmiştir. ÖE6 “*Sizleyken Türkçe dersini daha çok sevmeye başladım. Eskiden de seviyordum ama sizle daha çok sevdim*” ifadesinden sonra araştırmacı “*Peki neden?*”

Bu benden mi kaynaklanıyor yoksa Türkçe dersinin işlenişinden mi?” sorusunu sormuştur. ÖE6 “Türkçe dersinin işlenişinden. Sıkılmadık çünkü” diyerek Türkçe dersinin otantik öğrenme uygulaması ile işlendikten sonra derse karşı düşüncelerinin olumlu yönde değiştiğini belirtmiştir.

Görüşme yapılan öğrencilerden 2’si uygulanan otantik öğrenme programından sonra Türkçe dersine karşı duygu ve düşüncelerinde “değişiklik olmadığı” şeklinde görüş bildirmiştir.

ÖK1 *“yine aynı, yine seviyordum da yani Türkçe dersinde de farklı bir şeyler yapacağımız için sevindim”* ifadesiyle zaten Türkçe dersini sevdiğini fakat Türkçe dersinde de farklı şeyler yapılabileceği için sevindiğini belirtmiştir. ÖE5 *“Değişiklik olmadı. Olumlu düşünüyordum, Türkçe dersini seviyordum zaten. Kompozisyon ve deneme yazmak hoşuma gidiyordu.”* İfadesiyle duygularında değişiklik olmadığını belirtmiştir.

4.4.3. Otantik öğrenme uygulaması sırasında yapılan grup çalışmalarının öğrencilere ne yönde katkısı olduğuna ilişkin bulgular ve yorumlar

Otantik öğrenme uygulaması sırasında yapılan grup çalışmalarının öğrencilere ne yönde katkısı olduğu ile ilgili içerik analizi sonuçları Tablo 29’da yer almaktadır.

Tablo 29. Otantik öğrenme uygulaması sırasında yapılan grup çalışmalarının ne yönde katkısı olduğu ile ilgili öğrenci görüşleri

Alt temalar	Frekans
Grup arkadaşlarını tanıma	5
Anlaşma	4
Bilgi	3
Empati	1
Başarma	1

Görüşme yapılan öğrencilere otantik öğrenme uygulaması sırasında yapılan grup çalışmalarının ne yönde katkısı olduğu sorulmuştur. Bu bağlamda, öğrencilerin verdiği cevaplar analiz edilmiş ve Tablo 29’da görüldüğü gibi “grup arkadaşlarını tanıma”, “anlaşma”, “bilgi”, “empati” ve “başarma” alt temaları altında kodlanmıştır.

Görüşme yapılan öğrencilerden 5'i otantik öğrenme uygulaması sırasında grupça yapılan çalışmaların "grup arkadaşlarını tanıma" fırsatı sağladığını belirtmiştir.

ÖK2 "*grup çalışmaları sırasında en yakın arkadaşımı daha iyi tanıdım*", ÖK3 "*mesela ödevde yapalım diyoruz aman boş ver sonra yaparız falan diyorlar. Orda mesela çıkıyor kimin ne düşündüğü.*", ÖK7 "*Grup gerçekten dayanışmaya önem veriyorsa eminim yapılan etkinlikler daha iyi olurdu, benim grubum böyle değildi. Arkadaşlarımı tanımış oldum.*", ÖE3 "*İnsaniyetlik yönü, iç duyguları açısından tanıma fırsatım oldu. Ayrıca kimin daha çok çalışıp kimin daha az çalıştığını anladım veya kimin yazısının güzel kimin yazısının kötü olduğunu.*", ÖE4 "*Arkadaşlarımı daha net tanıma fırsatım oldu çünkü bazıları gelmemelik yaptı*" ifadeleriyle otantik öğrenme uygulamaları sırasında yapılan grup çalışmaları sayesinde arkadaşlarını iyi ya da kötü her yönüyle tanıdıklarını belirtmişlerdir.

Görüşme yapılan öğrencilerden 4'ü uygulanan otantik öğrenme uygulaması sırasında grupça yapılan çalışmaların "anlaşmalarına" katkı sağladığını belirtmiştir.

ÖK4 "*grupça beraber çalışabildiğimiz iyi oldu. Hani beraberce çalışmamız bize grup içinde anlaşma, arkadaşlar arasında anlaşmaya katkı sağladı.*", ÖE1 "*beraber grup çalışmalarımız güçlendi hani daha iyi artık arkadaşlarımız arasında etkileşim içinde olabiliyoruz. İyi anlaşıyoruz.*", ÖE4 "*Grup çalışmasında arkadaşlarımızla anlaşma açısından, uyumlu olmamız açısından, eşit çalışmamız açısından olumlu oldu.*", ÖE5 "*Grup çalışmalarını pek sevmem ama arkadaşlarımı iyi seçtiğim için sıkıntı yaşamadık. Herkes görevini yaptı. Birlik beraberlik ne demek bunu daha iyi öğrendik. Dayanışmayı sağladık öncelikle. Bunun devamında da ödevlerimiz güzel geldi. Birliği sağlamasaydık belki bu kadar güzel olmazdı*" ifadeleriyle otantik öğrenme uygulamaları sırasında yapılan grup çalışmaları sayesinde arkadaşlıklarının kuvvetlendiğini ve iyi anlaştıklarını belirtmişlerdir.

Görüşme yapılan öğrencilerden 3'ü uygulanan otantik öğrenme uygulaması sırasında grupça yapılan çalışmaların "bilgi" yönünden katkı sağladığını belirtmiştir.

ÖK5 "*Grupça ve bireysel yaptığımız çalışmalar katkı sağladı. Daha çok bilgi edindik*" ifadesiyle otantik öğrenme uygulaması sırasında yapılan grup çalışmaları daha çok bilgi edindiğini belirtmiştir. ÖK6 "*Güzel katkıları oldu arkadaşlarımızla birlikte hem eğlendik hem de öğrendik yani verim sağladım, bilgi edindim*" ifadesiyle grup

çalışmaları sırasında eğlenerek öğrendiklerini belirtmiştir. ÖE6 “*daha iyi öğrendim. Öğrenmeme katkısı oldu*” ifadesiyle grup çalışmaları sayesinde daha iyi öğrendiğini belirtmiştir.

Görüşme yapılan öğrencilerden 1’i uygulanan otantik öğrenme uygulaması sırasında grupça yapılan çalışmaların “empati kurmasına” katkı sağladığını belirtmiştir.

ÖE2 “*grup ödevinde mesela arkadaşlarımın yerine kendimi koyup onların gözünden bakıyorum ya grup ödevlerimi tam yapıyorum ya da onlarda eksik görmüyorum*” ifadesiyle grup çalışmaları sırasında kendisini arkadaşlarının yerine koyup, onların ne hissettiğini düşünerek hareket ettiğini belirtmiştir.

Görüşme yapılan öğrencilerden 1’i uygulanan otantik öğrenme uygulaması sırasında grupça yapılan çalışmaların “başarma” duygusunu kazanmalarına katkı yaptığını belirtmiştir.

ÖK1 “*grupça daha fazla şeyler yapacağımızı anladım. Yani başarabileceğimiz daha fazla şey*” ifadesiyle grupça bireysel olarak yapılabilecekten daha çok şey yapıp başarabileceğini anladığını belirtmiştir.

4.4.4. Otantik öğrenme uygulaması sırasında her dersin sonunda yazılan yansıtma yazılarıyla ilgili öğrencilerin düşüncelerine yönelik bulgular ve yorumlar

Otantik öğrenme uygulaması sırasında her dersin sonunda yazılan yansıtma yazılarıyla ilgili öğrencilerin düşüncelerine yönelik içerik analizi sonuçları Tablo 30’da yer almaktadır.

Tablo 30. Otantik öğrenme uygulaması sırasında her dersin sonunda yazılan yansıtma yazılarıyla ilgili öğrencilerin düşüncelerine yönelik öğrenci görüşleri

Alt temalar	Frekans
Öğrenme	6
Tekrar etme	3
Hatırlama	2
Kendini açıklama	1
Katkısı olmadı	1

Görüşme yapılan öğrencilere otantik öğrenme uygulaması sırasında her dersin sonunda yazılan yansıtma yazıları (günlük) ile ne düşündükleri sorulmuştur. Bu bağlamda, öğrencilerin verdiği cevaplar analiz edilmiş ve Tablo 30’da görüldüğü gibi “öğrenme”, “tekrar etme”, “hatırlama”, “kendini açıklama” ve “katkısı olmadı” alt temaları altında kodlanmıştır.

Görüşme yapılan öğrencilerden 6’sı otantik öğrenme uygulaması sırasında her dersin sonunda yazılan yansıtma yazılarının “öğrenmelerine” katkı yaptığını belirtmiştir.

ÖK2 “*günlüğün bana mesela o gün yaşadığım şeyi anlatmam orda düzgün cümle falan kurmam benim için iyi oldu. Konuları daha iyi öğrendim. Zaten normalde de günlük yazıyordum. Ama şey hayatta işlediğim şeyi yazıyordum günlüğe burada derste yaptıklarımızı yazınca daha farklı geldi*” ifadesiyle yansıtma yazıları sayesinde daha iyi öğrendiğini belirtmiştir. ÖK6 “*Yani öğretmenim yaptıklarımızı yazıyoruz ya hani biz, daha çok aklımda kaldı. Öğrenmeye katkı sağladı*” ifadesiyle yansıtma yazılarına derste öğrendiklerini yazmasıyla konuların aklında kaldığını belirtmiştir. ÖK7 “*Bence çok iyi bir uygulamaydı. Neleri öğrendiğimi anlamamı sağladı.*”, ÖE2 “*Günlükler bence gerekliydi. Bence sadece Türkçe değil bütün derslerde olmalı. Kısa iki üç cümleyle olabilecek günlük. Ne öğrenip ne öğrenmediğimi anlamamı sağladı*” ifadeleriyle yansıtma yazıları sayesinde derste işlenenlerden neyi öğrenip neyi öğrenemediklerini anladıklarını belirtmişlerdir. ÖE3 “*Öğrenmeye katkısı oldu bir de düşüncelerimizi ona yansıtıyoruz. Siz okuyunca çözüm bulmaya çalışıyorsunuz. O yönden katkıları oldu*” ifadesiyle öğrenmesini sağladığını belirtmiştir. ÖE5 “*Türkçe dersi; okuduğunu anlama, duygularını, düşüncelerini belirtme dersi. Katkısı oldu bence. Hepimiz duygu ve düşüncelerimizi belirttik. Öğrendiklerimizi yazdık. Tam Türkçe dersine yönelik bir uygulamaydı*” ifadesiyle yansıtma yazılarına duygularını, düşüncelerini ve öğrendiklerini yazdıkları için Türkçe dersine uygun bir uygulama olduğunu belirtmiştir.

Görüşme yapılan öğrencilerden 3’ü otantik öğrenme uygulaması sırasında her dersin sonunda yazılan yansıtma yazılarının dersi “tekrar etmeyi” sağladığı yönünde görüş belirtmiştir.

ÖE1 *“Yazdıklarımız sayesinde dersi tekrar etme fırsatımız oldu.”*, ÖE4 *“Düşünme mantığımı daha geliştirmiş gibi hissediyorum. O derste neler yaptığımı tekrar ettim.”*, ÖE6 *“Oldu, en azından yaptığımız şeyleri ders sonunda bir defa da biz kendi kendimize tekrar ediyoruz yazarken”* ifadeleriyle yansıtma yazıları sayesinde o dersi tekrar etme fırsatı olduğunu belirtmişlerdir.

Görüşme yapılan öğrencilerden 2’si otantik öğrenme uygulaması sırasında her dersin sonunda yazılan yansıtma yazılarının *“hatırlamaya”* katkı yaptığını belirtmiştir.

ÖK1 *“o dersin sonunda ne yaptığımızı hatırlamamızda katkı sağladı. Kalıcılığı arttırdı”* ifadesiyle derste yapılanların hatırlanmasını sağlayarak katkı sağladığını belirtmiştir. ÖK5 *“Bence yazdığımız günlükler katkı sağladı. Hem de o gün işlediklerimizi unutmamış olduk”* ifadesiyle derste yapılanları unutmadıklarını belirtmiştir.

Görüşme yapılan öğrencilerden 1’i otantik öğrenme uygulaması sırasında her dersin sonunda yazılan yansıtma yazılarıyla *“kendini açıklama”* fırsatı bulunduğunu belirtmiştir.

ÖK3 *“bizim düşüncemizi almanız günlükte yazmamız çok önemli bir şey bence. Bizi çok düşünüyorsunuz. Derste düşüncelerimizi falan hani size söyleyemesekte kağıda yazıyoruz. Günlük sayesinde size kendimi daha iyi açıklayabildim. Ordan da sizde bizle ilgili bir şeyler öğrenmiş oluyorsunuz”* ifadesiyle yansıtma yazıları sayesinde kendini ifade edebildiğini belirtmiştir.

Görüşme yapılan öğrencilerden 1’i otantik öğrenme uygulaması sırasında her dersin sonunda yazılan yansıtma yazılarının *“katkısı olmadığı”* yönünde görüş belirtmiştir.

ÖK4 *“yani katkısı olmadı. O derste yaptıklarımızı hani bir özet geçtik yine orda öğretmenimize teşekkür ettik falan”* ifadesiyle yansıtma yazılarının hiçbir faydası olmadığı şeklindeki görüşünü belirtmiştir.

4.4.5. Otantik öğrenme uygulamaları sırasında işlenen konularla ilgili düşüncelere yönelik bulgular ve yorumlar

Otantik öğrenme uygulamaları sırasında işlenen konularla ilgili düşüncelere yönelik içerik analizi sonuçları Tablo 31’de yer almaktadır.

Tablo 31. Otantik öğrenme uygulamaları sırasında işlenen konularla ilgili düşüncelere yönelik öğrenci görüşleri

Alt temalar	Frekans
Farklı	4
Güzel	4
Eğlenceli	2
Güncel	2
İnsanlara dönük	1

Görüşme yapılan öğrencilere otantik öğrenme uygulaması sırasında işlenen konularla ilgili ne düşündükleri sorulmuştur. Bu bağlamda, öğrencilerin verdiği cevaplar analiz edilmiş ve Tablo 31’de görüldüğü gibi, “farklı”, “güzel”, “eğlenceli”, “güncel” ve “insanlara dönük” alt temaları altında kodlanmıştır.

Görüşme yapılan öğrencilerden 4’ü otantik öğrenme uygulaması sırasında işlenen konuların “farklı” olduğu yönünde görüş belirtmiştir.

ÖK2 “*Türkçe dersinde işlediğimiz konulara göre farklıydı. Suriyeli çocuklar vardı. Sonra çevre vardı. Organ bağışı vardı. Bunlar yani gerçek hayatta kötü ama organımızı falan bağışlamamız falan onlara yardım etmemiz iyi bence.*”, ÖK6 “*Farklıydı. Mesela Suriyeli çocukları işledik ya onların ne kadar zor durumda olduğunu öğrendim yani empati duygum gelişti onlara karşı. Çevre kirliliğinde küresel ısınmanın çok zararı olduğunu, neden küresel ısınma olduğunu öğrendim. Organ bağışında da ne kadar çok organ bekleyen insan olduğunu ve insanların en büyük hazinesinin organları olduğunu öğrendim.*” ÖE5 “*konular farklıydı. Bizim konularımız genellikle empati duygusuna yönelik konulardı. Hayata olan bakış açım değişti. Artık empati duygularım daha da güçlendi. Konuları sevdim. Suriyeli çocuklar olsun, organ bağışı olsun, çevre kirliliği olsun artık onların dilinden anlamaya başladım.*” İfadeleriyle derste işlenen konuların Türkçe dersindeki konulara göre farklı olduğunu belirtmişlerdir. ÖK4 “*Türkçe dersimizle alakası yoktu ama şey Türkçe dersine göre farklı konulardı.*

Gelecekte işimize yarayabilecek şeyler bilgi edinmiş olduk yine” ifadesi ile konuların Türkçe dersiyle alakası olmadığını belirtmiştir.

Görüşme yapılan öğrencilerden 4’ü otantik öğrenme uygulaması sırasında işlenen konuların “güzel” olduğu yönünde görüş belirtmiştir.

ÖK3 “*Güzeldi. Hani bide kompozisyon empati falan kurarak bir şeyler yapmak, araştırmak, insanların mesela Suriyeli çocukların halini daha iyi öğrenmiştik. Slayt yaparak. Ondan sonra organ bağışıyla ilgili daha iyi şeyler öğrenmiştik araştırma yaparak. Yani çok iyiydi.*” İfadesiyle konuların güzel olduğunu, empati kurduğunu, slayt ve araştırma yaptığını belirtmiştir. ÖK5 “*Güzeldi çünkü o konular sayesinde karşımıza çıkan engelleri, sizinle yaptığımız etkinliklerden de faydalanarak atlatabiliriz.*” ifadesiyle işlenen konular sayesinde problemleri çözebileceğini belirtmiştir. ÖE2 “*Bu konular güzeldi. Suriyeli kardeşlerimiz vardı onlar güzeldi. İşte organ bağışısı vardı organ bağışısını öğrendik. Sonra en son konumuz çevreydi çevreyle ilgili çok güzel poster yaptık. Çevre ya çevre konusunu çok beğendim.*”, ÖE3 “*Çevre kirliliğiyle ilgili çalışma yaptık. O güzeldi, Türkçemize katkısı vardı. Bir de organ bağışısıyla ilgili yaptık o da Türkçeye katkı sağladı. Mesela işlediğimiz konularla ilgili bir sorunla karşılaştığımızda kolayca çözüm bulabiliriz. Sizin yaptıklarınızdan ve bizim yaptıklarımızdan yola çıkarak çözebiliriz o olayı. Organ bağışısında mesela bir insan bir insana organ bağışlayacağı zaman biz de düşüncelerimizi katabiliriz ona bilgilerimiz sayesinde.*” İfadeleriyle konuların güzel olduğunu, katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Görüşme yapılan öğrencilerden 2’si otantik öğrenme uygulaması sırasında işlenen konuların “eğlenceli” olduğu yönünde görüş belirtmiştir.

ÖK1 “*yani Türkçe dersinde de daha eğlenceli şeyler yapılabilirmiş. Her zaman aynı konular işleyince tabi insan bazen sıkılabiliyor*”, ÖE6 “*Konular eğlenceli geçiyordu, dersin nasıl geçtiğini anlamıyordum*” ifadeleri ile dersin eğlenceli bir şekilde sıkılmadan geçtiğini belirtmişlerdir.

Görüşme yapılan öğrencilerden 2’si otantik öğrenme uygulaması sırasında işlenen konuların “güncel” olduğu yönünde görüş belirtmiştir.

ÖE1 “*işlediğimiz konular güncel konulardı işte değişik konulardı. Suriyeli çocuklar, çevre, organ bağışısı o tür konulardı.*”, ÖE4 “*konular dünyadaki olaylara*

dayalıydı. Mesela Suriyeli çocuklar” ifadeleriyle uygulama sırasında işlenen konuların güncel olduğunu belirtmişlerdir.

Görüşme yapılan öğrencilerden 1’i otantik öğrenme uygulaması sırasında işlenen konuların “insanlara dönük” olduğu yönünde görüş belirtmiştir.

ÖK7 “Biz derste dilbilgisi konuları falan işliyorduk ama siz gelince daha insanlara dönük konular işledik. Daha çok araştırma yaparak, kendimiz bilgiyi elde ederek öğrendik. Normalde siz olmasaydınız Suriyeli çocukları sadece haberlerden duyuyordum, araştırmazdım. Ama sizden sonra araştırma yaptım ve kendim öğrendim. Gerçekten katkı sağladı” ifadesi ile konuların insanlara dönük olduğunu, araştırma yaparak kendi kendine öğrendiğini belirtmiştir.

4.4.6. Türkçe derslerinin otantik öğrenme uygulamalarına dayalı olarak işlenmesini istemeye yönelik bulgular ve yorumlar

Türkçe derslerinin otantik öğrenme uygulamalarına dayalı olarak işlenmesini istemeye yönelik içerik analizi sonuçları Tablo 32’de yer almaktadır.

Tablo 32. Türkçe derslerinin otantik öğrenme uygulamalarına dayalı olarak işlenmesini istemeye yönelik öğrenci görüşleri

Alt temalar	Frekans
Eğlenceli	8
Daha iyi	2
Bilgi	2
Farklı	1
Güzel	1

Görüşme yapılan öğrencilere bundan sonra Türkçe derslerinin otantik öğrenme uygulamasına dayalı olarak işlenmesini ister misiniz? Niçin? diye sorulmuştur. Bu bağlamda, öğrencilerin verdiği cevaplar analiz edilmiş ve tablo 32’de görüldüğü gibi, “eğlenceli”, “daha iyi”, “bilgi”, “farklı” ve “güzel” alt temaları altında kodlanmıştır.

Görüşme yapılan öğrencilerden 8’i Türkçe derslerinin otantik öğrenme uygulamasına dayalı olarak işlenmesini “eğlenceli” olduğu için istemektedir.

ÖK4 “Çünkü daha eğlenceli. Hiç sıkılmıyorum. Normalde dersler biraz daha sıkıcı geçiyor. Hani o biraz eğlenceli oluyor. Grupça oluyoruz. Bireysel oluyoruz ve daha güzel şeyler işliyoruz.”, ÖK5 “Sizin yaptığınız etkinliklerle ders daha eğlenceli geçiyor ve zamanın çabuk geçtiğini anlamıyoruz ama normal Türkçe dersinde zaman o kadar uzuyor ki ders bitmiyor.”, ÖK6 “Çünkü öğretmenim eğlenerek öğreniyoruz, hem de arkadaşlarımızı tanıyoruz.”, ÖK7 “Öğrendim. Eğlenerek öğrendim hem de anladım.”, ÖE3 “Eğlenceli geçiyor”, ÖE4 “Çünkü zaman daha eğlenceli geçiyor.”, ÖE5 “Türkçe dersini bize daha da çok sevdirmeye çalıştınız bunun için teşekkür ederim. Zaten seviyordum ama şimdi duygu ve düşüncelerimi daha iyi ifade etmeye başladım. Yöntemleriniz hoşuma gitti. Mutluyum teşekkür ederim, değişik bir Türkçe dersi oldu, eğlenceli geçti.” ÖE6 “Konular eğlenceli geçiyordu. Dersin nasıl geçtiğini anlamıyordum.” İfadeleriyle bundan sonra Türkçe derslerinin eğlenceli olduğu için otantik öğrenme uygulamasıyla işlenmesini istediklerini belirtmişlerdir.

Görüşme yapılan öğrencilerden 2’si Türkçe derslerinin otantik öğrenme uygulamasına dayalı olarak işlenmesini “daha iyi” olduğu için istemektedir.

ÖK2 “Çünkü bizim Türkçe öğretmenimiz kitaptan işliyor. Hiç yani bir etkinlik falan yok. Ama siz sürekli bir çalışma getiriyorsunuz. İşte bilgisayar falan getiriyorsunuz. Ödev veriyordunuz farklı farklı konularla. O yüzden bizim hocamızla işlediğimiz sıkıcı oluyor. Sizle işlediğimiz daha iyi oluyor.”, ÖE1 “Daha iyi olurdu. Çünkü hani herkes birbiriyle etkileşim içinde oluyor, konuşuyor vs beraber araştırmalar yapıyor, buluşuyor. Onun için.” İfadeleriyle bundan sonra Türkçe derslerinin daha iyi olduğu için otantik öğrenme uygulamasıyla işlenmesini istediklerini belirtmişlerdir.

Görüşme yapılan öğrencilerden 2’si Türkçe derslerinin otantik öğrenme uygulamasına dayalı olarak işlenmesini “bilgi” kazandırdığı için istemektedir.

ÖK3 “Çünkü bize bilgi veriyor ama Türkçe öğretmeni sadece ödev yapıyor, hiç etkinlik falan yapmıyoruz bir şeyler de öğrenemiyoruz.”, ÖE3 “Daha kolay anlayabiliyoruz, bilgi sahibi oluyoruz. Eğlenerek bilgi sahibi olduk yani. Gülererek öğrendik.” İfadeleriyle bundan sonra Türkçe derslerinin bilgi kazandırdığı için otantik öğrenme uygulamasıyla işlenmesini istediklerini belirtmişlerdir.

Görüşme yapılan öğrencilerden 1’i Türkçe derslerinin otantik öğrenme uygulamasına dayalı olarak işlenmesini “farklı” olduğu için istemektedir.

ÖK1 “*Türkçe dersinde hep kitaptaki metinleri işliyoruz. Ama bunda farklı bir şey oldu. Türkçe dersini öğrencilere sevdirmeye oluyor bunları yapınca.*” İfadeleriyle bundan sonra Türkçe derslerinin farklı olduğu için otantik öğrenme uygulamasıyla işlenmesini istediğini belirtmiştir.

Görüşme yapılan öğrencilerden 1’i Türkçe derslerinin otantik öğrenme uygulamasına dayalı olarak işlenmesini “güzel” olduğu için istemektedir

ÖE2 “*Çünkü hem dil bilgisi işliyoruz sonra ne biliyim dışarıdaki o yaşanan olaylar olsun savaşlar olsun bilgilerimiz oluyor. Hem dil bilgisi işlemek hem de dışarıdaki olayları bilmek güzel bir şey. Ya sadece dil bilgisi de olmaz sadece dışarıda ki haberde olmaz.*” İfadeleriyle bundan sonra Türkçe derslerinin güzel olduğu için otantik öğrenme uygulamasıyla işlenmesini istediğini belirtmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

İlköğretim 7. sınıf Türkçe dersinde otantik öğrenme uygulamasının, öğrencilerin problem çözme ve okuduğunu anlama becerileri ile derse karşı olan tutumlarına etkisini belirlemeye yönelik bu araştırmada, aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmada, deney ve kontrol grubunun son test, 1) problem çözme becerilerine ilişkin puanları arasında, 2) okuduğunu anlama başarılarına ilişkin puanları arasında, 3) derse ilişkin tutum puanları arasında, anlamlı bir fark olup olmadığını içeren birinci alt problemle ilgili nicel verilerden elde edilen sonuçlarda;

- Otantik öğrenme uygulamasına tabi tutulan deney grubu ile bu uygulamaya tabi olmayan kontrol grubunun problem çözme becerileri arasında deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılaşma görülmüştür.
- Otantik öğrenme uygulamasına tabi tutulan deney grubu ile bu uygulamaya tabi olmayan kontrol grubunun okuduğunu anlama başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılaşma görülmüştür.
- Otantik öğrenme uygulamasına tabi tutulan deney grubu ile bu uygulamaya tabi olmayan kontrol grubunun derse ilişkin tutum puanları arasında deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılaşma görülmüştür.

Birinci alt problemle, deney grubu ile kontrol grubunun son test puanlarından elde edilen bulgulardan, otantik öğrenme uygulamasının, deney grubundaki öğrencilerin problem çözme becerilerinin, okuduğunu anlama başarılarının ve derse ilişkin tutum puanlarının artmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmada, kontrol grubunun ön test ve son test, 1) problem çözme becerilerine ilişkin puanları arasında, 2) okuduğunu anlama başarılarına ilişkin puanları arasında, 3) derse ilişkin tutum puanları arasında, anlamlı bir fark olup olmadığını içeren ikinci alt problemle ilgili nicel verilerden elde edilen sonuçlarda;

- Kontrol grubunun ön test problem çözme becerisi testi puan ortalaması ile son test puan ortalaması arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir.
- Kontrol grubunun ön test okuduğunu anlama başarı testi puan ortalaması ile son test puan ortalaması arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir.
- Kontrol grubunun ön test derse ilişkin tutum puanları ortalaması ile son test puan ortalaması arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir.

İkinci alt problemle, kontrol grubunda Türkçe dersi programında var olan önerilerle işlenen dersin, kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin problem çözme becerilerinde, okuduğunu anlama başarılarında ve Türkçe dersine yönelik tutumlarında etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmada, otantik öğrenme uygulamasına tabi tutulan, deney grubunun ön test ve son test, 1) problem çözme becerilerine ilişkin puanları arasında, 2) okuduğunu anlama başarılarına ilişkin puanları arasında, 3) derse ilişkin tutum puanları arasında, anlamlı bir fark olup olmadığını içeren üçüncü alt problemle ilgili nicel verilerden elde edilen sonuçlarda;

- Otantik öğrenme uygulamasına tabi tutulan deney grubunun, ön test ve son test problem çözme becerisi testi puan ortalamaları arasında, son test lehine anlamlı düzeyde farklılaşma görülmüştür.

- Otantik öğrenme uygulamasına tabi tutulan deney grubunun, ön test ve son test okuduğunu anlama başarı testi puan ortalamaları arasında, son test lehine anlamlı düzeyde farklılaşma görülmüştür.
- Otantik öğrenme uygulamasına tabi tutulan deney grubunun, ön test ve son test derse ilişkin tutum puan ortalamaları arasında, son test lehine anlamlı düzeyde farklılaşma görülmüştür.

Üçüncü alt problemle, deney grubunun ön test ve son test puanlarından elde edilen bulgulardan, otantik öğrenme uygulamasının öğrencilerin problem çözme becerilerinde, okuduğunu anlama başarılarında ve Türkçe dersine yönelik tutumlarında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmada “Otantik öğrenme uygulamasının etkililiğine ilişkin, öğrenci görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilen dördüncü alt problemle ilgili nitel verilerden elde edilen sonuçlar aşağıda sıralanmıştır.

- Öğrencilere *ilk* olarak, otantik öğrenme uygulamaları doğrultusunda yapılan etkinliklerin, daha önceki Türkçe dersinde yapılan etkinliklerden farkı sorulmuştur. Öğrenci görüşlerinde otantik öğrenme uygulamaları doğrultusunda yapılan etkinliklerin eğlenceli olduğu; bu etkinliklerin araştırmaya dayalı olduğu ve öğrencileri araştırmaya sevk ettiği; öğrenmeyi ve empati kurmayı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğrencilere *ikinci* olarak, otantik öğrenme uygulamasından sonra Türkçe dersine yönelik duygu ve düşüncelerinde ne yönde değişiklik olduğu sorulmuştur. Öğrenci görüşlerine göre, otantik öğrenme uygulamasından sonra Türkçe dersine yönelik öğrencilerin duygu ve düşüncelerinde daha çok olumlu yönde değişiklik olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğrencilere *üçüncü* olarak, otantik öğrenme uygulaması sırasında yapılan grup çalışmalarının ne yönde katkısı olduğu sorulmuştur. Öğrenci görüşlerine göre, yapılan grup çalışmaları sayesinde öğrencilerin grup arkadaşlarını daha yakından tanıma fırsatı elde ettikleri; arkadaşlıklarının kuvvetlendiği ve iyi

anlaştıkları; daha çok bilgi edindikleri; başarıma duygusunu yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

- Öğrencilere *dördüncü* olarak, otantik öğrenme uygulaması sırasında her dersin sonunda yazılan yansıtma yazılarıyla ilgili ne düşündükleri sorulmuştur. Öğrencilere göre, yansıtma yazılarının öğrenmelerini sağladığı, bu yazılar sayesinde dersi tekrar ettikleri, konuları hatırlamalarını sağladığı, kendini açıklama fırsatı verdiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğrencilere *beşinci* olarak, otantik öğrenme uygulamaları sırasında işlenen konularla ilgili düşünceleri sorulmuştur. Öğrenciler uygulama sırasında işlenen konuların, daha önceki Türkçe dersi konularına göre farklı olduğu; güzel ve eğlenceli konular olduğu; konuların güncel ve insanlara dönük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğrencilere *altıncı* olarak, Türkçe derslerinin otantik öğrenme uygulamalarına dayalı olarak işlenmesini ister misin? Niçin diye sorulmuştur. Öğrencilerin otantik öğrenme uygulamasını eğlenceli ve daha iyi olduğu için; bilgi kazanmalarını sağladığı için; farklı ve güzel olduğu için istedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

Araştırma sonuçlarından hareketle geliştirilen öneriler; “uygulamaya yönelik öneriler” ve “yapılacak araştırmalara yönelik öneriler” olmak üzere iki başlık altında toplanmıştır.

5.2.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler

- TDÖP’de otantik öğrenme uygulamasıyla ilgili herhangi bir ifadeye rastlanmamıştır. Otantik öğrenme uygulaması sayesinde öğrencilerin okuduğunu anlama ile problem çözme becerileri gelişmiş, derse ilişkin tutumlarında değişiklik olmuştur. Bu sebeple program geliştirme çalışmalarında otantik öğrenme uygulamasına TDÖP’de yer verilebilir.
- Yapılan literatür taraması sonucunda ülkemizde otantik öğrenme ile ilgili çalışmaların çok az olduğu dikkat çekmektedir. Ayrıca otantik öğrenme

uygulamasının Türkçe derslerinde yapıldığı hiçbir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple bu uygulamanın Türkçe derslerinde ve diğer derslerde yapılması yaygınlaşmalı, konunun başka boyutlarıyla ele alınmasını sağlamak amacıyla nitel ve nicel çalışmalara yer verilmelidir.

- Bu çalışmada, otantik öğrenme uygulamasının öğrencilerin okuduğunu anlama ile problem çözme becerilerinin ve derse ilişkin tutumlarının artmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma otantik öğrenme uygulamasının Türkçe dersinde uygulanan ilk araştırmadır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçların ne oranda güvenilir olduğunu belirleyebilmek amacıyla farklı çalışmalar yapılabilir.
- Türkçe dersi öğretim programında problem çözme becerisi öğrencilerin kazanması gereken temel beceriler arasındadır. Bu sebeple Türkçe öğretmenleri öğrencilerin problem çözmelerini sağlayacak metinler hazırlayabilirler.
- Otantik öğrenme uygulamasında öğrenciler bol bol araştırma yapmışlar, istenilen amaca ulaşabilmek için araştırma sürecinde sürekli okumuşlardır. Bu okumaları sırasında gerekli ve gereksiz bilgileri birbirinden ayırt edebilmeyi de öğrenmişlerdir. Ayrıca otantik öğrenme uygulaması sırasında öğrencilere güncel haberlerden oluşan otantik metinler okuma metni olarak verilmiştir. Metinlerdeki konular dikkat çekici olduğu için öğrenciler metin çözümleme sürecini zevkle yapmışlardır. Bu sebeple Türkçe öğretmenleri derslerini işlerken otantik metinlerden sıklıkla faydalanarak dersleri daha ilgi çekici hale getirebilirler.
- Otantik öğrenme uygulaması boyunca öğrenciler eğlenmiş, kendi öğrenmelerini kendi gerçekleştirmiş ve uygulanan yöntemi beğenmişlerdir. Bunun bir göstergesi olarak da Türkçe dersine karşı olumlu bir tutuma sahip olmuşlardır. Fakat Türkçe dersi öğretim programının önerileri doğrultusunda işlenen derste öğrencilerin derse karşı tutumlarında herhangi bir değişiklik olmamıştır. Bu nedenle Türkçe öğretmenleri dersleri nasıl daha eğlenceli ve ilgi çekici hale getirebilecekleri konusunda hizmet içi eğitimlere, konferanslara, sempozyumlar vs. katılarak kendilerini geliştirmelidirler.

- Yansıtma yazıları sayesinde öğrenciler o gün derste neler öğrendiklerini tekrar etme fırsatı bulurlar. Öğrenciler bu sayede düzgün cümle kurmaya çalışırlar. Bu açıdan bakıldığında yansıtma yazıları Türkçe dersinde kullanılması gereken bir uygulamadır. Türkçe dersi öğretim programının öğrenme-öğretme sürecinde, yansıtma yazıları sıklıkla kullanılabilir.
- Otantik öğrenme uygulaması sırasında grup çalışmaları yapılmıştır. Grup çalışmalarının hem öğrencilere birçok yönden faydası olmuş hem de dersi eğlenceli hale getirmiştir. Bu sebeple Türkçe derslerinde grup çalışmalarına yer verilmelidir.

5.2.2 Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Araştırmada, otantik öğrenme uygulamasının, okuduğunu anlama ile problem çözme becerilerini geliştirdiği, derse yönelik tutumu arttırdığı belirlenmiştir. Bunların dışında, otantik öğrenme uygulamasının hangi becerileri geliştirdiği araştırılabilir.
- Türkçe dersi öğretim programında okuma, yazma, dinleme, konuşma ve dil bilgisi olmak üzere beş öğrenme alanı bulunmaktadır. Araştırmada otantik öğrenme uygulamasının okuduğunu anlama becerisi üzerine etkisi araştırılmıştır. Otantik öğrenme uygulamasının öğrencilerin yazma becerisine etkisi de araştırılabilir.
- Otantik öğrenme uygulamasının diğer derslerde öğrencilerin problem çözme becerileri ile derse yönelik tutumlarına etkisinin ne yönde olduğu araştırılabilir.
- Literatür incelendiğinde Türkçe dersinde problem çözme becerisinin geliştirilmesine yönelik çalışmalara çok az rastlanmıştır. Türkçe dersinde problem çözme becerisinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar detaylandırılmalıdır.
- Bu araştırma ortaokul 7. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Yapılacak diğer çalışmalarla farklı öğretim kademelerinde otantik öğrenme uygulamalarının etkisi incelenebilir.

Kaynakça

- Abalı Öztürk, Y. ve Çavuş, Ş. (2015). Matematiğe ilişkin akademik başarı-özyeterlilik ve tutum arasındaki ilişkilerin belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 31, 343-366.
- Abanomey, A. A. (2013). Do EFL Saudi learners perform differently with online reading? An exploratory study. *Journal of King Saud University-Languages and Translation*, 25, 1-11
- Acat, M. B. (2007). Dil eğitiminde işlevsel yaklaşımın okuma ve okuduğunu anlama becerilerini kazanmaya etkisi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 27, 1-13.
- Akay, H. (2006). *Problem kurma yaklaşımı ile yapılan matematik öğretiminin öğrencilerin akademik başarısı, problem çözme becerisi ve yaratıcılığı üzerindeki etkisinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akandere, M., Özyalvaç, N. T. ve Duman, S. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ile akademik başarı motivasyonlarının incelenmesi (Konya Anadolu Lisesi Örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24.
- Akça, N. ve Ata, B. (2009, 18 Nisan). *Lise tarih derslerinde otantik etkinliklerin uygulanması ve sorunları*. Tevfik Fikret Eğitim Günleri, İzmir Özel Tevfik Fikret Okulları, Eğitimde Yeni Yönelimler-5 “Öğrenmenin Doğası ve Değerlendirme” Sempozyumunda sunuldu, İzmir.
- Akıncı, E. (2012). *Ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin kimya problemlerini çözme stratejileri ve problem çözme becerileri üzerine işleyen bellek kapasitesinin etkisinin belirlenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Akman, Ö. (2005). *İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler dersinde uygulanan problem çözme stratejisinin öğrencilerinin kavramları anlama ve problem çözme performansları üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Akman, Ö. ve Bedirhan, Y. (2011). İlköğretim sosyal bilgiler 6. Sınıflarda uygulanan problem çözme yönteminin öğrencilerin başarılarına etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 203-209.
- Aksan, D. (1998). *Her yönüyle dil, ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aktaş, A. (2013). *Türkçe öğretimi dersi başarı düzeyi ile tutum ve üstbilişsel becerilerin etkileşimi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Aksoy, B. (2003). Problem çözme yönteminin çevre eğitiminde uygulanması. *Pamukkale Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 14-83
- Akyol, H. (2007). Okuma. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Editörler), *İlköğretimde Türkçe öğretimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık, ss. 16-48.
- Akyol, H. (2014). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. (7. Baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Al-Musallam, E. I. (2009). *College instructors' and learners' attitudes to authentic EFL reading materials in Saudi Arabia*. Unpublished Dissertation, King Saud University, Saudi Arabia.
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies*, 5 (3), 728-749.
- Altun, A. (2004). *Sosyal bilgiler dersinde problem çözme yönteminin erişiyeye, kalıcılığa ve derse karşı tutuma etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Anderson, H. (2014). *Analyzing ap syllabi for problem solving, authentic learning and collaborative learning practices*. Unpublished Dissertation, USA.
- Andersson, S. and Andersson, I. (2005). Authentic learning in a sociocultural framework. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49 (4), 419-436.

- Arı, G. (2010). Türkiye’de ana dili öğretim programları. C. Yıldız (Editör). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi* (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık, ss. 79-94.
- Arıcı, A. F. (2012). *Okuma eğitimi* (3. Baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Arslan, A. (2012). Yükseköğretimde Türk dili dersine karşı tutum ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1 (3), 187-202.
- Arslan, A. (2009). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve Türkçe öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (1), 143-154.
- Arslan, A. (2008). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanan Türkçe dersi öğretim programının uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Aşan, Ö. ve Aydın, E. M. (2006). *Örgütsel davranış*. İstanbul: Arıkan Basımevi.
- Ateş, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Aydın, E. (2007). *TOBB ekonomi ve teknoloji üniversitesindeki öğrencilerin yabancı bir dil olarak İngilizce öğrenmeye karşı olan motivasyon, tutum ve algılarının analizi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, İ. (2009). Anadili dersinin etkinlik alanları ve dilbilgisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 181, 20-52.
- Aydoslu, U. (2005). *Öğretmen adaylarının yabancı dil olarak İngilizce dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Isparta.

- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2005_cilt3/sayi_4/461-470.pdf adresinden 8 Aralık 2014 tarihinde alınmıştır.
- Azarmi, S. (2011). İngiliz dili öğretiminde otantik oyunların kullanımı. *Ekev Akademi Dergisi*, 15 (47), 411-422.
- Baki, Y. ve Karakuş, N. (2012). *Türkçe öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma. yöntem, teknik ve ilkeler* (8. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (2013). *Okuma ve anlama eğitimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Barab, S.A., Squire, K.D. and Dueber, W. (2000). A co-evolutionary model for supporting the emergence of authenticity. *Educational Technology Research and Development*, 48 (2), 37-62.
- Başar, İ. E. (1991). *Örgütsel davranış, insanın üretim gücü*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Başol Göçmen, G. (2004, 6-9 Temmuz). *Otantik değerlendirme nedir ve nasıl yapılır?* XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Bektaş, M. ve Horzum, M. B. (2012). *Otantik öğrenme* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Belet, Ş. D. (2005). *Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bennett, S., Harper, B. and Hedberg, J. (2001). Designing real-life cases to support authentic design activities. <http://www.ascilite.org.au/conferences/melbourne01/pdf/papers/bennetts.pdf> adresinden 2 Temmuz 2015'de alınmıştır.
- Benzer, A. (2011). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımı ile Türkçe ders planının hazırlanması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 268-283.

- Berardo, S. A. (2006). The use of authentic materials in the teaching of reading. *The Reading Matrix*, 6 (2), 60-69.
- Blum, K. M. (2002). *Enhancement of student learning and attitude towards mathematics through authentic learning experiences*. Unpublished dissertation. Curtin University of Technology, Science and Mathematics Education Centre, Malaysia.
- Borthwick, F, Bennett, S, Lefoe, G. and Huber, E. (2007). Applying authentic learning to social science: A learning design for an inter-disciplinary sociology subject, *The Journal of Learning Design*, 2 (1), 14-24.
- Bozan, M., Küçüközer, H. ve Işıldak, R.S. (2008). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin basınç ünitesi hakkında tutumları ve onların üst bilişsel problem çözme becerileri. *E-Journal of New World Sciences Academy Social Sciences*, 3 (2), 161-174.
- Bozdoğan, A. (2007). *Fen bilgisi öğretiminde çalışma yaprakları ile öğretimin öğrencilerin fen bilgisi tutumuna ve mantıksal düşünme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Bozpolat, E. (2012). *Türkçe dersinde birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniği ile kullanılan hikâye haritası yönteminin öğrencilerde okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Bölükbaş, F. (2007). Yazma eğitimi. F. Bölükbaş (Editör), *Türkçe öğretimi*, İstanbul: Lisans Yayıncılık, ss. 122-137.
- Bölükbaş, F. (2004). *Yansıtıcı öğretimin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum ve başarıları üzerindeki etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bölükbaş, F. (2010). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının başarı-cinsiyet-ailenin eğitim düzeyi bağlamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies* 5 (3), 905-918.

- Brickell, G., Herrington, J. and Harper, B. (2005). *Integrating problem-solving strategies and fieldwork into an authentic online learning environment*. International Conference on Education & Technology, 38-43. Calgary: ACTA Press.
- Brown, J. S., Collins, A. and Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (14. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Callison, D. and Lamb, A. (2004). Key words in instruction. Authentic learning. *School Library Media Activities Monthly*, 21 (4), 34-39.
- Calp, M. (2005). *Türkçe Öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cansız Aktaş, M. (2014). Nitel veri toplama araçları. M. Metin (Editör). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Pegem A Yayıncılık, ss. 337-371.
- Chapman, A. (2013). *An investigation of the effects of an authentic science experience among urban high school students*. Unpublished Dissertation, University of South Florida, USA.
- Chapman, E. N. (1999). *Tutum, en değerli varlığımız*. (Çev: Alp Durmuş). İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Cholewinski, M. (2009). An introduction to constructivism and authentic activity. *Journal of The School of Contemporary International Studies Nagoya University of Foreign Studies*, 5, 283-316.
- Choo, C. B. (2007). Activity-based approach to authentic learning in a vocational institute. *Educational Media International*, 44 (3), 185-205.

- Christmas, D. (2014). Authentic pedagogy: Implications for education. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 2 (4), 51-57.
- Creswell, J. W. and Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J.W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. (14th Edt.). Boston: Pearson.
- Correa Kader, C. C. (2009). Teaching reading in the foreign language classroom. *VIDYA*, 28 (1), 105-112.
- Correia, A.P., Yusop, F., Wilson, J. and Schwier, R. (2010). *A comparative case study of approaches to authentic learning in instructional design at two universities*. Paper presented at the American Educational Research Association 2010 Annual Meeting, Denver, CO, April 30 - May 4, 2010.
- Coşkun, E. (2007a). Geçmişten günümüze Türkçe öğretiminin gelişimi. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Editörler), *İlköğretimde Türkçe öğretimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık, ss. 1-13.
- Coşkun, E. (2007b). Yazma becerisi. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Editörler), *İlköğretimde Türkçe öğretimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık, ss. 49-92.
- Coşkun, İ. (2014). Dil öğretimi. M. Yılmaz (Editör), *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık, ss. 1-16.
- Coşkun, E. ve Alkan, M. (2010). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi metin işleme sürecine ilişkin bilgi düzeylerinin değerlendirilmesi. *TÜBAR*, 27, 161-184.
- Coşkun, E., Balcı, A. ve Arısoy, A. M. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe dersleri için oluşturdukları hazırlık ve anlama çalışmalarının değerlendirilmesi, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2), 357-367.
- Crebert, G., Patrick, C. J., Cragolini, V., Smith, C., Worsfold, K. and Webb, F. (2011). *Griffith Graduate Attributes Problem Solving Skills Toolkit* (2nd Edition). <http://www.griffith.edu.au/gihe/resources-support/graduate-attributes> adresinden 8 Haziran 2015'de alınmıştır.

- Cronin, J. F. (1993). Four misconceptions about authentic learning. *Educational Leadership*, 50 (7), 78-80.
- Cua, F. C. and Reames, S. A. (2012). *In search of authentic learning in Kazakhstan*. IADIS International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED542654.pdf> adresinden 5 Nisan 2015'de alınmıştır.
- Cumming, J. J. and Maxwell, G. S. (1999). Contextualising authentic assessment. *Assessment in Education: Principles, Policies and Practices*, 6 (2), 177-194.
- Curaoğlu, O. (2012). *Teknoloji ile zenginleştirilmiş öğretimin altıncı sınıf öğrencilerinin matematik dersine karşı tutumlarına ve matematik dersindeki problem çözme becerisine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cüceloğlu, D. (2014). *İnsan ve Davranışı, psikolojinin temel kavramları* (29. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çörek, D. (2006). *İşbirlikli öğrenmenin Türkçe derslerine ilişkin başarı ve derse yönelik tutum üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Dabbagh, N. and Blijd, C. W. (2010). Student's perceptions of their learning experiences in an authentic instructional design context. *The Interdisciplinary journal of Problem-based Learning*, 4 (1), 6-29.
- Day, R. R. and Park, J. (2005). Developing reading comprehension questions. *Reading in a Foreign Language*, 17 (1), 60-73.
- Deale, C. S. (2008). An example of collaboration on an authentic learning project in heritage tourism: The case of the Scots-Irish in North Carolina. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 7 (4), 55-69.

- Demir, N. (2009). *Türk folklor araştırmaları dergisinin 184-366. sayılarında yer alan masal metinlerinin ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğretim programına göre uygunluğunun değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi* (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme, öğretim sanatı* (10. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dennis, J. and O'Hair, M. J. (2010). Overcoming obstacles in using authentic instruction: a comparative case study of high school math & science teachers. *American Secondary Education*, 38 (2), 4-22.
- Dewey, J. (2010). *Okul ve toplum* (2. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dilmaç, S. (2012). *Otantik değerlendirme yaklaşımlarının ortaöğretim öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Doğan, Y. (2013). Dinleme eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay (Editörler), *Türkçe öğretimi el kitabı*, Ankara: Pegem A Yayıncılık, ss. 151-179.
- Doğruluk, M. (2010). *Sekizinci sınıf fen ve teknoloji dersi "kuvvet ve hareket" ünitesinin öğretiminde problem çözme yönteminin öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Duman, A. (2013). Türkçenin öğretimi tarihine bir bakış. A. Güzel ve H. Karatay (Editörler), *Türkçe öğretimi el kitabı*, Ankara: Pegem A Yayıncılık, ss. 71-88.
- Durukan, E. (2012). Türkçe eğitiminde olaya dayalı öğrenme yönteminin kullanımına yönelik bir öneri (okuma eğitimi örneği). *Turkish Studies*, 7 (2), 401-410.
- D'Zurilla, T. J. ve Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78 (1), 107-126.

- D’Zurilla, T. J., Nezu, A. M. and Maydeu-Olivares, A. (2002). Social problem solving: theory and assessment. http://www.ub.edu/gdne/documents/sps_chapter_in_APA_book.pdf adresinden 5 Mayıs 2015’de alınmıştır.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Epçaçan, C. (2010). *Çoklu zeka kuramına dayalı öğretim uygulamalarının ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine ve duyuşsal özelliklerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (6), 207-223.
- Epçaçan, C. (2008). *Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erdem, İ. (2013). Konuşma eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay (Editörler), *Türkçe öğretimi el kitabı*, Ankara: Pegem A Yayıncılık, ss. 181-220.
- Erdem, E. (2005). Probleme dayalı öğrenme. Ö. Demirel (Editör), *Eğitimde yeni yönelimler* Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Erdoğan, S. ve Kanık, E. A. (2005). *Rasgele ve sistematik hataların sınıf içi ve uyum korelasyon katsayıları ve bland & altman yöntemi üzerine etkileri: bir simülasyon çalışması*. VIII. Ulusal Biyoistatistik Kongresi. Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Biyoistatistik Anabilim Dalı ve Biyoistatistik Derneği, Bursa, 346-359.
- Erginer, E. (2000). *Öğretimi planlama uygulama ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erkaper, Ş. (2007). *İlköğretim II. kademe fen bilgisi derslerinde problem çözme becerisi ile kısa süreli bellek kapasitesi arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

- Fer, S. ve Cırık, İ. (2007). *Yapılandırmacı öğrenme, kuramdan uygulamaya*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Fook, C. Y. and Sidhu, G. K. (2010). Authentic assessment and pedagogical strategies in higher education. *Journal of Social Sciences* 6 (2), 153-161.
- Foshay, R. and Kirkley, J. (2003). *Principles for teaching problem solving*, http://vcell.ndsu.nodak.edu/~ganesh/seminar/2003_Foshay_PLATO%20Learning%20Inc._Tech%20Paper%20%234_Principles%20for%20Teaching%20Problem-Solving.pdf, adresinden 22 Temmuz 2015'de alınmıştır.
- Galea, V., Stewart, T. and Steel, C. H. (2007). Challenge FRAP: An e-learning tool used to scaffold authentic problem-solving processes. *Proceedings ascilite Singapore*, 309-320. <http://challenge.massey.ac.nz/paper/Challenge%20FRAP-An%20e-learning%20tool%20used%20to%20scaffold%20authentic%20problem-solving%20processes.pdf> adresinden 22 Temmuz 2015'de alınmıştır.
- Gatlin, L. and Edwards, R. (2007). Promoting authentic learning through a peaceful and positive perspective. *Journal of Authentic Learning*, 4 (1), 1-8.
- Göçer, A. (2007). *Türkçe ve sınıf öğretmenleriyle öğretmen adayları için Türkçe öğretimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Gömlüksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2007). İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersi öğretim programının problem çözme ve karar verme becerilerini kazandırmadaki etkililik düzeyine ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (3), 51-63.
- Gulikers, J. T. M., Bastiaens, T. J., and Martens, R. L. (2005). The surplus value of an authentic learning environment. *Computers in Human Behavior*, 21, 509-521.
- Guthrie, J.D. (1998). *A case study of problem-solving in an authentic classroom*. Unpublished dissertation. University of Missouri-Columbia, USA.

- Güçlü, N. (2003). Lise müdürlerinin problem çözme becerileri, http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/guclu.htm adresinden 22 Temmuz 2015’de alınmıştır.
- Gündüz, O. (2007). Konuşma eğitimi. A. Kırkılıç ve H. Akyol (Editörler), *İlköğretimde Türkçe öğretimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık, ss. 93-147.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi, yaklaşımlar ve modeller* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (15), 123 – 148.
- Güngör Kılıç, A. (2004). *İşbirlikli öğrenme, okuduğunu anlama, strateji kullanımı ve tutum*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Güven, S. (2007). *Birinci kademe Türkçe öğretim programlarında öğrenme alanlarına yönelik olarak kullanılan grupta öğretim yöntemlerinin etkililiği hakkında öğretmen görüşleri nelerdir?* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Güven, M. (2008). Programda öğretme – öğrenme süreci. B. Duman (Editör) *Öğretim ilke ve yöntemleri*, Ankara: Maya Akademi Yayıncılık, ss. 221-332
- Harwell, M. R. (2011). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods. In C. Conrad & R.C. Serlin (Eds.), *The Sage handbook for research in education: Pursuing ideas as the keystone of exemplary inquiry* (Second Edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Herrington, J. (2006). Authentic e-learning in higher education: Design principles for authentic learning environments and tasks. World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education, Chesapeake, Va, <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1029&context=edupapers> adresinden 12 Ekim 2014’de alınmıştır.

- Herrington, J., and Oliver, R. (2000). An instructional design framework for authentic learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 48 (3), 23-48.
- Herrington, J., Oliver, R. and Stoney, S. (2000). Engaging learners in complex, authentic contexts: instructional design for the web. http://www.researchgate.net/publication/228547981_Engaging_learners_in_complex_authentic_contexts_instructional_design_for_the_web adresinden 12 Ekim 2014'de alınmıştır.
- Herrington, J., Oliver, R. and Reeves, T. C. (2003). Patterns of engagement in authentic online learning environments. *Australian Journal of Educational Technology*, 19 (1), 59-71.
- Herrington, A. and Herrington, J. (2006). What is an authentic learning environment? T. Herrington and J. Herrington (Ed.) *Authentic learning environments in higher education*, 1-13. London: Information Science Publishing.
- Herrington, J. and Kervin, L. (2007). Authentic learning supported by technology: 10 suggestions and cases of integration in classrooms. *Educational Media International*, 44 (3), 219-236.
- Herrington, J., Reeves, T. C., Oliver R. and Woo, Y. (2004). Designing authentic activities in web-based courses. *Journal of Computing in Higher Education*, 16 (1), 3-29.
- Horzum, M. B. ve Bektaş, M. (2012). Otantik öğrenmenin topluma hizmet uygulamaları dersini alan öğretmen adaylarının derse yönelik tutum ve memnuniyetine etkisi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (1), 341-360.
- Hotaman, D. (1995). *Gülhane askeri tıp akademisi sağlık meslek yüksek okulu hemşirelik bölümü öğrencilerinin tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

<http://www.milliyet.com.tr/organ-bagisi-hayat-kurtariyor-samsun-yerelhaber-463981/>

<http://www.sabah.com.tr/yazarlar/halit-yerebakan/2015/05/22/farkindalik-var-ama-organ-bagisi-yetersiz>

<http://www.diyabet.gov.tr/tr/icerik/%E2%80%9Corgan-bagisi-candan-cana-giden-en-buyuk-sadakadir%E2%80%A6/9439>

http://tr.wikipedia.org/wiki/T%C3%BCrkiye'de_organ_ba%C4%9F%C4%B1%C5%9F%C4%B1

<http://www.yasambu.com/forum/konu/organ-naklinin-onemi-nedir.49794/>

<http://www.bizimkocaeli.com/haber/saglik/organ-bagisinda-4.-siraya-yukseldik/129340.html>

<http://www.haber3.com/yeni-hayatlarina-merhaba-diyenlerin-hikayesi-tarsusta-3354229h.htm#ixzz3arQVEgAD>

<http://www.atakumhaber.com/samsun-final-okullarinda-organ-bagisi-egitimi.html>

[http://www.haberx.com/iletisimci_ogrencilere_organ_nakli_semineri\(17,n,11893726,212\).aspx](http://www.haberx.com/iletisimci_ogrencilere_organ_nakli_semineri(17,n,11893726,212).aspx)

<https://www.youtube.com/watch?v=KLoDIY6SjCw>

<http://www.milliyet.com.tr/bir-bobrek-tek-yurek-gundem-2020093/>

<http://www.muncikalayoglu.com/hikayeler.html>

http://www.memorial.com.tr/tanitim/basari_hikayeleri/doktor/burak-kocak/

<http://www.florence.com.tr/saglik-rehberi/bobrek-nakli.html>

http://tr.wikipedia.org/wiki/%C3%87evre_kirlili%C4%9Fi

<http://www.tukcev.org.tr>

http://www.biyolojidunyasi.com/Cevre_Kirliligi.asp

- <http://www.alasayvan.com/ekosistem/127292-gurultu-kirliligi-nedir-nedenleri-sonuclari-etkileri.html>
- <http://www.aktifhaber.com/81-ilin-su-hava-ve-gurultu-kirlilik-durumu-1130269h.htm>
- <http://www.milliyet.com.tr/yahyali-dev-temizlik-projesi-kayseri-yerelhaber-770537/>
- http://www.radikal.com.tr/kayseri_haber/talasta_geri_donusum_hizlandi-1294636
- <https://www.youtube.com/watch?v=phIfS-1-PpM>
- <http://www.haberfx.net/diyetisyen-tugba-yaprak-alkol-sigara-ve-cevre-kirliligi-gribal-enfeksiyona-sebep-oluyor-haber-1995234/>
- <http://www.haber7.com/guncel/haber/1344684-aydin-cevre-kirliligi-tabip-odasi-baskani-aydin>
- <http://www.adanamedya.com/cevre-kirliliginin-temel-nedenleri-65126h.htm>
- <http://www.haberbiz.com/hanonu-belediyesi-yillik-degerlendirme-toplantisi/h123719>
- <http://www.milliyet.com.tr/cevre-dernegi-goruntu-kirliligine-dikkat-eskisehir-yerelhaber-707743/>
- Hui, F. and Koplın, M. (2011). The implementation of authentic activities for learning: a case study in finance education. *e-Journal of Business Education & Scholarship of Teaching*, 5 (1), 59 - 72.
- İlgin, H. (2010). *İlköğretim İkinci Sınıf Öğrencilerinin problem Çözme Becerilerinin Metinlerle Geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- İnceoğlu, M. (2011). *Tutum, Algı, İletişim* (6. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- İşeri, K. (2007). Dinleme Eğitimi. F. Bölükbaşı (ed.), *Türkçe Öğretimi*, 53-65. İstanbul:Lisans Yayıncılık.
- Jin Ma, Y. and Lee, H. H. (2012). Incorporating an Authentic Learning Strategy Into Undergraduate Apparel and Merchandising Curriculum. *Journal of Experiential Education*, 35 (1), 272-289.

- Johnson, T. (2012). Emergency management students' perceptions of the use of WebEOC® to support authentic learning. *Educational Media International*, 49 (3), 171–182.
- Johnson, R. B. ve Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *American Educational Research Association*, 33 (7), 14-26.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J. ve Turner, L. A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1 (2), 112-133.
- Jonassen, D. H. (2010). Research Issues in Problem Solving. New Educational Paradigm for Learning and Instruction. The 11th International Conference on Education Research.
- Jonassen, D. H. (1997). Instructional Design Models for Well-Structured and Ill-Structured Problem-Solving Learning Outcomes. *Educational Technology Research and Development*, 45 (1), 65-94.
- Kafyulilo, A. C. (2012). The relevance of authentic learning activities in developing competency and confidence of integrating technology in teaching among pre-service teachers in Tanzania. *An online journal of the African Educational Research Network*, 12 (1), 99-109.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2004). *Yeni insan ve insanlar* (10. Baskı). İstanbul: Evrim Yayıncılık.
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal bilgilerde problem çözme ve uygulamalar*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Kan, A. Ü. (2006). *Yeni İlköğretim Programında Öngörülen Temel Becerileri Kazanmada Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler ve Türkçe Derslerinin Etkilerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Diyarbakır İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ, Türkiye.
- Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2001). Fen Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20). 185-192.

- Kara, A. (2013). *Abaküs mental aritmetik eğitimi yaratıcı düşünme programının matematiksel problem çözüme becerilerinin geliştirilmesine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Karaca, E. (2008). Test ve madde analizi. S. Erkan ve M. Gömleksiz (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, 241-307. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karadüz, A. (2010). Yapılandırmacı Paradigma Bağlamında Türkçe Derslerinde Öğrenme Ortamları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (14), 135-154.
- Karagöz, M. ve Oryaşın, U. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerinin metinlerle ilişkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3 (2), 187-194.
- Karakuş, F. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde oluşturmacı öğrenme ve otantik değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına ve kalıcılığına etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (36), 124-141.
- Karaoğlan, D. (2009). *6. sınıf öğrencilerinin problem çözmeye dayalı etkinlikler sonrası problem çözüme başarıları ile matematik başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (12. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasakaloğlu, N. ve Saracaloğlu, A. S. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe derslerine yönelik tutumları, akademik benlik tasarımları ile başarıları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. VI (1), 343-362.
- Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi, kuram ve uygulama* (2. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları
- Kazancı, H. (2010). *Otantik Öğrenme Açısından Yerel Coğrafi Bilgi (Artova Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat, Türkiye.

- Kazazoğlu, S. (2013). Türkçe ve İngilizce Derslerine Yönelik Tutumun Akademik Başarıya Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38 (170), 294-307.
- Keklik, S. (2009). 1-8. Sınıf Türkçe dersi ders kitaplarının metin türleri ve özellikleri açısından incelenmesi. <http://www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/468.pdf> Erişim tarihi: 01.09.2015.
- Kıray, S. A. (2003). *İlköğretim 7. sınıflarda fen bilgisi dersinde problem çözme stratejisinin öğrencilerin kavramları anlama ve problem çözme performansları üzerine etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kirby, J. R. (2007). Reading comprehension: Its nature and development. In Encyclopedia of Language and Literacy Development. *Canadian Language and Literacy Research Network*.
- Knobloch, N. A. (2003). Is experiential learning authentic? *Journal of Agricultural Education*, 44 (4), 22-34.
- Koçyiğit, S. ve Zembat, R. (2013). Otantik Görevlerin Öğretmen Adaylarının Derse Karşı Tutumlarına ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13 (2), 1027-1051.
- Koçyiğit, S. (2011). *Otantik görev odaklı yapılandırmacı yaklaşımın öğretmen adaylarının başarılarına, derse karşı tutumlarına ve problem çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Korkut, F. (2002). Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 177-184.
- Köken, N. (2003). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Problem Çözme Becerilerinin Çoktan Seçmeli Testlerle Ölçülmesi, *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2), 55-68.
- Köse, E. (2007). Öğretimde ölçme ve değerlendirmenin planlanması. E. Karip (Ed.), *Ölçme ve Değerlendirme*, 82-110. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Kuşdemir Kayıran, B. (2007). *Çoklu zekâ kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin Türkçe dersine ilişkin tutum ve okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarı üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Küçükavşar, A. (2010). *Yapılandırmacı Yaklaşımın Türkçe Eğitiminde Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Lebow, D. and Wager, W.W. (1994). Authentic activity as a model for appropriate learning activity: Implications for emerging instructional technologies. *Canadian Journal of Educational Communication*, 23(3), 231-144.
- Leech, N. L. and Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Qual Quant*. 43, 265–275.
- Lombardi, M. M. (2007). *Authentic learning for the 21st century: An overview*. Educause Learning Initiative. <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/eli3009.pdf> adresinden 13.10.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Maden, S. (2015). Dinleme Problemlerine Yönelik Bir Öneri: Olaya Dayalı Dinleme Eğitimi. Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, *Hüseyin Hüsnü Tekışık Özel Sayısı*, 1-20.
- Maina, F. W. (2004). Authentic Learning: Perspectives from Contemporary Educators. *Journal of Authentic Learning*, 1(1), 1-8.
- Mayer, R. E. (1998). Cognitive, Metacognitive and Motivational Aspects of Problem Solving, *Instructional Science*, 26, 49-63.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Mikulecky, B. S. (2008). Teaching reading in a second language, Pearson Education. <http://www.longmanhomeusa.com/content/FINAL-LO%20RES-Mikulecky-Reading%20Monograph%20.pdf> adresinden 22.07.2015’de alınmıştır.

- Mims, C. (2003). Authentic Learning: A Practical Introduction & Guide for Implementation. *Meridian: A Middle School Computer Technologies Journal*, 6(1),
http://www.ncsu.edu/meridian/win2003/authentic_learning/authentic_learning.pdf adresinden 12.09.2013'de alınmıştır.
- Morgan, C. T. (1993). *Psikolojiye giriş* (10. Baskı). (Çev: Sirel Karakaş). Ankara: Meteksan.
- Murphy, P., Lunn, S. and Jones, H. (2006). The impact of authentic learning on students' engagement with physics. *Curriculum Journal*, 7(3), 229-246.
- Naser, T. (2008). *Problem Çözme Becerilerini Değerlendirmede Alternatif Yöntemler ve İlköğretim Matematikte Örnek Uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Newmann, F. M. and Wehlage, G. G. (1993). Five standarts of Authentic Instruction. *Educational Leadership*, 50 (7), 8-12.
- Newman, F. M., Marks, H. and Gamoran, A. (1995). Authentic Pedagogy: Standards That Boost Student Performance. http://www.wcer.wisc.edu/archive/cors/Issues_in_Restructuring_Schools/Issues_No_8_Spring_1995.pdf adresinden 12.03.2015'de alınmıştır.
- Nikitina, L. (2011). Creating an authentic learning environment in the foreign language classroom. *International Journal of Instruction*, 4 (1), 33-46.
- Okur, A. (2007). *Serbest okuma etkinliğinin sözcük hazinesi ve kavram gelişimine etkisi (MEB tarafından ilköğretim II. kademe öğrencilerine önerilen 100 temel eser örneğinde)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Onan, B. (2014). Dil bilgisi öğretiminde temel ilkeler ve izlenen aşamalar (2. Baskı) (Ed. M. Özbay) *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.

- Öktem, S. P. (2009). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Gerçekçi Cevap Gerektiren Matematiksel Sözel Problemleri Çözme Becerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özalkan, B. E. (2010). *Fonksiyonlar konusunda problem çözme yönteminin problem çözme performansına, problem çözme ve matematiğe yönelik tutumlara etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özbay, M. (2009). *Türkçe özel öğretim yöntemleri* (3. Baskı). Ankara: Öncü Basımevi.
- Özbay, M. (2010). *Türkçe öğretimi yazıları*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Özçelik, D. A. (2010). *Test Hazırlama Kılavuzu* (4. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özçetin, N. (2010). *Meslek Lisesi Öğrencilerinin İngilizce Dersine İlişkin Olarak Algıladıkları Araçsallığın ve Gelecek Zaman Perspektiflerinin İngilizce Ders Başarısı ve Tutumları Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Özdemir, A. F. (2005). *Sosyal bilgiler öğretiminde işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin ilköğretim 6. sınıfların problem çözme başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özgüven, İ. E. (2000). *Psikolojik testler* (Dördüncü Baskı). Ankara: Pdrem Yayınları.
- Özmen, H. (2014). Deneysel araştırma yöntemi. M. Metin (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 47-76. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özsoy, G. (2005). Problem Çözme Becerisi İle Matematik Başarısı Arasındaki İlişki, *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, (3), 179-190.
- Pfeifer, G.R. (2002). *The Influence of Authentic Assessment Task and Authentic Instruction on Lutheran Elementary School Fifth and Sixth Grade Student's Attitude*

- Toward Social Studies and Authentic Projects*. Unpublished dissertation. University of Minnesota. USA.
- Renzulli, J. S., Gentry, M. and Reis, S. M. (2004). A time and place for authentic learning. *Educational Leadership*, 62 (1), 73-77.
- Roelofs, E. and Terwel, J. (1997). Constructivism and Authentic Pedagogy: State of the Art and Recent Developments in the Dutch National Curriculum in Secondary Education. *J. Curriculum Studies*, 31 (2), 201-227.
- Rule, A. (2006). The Components of Authentic Learning. *Journal of Authentic Learning*, 3 (1), 1-10.
- Russell-Bowie, D. (2012). Developing Preservice Primary Teachers' Confidence and Competence in Arts Education using Principles of Authentic Learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(1), 60-74.
- Salman, E. (2012). *İlköğretim matematik öğretiminde problem kurma çalışmalarının öğrencilerin problem çözme başarısına ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Scheurman, G. and Newman, F. M. (1998). Authentic Intellectual Work in Social Studies: Putting Performance before Pedagogy. *Social Education*, 62 (1), 23-25.
- Scott, J. (2000). Authentic Assessment Tools (Ed. R. L. Custer). Using Authentic Assessment in Vocational Education. <http://www.calpro-online.org/eric/docs/custer/custer5.pdf> adresinden 22 Temmuz 2015'de alınmıştır.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim-Kuramdan Uygulamaya*, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Soliman, S. E. M. (2013). Libyan teachers' Attitudes and Beliefs Regarding the Use of EFL Authentic Materials within Reading Lessons at Universities Levels in Libya. *International Journal of Learning & Development*, 3 (5), 121-129.

- Stahl, K. A. (2004). Proof, practice, and promise: Comprehension strategy instruction in the primary grades. *The Reading Teacher*, 57 (7), 598-609.
- Sulak, S. (2005). *İlköğretim matematik dersinde problem çözme stratejilerinin problem çözme başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Şahbaz, N. K. (2013). Türkçe öğretiminde kullanılan strateji, yöntem ve teknikler. (Ed. A. Güzel ve H. Karatay). *Türkçe Öğretimi El Kitabı*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şahin, İ. (2007). Yeni İlköğretim 1. Kademe Türkçe Programının Değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 6(2), 284-304.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tan, Ş. (2005). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme* (9.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tay, B. ve Akyürek Tay, B. (2006). Sosyal bilgiler dersine yönelik tutumun başarıya etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (1).
- TDK (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tekin, H. (2010). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (20. Baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Tekşan, K. (2013). Türkçe öğretiminde eleştirel düşünmeyi geliştirme bakımından Ömer Seyfettin'in hikâyelerinin yeri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 55-74.
- Temizyürek, F. ve Balcı, A. (2006). *Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Programları*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Temur, T. (2007). Yeni Türkçe Öğretim Programları. In A. Kırkkılıç ve H. Akyol (ed.), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*, 351-394. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Thompson-Krug, M. E. (2014). The effects of authentic learning experiences on female students' perceptions of science and confidence in attaining a stem career. Unpublished dissertation. Montana State University, Science Education, USA.
- Topal, K., Aybek, H., Kara, C. O., Büke, A. ve Aybek, Z. (2008). Pamukkale Üniversitesi Tıp Fakültesi Dönem I Öğrencilerine 2006-2007 Eğitim Ve Öğretim Yılında Uygulanan Çoktan Seçmeli Sınavların Madde ve Test Analizleri, *Pamukkale Tıp Dergisi*, 1(3), 120-126.
- Topbaş, S. (1998). Dil, anadili ve Türkçe öğretimi. S. Topbaş (Ed.), *Türkçe öğretimi*, 3-21. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Türkyılmaz, M. (2008). Dil ve Anlatım Dersinde Bir Ölçme Aracı Olarak Yazılı Sınavların Kullanımı Konusunda Öğretmen Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 9 (3), 1-14.
- Türnüklü, E. B. ve Yeşildere, S. (2005). Problem, Problem Çözme ve Eleştirel Düşünme, *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (3), 107-123.
- Uçar, C.(2012). *İlköğretim matematik öğretmenliği anabilim dalı okuduğunu anlama becerisi ile gerçek hayat ve standart sözel problemleri çözme başarısı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Uçgun, D. (2013). Tarihi süreç içerisinde Türkçe öğretim programları ve Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesi. A. Güzel ve H. Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı*, 89-106. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Uluçamlıbel, L. (2009). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde kullanılan problem çözme teknikleri ve etkinlikleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Umagan, S. (2007). Dinleme. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*, 149-163. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Usta, N. (2013). *Probleme dayalı öğrenmenin ortaokul öğrencilerinin matematik başarısına, matematik özyeterliliğine ve problem çözme becerilerine etkisi*.

- Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uysal, G. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenmenin erişiyeye, problem çözme becerilerine, öğrenme stillerine etkisi ve öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ülgen, G. (2004). *Kavram geliştirme, kuramlar ve Uygulamalar* (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ülgen, G. (1994). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Ün Açıkgöz, K. (2009). *Aktif Öğrenme* (11. Baskı). İzmir: Biliş Eğitim.
- Ünal, Ç. (2014). *Sosyal proje geliştirme*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Ünal, Ç., Sever, R. ve Yılmaz, Ö. (2003). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde (5.sınıflar) problem çözme yönteminin uygulanabilirliği, *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (2), 1-20.
- Van Oers, B. and Wardekker, W. (1999). On becoming an authentic learner: semiotic activity in the early grades. *Journal of Curriculum Studies*, 31 (2), 229-249.
- Watters J. J. & Ginns, I. S. (2000). Developing motivation to teach elementary science: Effect of collaborative and authentic learning practices in preservice education. *Journal of Science Teacher Education*, 11(4), 277-313.
- Weiss, R. E. (2003). Designing Problems to Promote Higher-Order Thinking. *New Directions for Teaching and Learning*, 95, 25-31.
- Wiggins, G. (1990). The case for authentic asesment. http://assessment.uconn.edu/docs/resources/ARTICLES_and_REPORTS/Grant_Wiggins_Case_for_Authentic_Assessment.pdf adresinden 22 Temmuz 2015'de alınmıştır.
- Willems, P. P. and Gonzalez-DeHass, A. R. (2012). School–Community Partnerships: Using Authentic Contexts to Academically Motivate Students. *School Community Journal*, 22 (2), 9-30.

- Wren, S. (2000). *The Cognitive Foundations of Learning to Read: A Framework*. Austin, Southwest Educational Development Laboratory.
- Yalvaç Hastürk, G. (2013). *Öğretmen adaylarının bazı çevre konularına ilişkin zihinsel yapılarındaki değişimlerin otantik öğrenme ortamlarında incelenmesi ve değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Yeen-Ju, H. T., Mai, N. and Selvaretnam, B. (2015). Enhancing Problem-Solving Skills in an Authentic Blended Learning Environment: A Malaysian Context. *International Journal of Information and Education Technology*, 5(11), 841-846.
- Yetim, H. (2006). *İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin matematik ve Türkçe derslerine yönelik tutumları ile bu derslerdeki başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C. ve Okur, A. (2010). Ana dili öğretimi. C. Yıldız (Ed.). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi* (3. Baskı), 45-78. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2014). Okuma eğitimi. M. Yılmaz (Ed.), *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi*, 77-108. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Yönez, H. (2012). *İşbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim 8. Sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına ve temel dil becerilerine etkisi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yurtseven Avcı, Z. (2012). *Online Tools in an Authentic Mathematics Curriculum and the Impacts on High School Students' Attitudes and Learning: A Case Study*. Unpublished dissertation. North Carolina State University. USA.
- Zandvavian, A. ve Daryapoor, E. (2013). Mixed Methods Research: A New Paradigm in Educational Research. *Journal of Educational and Management Studies*, 3 (4), 525-5.

EKLER**EK-1**

T.C.
KAYSERİ VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 94025929/605/1685264

16/02/2015

Konu: Anket İzni**VALİLİK MAKAMINA**

İlgi: Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07/03/2012 tarihli ve 3616 sayılı (2012/13 Genelge) emirleri.

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora Öğrencisi Gülnur Candan (Gürleyük) HAMURCU'nun İlimize bağlı merkez ilçe ortaokullara yönelik "İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Dersinde Otantik Öğrenmenin Öğrencilerin Problem Çözme ve Okuduğunu Anlama Becerileri ile Derse İlişkin Tutumlarına Etkisi" konulu Anket çalışması yapması isteği ile ilgili İnönü Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 23/01/2015 tarih ve 382 sayılı yazısı ve ekleri ilişikte sunulmuştur.

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora Öğrencisi Gülnur Candan (Gürleyük) HAMURCU'nun İlimize bağlı merkez ilçe ortaokullara yönelik "İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Dersinde Otantik Öğrenmenin Öğrencilerin Problem Çözme ve Okuduğunu Anlama Becerileri ile Derse İlişkin Tutumlarına Etkisi" konulu Anket çalışması yapmasında bir sakıncanın olmadığı Anket Değerlendirme Komisyonu tarafından tespit edilmiş olup, eğitim-öğretimi aksatmadan Okul Müdürlerinin gözetiminde ve sorumluluğunda araştırmanın yapılması, Okul Müdürlüğü tarafından araştırma sonucunun Müdürlüğümüze gönderilmesi kaydıyla uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Bilal Yılmaz ÇANDIROĞLU
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR

16/02/2015

Mustafa MASATLI

Vali a.

Vali Yardımcısı

Ek:

1-Anket Örneği (35 sayfa)

Gültepe Mah. Talas Blv. No:1 Melikgazi /KAYSERİ
Elektronik Ağ: www.kayseri.meb.gov.tr
e-posta: arge38@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: N.TAŞ (Şef) 1240
Tel: (0 352) 330 11 25(160)
Faks: (0 352) 336 76 04

EK-2**TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ**

Bu ölçek sizin Türkçe dersine yönelik tutumunuzu saptamak amacıyla geliştirilmiştir. Burada belirteceğiniz görüşler, yalnızca araştırma amacıyla kullanılacak ve tüm grubun yanıtları göz önüne alınarak değerlendirilecektir. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız ve her biri için tek yanıt veriniz.

Bilimsel bir çalışmaya yaptığınız katkılardan dolayı teşekkür ederim.

Gülner Candan HAMURCU

MADDELER	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Türkçe bütün dersler içinde en sevdiğim derstir.					
2. Türkçe dersinin önemli bir ders olduğunu düşünüyorum.					
3. Türkçe dersine çalışırken canım sıkılır.					
4. Türkçe derslerindeki konular, ilgi duyduğum konular değildir.					
5. Türkçe dersi benim için ilgi çekicidir.					
6. Türkçe dersinde zaman geçmek bilmez.					
7. Türkçe derslerine daha fazla zaman ayrılmalıdır.					
8. Türkçe dersinde kendime olan güvenimin arttığını hissedirim.					
9. Diğer derslere göre, Türkçe dersine daha sevecek çalışıyorum.					
10. Türkçe dersi sınavlarına çalışmaktan zevk alırım.					
11. Türkçe dersinde zamanın nasıl geçtiğini anlamam.					
12. Türkçe dersi ile ilgili soruları çözmek bana zevk verir.					
13. Programda Türkçe ders saatleri azaltılırsa mutlu olurum.					
14. Yıllarca Türkçe dersini görsem bıkmam.					
15. Türkçe dersini eğlenceli bulurum.					
16. Türkçe dersi kendimi en rahat hissettiğim derstir.					
17. Türkçe dersinin gelmesini sabırsızlıkla beklerim.					
18. Türkçe derslerinde genellikle çok sıkılırım.					
19. Türkçe dersi ödevlerini zevkle yaparım.					

EK-3**7. SINIF OKUDUĞUNU ANLAMA BELİRTKE TABLOSU**

	BİLGİ	KAVRAMA	UYGULAMA	ANALİZ	SENTEZ	DEĞERLENDİRME
Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.		X				
Metindeki anahtar kelimeleri belirler.		X				
Metnin konusunu belirler.				X		
Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler				X		
Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler				X		
Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler.				X		
Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.				X		
Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder.		X				
Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder.		X				
Okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.				X		
Metne ilişkin sorular oluşturur.				X		
Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar.		X				
Metnin planını kavrar.		X				
Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder.		X				
Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder.		X				
Metne ilişkin karşılaştırmalar yapar.				X		
Metnin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar.					X	
Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.						X
TOPLAM		8		8	1	1

EK-4

OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARI TESTİ

1. Yaz dostluktur, belki kısa süren ama unutulmaz, derin dostluklar yazın kurulmuştur. Dostluğa çağrıdır o; gittiğimiz yaylalarda, köpüklü kıyılarda, çay bahçelerinde kavgasız insanların neşesini bulursunuz. Hal hatır sormalar, selam vermeler daha bir coşkuludur.

Öğrenci, bu parçanın anahtar kelimelerini “dostluk” ve “yaz” olarak belirlemiştir. Öğrencinin bu kelimeleri belirlerken gerekçesi ne olmuştur?

- A) Parçada gerçek anlamlarıyla kullanılmış olmaları
 B) Günlük hayatta sıkça kullanılmaları
 C) Her insanda farklı duygular oluşturmaları
 D) Parçada yansıtılmak istenen anlama en iyi ipucunu vermeleri

2. Günler arasından yazın ucu gözükünce içimde tarifsiz bir boşluk doğar. Ortalıkta kimsecikler kalmamıştır. Artık sokakta, otobüslerde adım başı bir tanıdıkla karşılaşamazsınız. Telefonunuz çalmaz olur. Birilerini arar, cevap alamazsınız. Kapısını çalacak bir dost bile bulamazsınız. Herkes tatilini geçireceği bir yer bulmuştur kendine.

Bu paragrafın en uygun başlığı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Yaz Parıltısı
 B) Yaz Geceleri
 C) Yaz Biterken
 D) Yaz Hüzünleri

3. İnsan sesi güzelliğine yazın kavuşur. Çünkü yaz, engin mavisıyla umut demektir. Güzelliktir, güzeli düşünmektir. Sanat ilhamları en çok yazın gelir yoklar kapımızı. Yazın yazılanlar çizilenler daha umut verici, iç açıcı şeylerdir. İnsanlar daha güçlü, daha isteklidir. Çünkü yaz mutluluk kaynağıdır.

Bu paragrafın ana düşüncesi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Yaz mevsimi insanlara yaşama sevinci verir.
 B) Sanatçılar önemli eserlerini yazın meydana getirirler.
 C) İnsanlar yaz mevsiminde daha iyi anlaşır.
 D) Yazın kırgınlıklar ve küskünlükler son bulur.

4. İngiltere'nin güneyindeki bir adada bulunan Stonehenge (Sıtonhenç) yaklaşık 4000 yıl önce inşa edilmiştir. Büyük bölümü yok olmuş bu yapının geriye kalan taşlarından en büyüğü 9 m uzunluğunda ve yaklaşık 45 ton ağırlığındadır. Taşlar, iç içe birkaç çember oluşturacak biçimde dizilmiştir. Bu yapı, o zamanın insanları tarafından Ay'ın ve Güneş'in hareketlerinin izlendiği bir gözlemevi olarak da kullanılmıştır.

Bu parçada Stonehenge ile ilgili olarak aşağıdakilerin hangisine değinilmemiştir?

- A) Taşların belirli bir düzenle yerleştirildiğine
 B) Araştırma-inceleme amacıyla kullanıldığına
 C) Bir kısmının günümüze kadar ulaştığına
 D) Bu tür bir yapının ilk örneği olduğuna

5. (1) Kovaşını ve merdivenini yanında taşıdığından yürürken güçlük çekiyordu. (2) Elbisesinin her yerine boya ve kireç bulaşmıştı. (3) Saçlarına ve bıyıklarına da duvar kağıdı parçaları yapışmıştı. (4) Pek de düzenli biri olduğu söylenemezdi.

Parçada numaralandırılmış cümlelerin hangisinde neden-sonuç birlikte verilmiştir?

- A) 1 B) 2 C) 3 D) 4

6. Sabah çık evden, akşam gel, türlü iş güç, türlü üzüntü, türlü yorgunluk. Ancak yatakta, uykudan önceki yarım saat, bir saat, bazen de uyku kaçınca, gece yarılarında sonra bir saat. O yarım saatler, bir saatler birike birike koca kitapları deviren zaman parçaları oluveriyor işte! Bir de yollarda, vapurlarda, otobüslerde okumak var. Oturacak bir yer bulmuşuz, şöyle aydınlık bir pencere dibi. Açarız kitabımızın yapraklarını, kendi evrenimize dalarız... Kalabalık varsın sıkıştıkça sıkışsın dursun.

Konusu dikkate alındığında bu paragrafın öncesi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Kitapların hepsine yetişmek zor. Ya okumaya zaman bulmak? En zoru da bu.
B) İnsanların bizden beklentileri çoktur. Vaktimizin çoğu bunları karşılamakla geçer.
C) Geçim derdi çevremizdeki güzellikleri görmemizi engelleyen şeylerden biridir. Belki de ilkidir.
D) Bazı insanlar yorar bizi, bunaldığımızı hissederiz. Küçük dünyamıza sıkışıp kalırız.

7. Bir güvercin kanadında okşuyorum
Göklerin maviliğini,
Serçelerin cıvıltısıyla sınıyor içime,
Ağaçların yeşilliği.
Bulutların ipek gölgesi
Çocukların yüzünde ışıldıyor.

Cahit Sıtkı Tarancı

Şiirin konusu aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Doğanın önemi B) Çocuk sevgisi
C) Yaşama sevinci D) Özgürlük isteği

8. Her yazarın farklı bir tarzı vardır. Bazıları esrarengiz olmaya çalışır. Ben ise açık ve anlaşılır olmaya gayret ederim. Bunu da başardığıma inanıyorum. Çünkü bugün kitaplarımı takip eden on binlerce okuyucum var.

Bu metinde yazar, aşağıdaki sorulardan hangisini cevaplamıştır?

- A) Sizi diğer yazarlardan ayıran özellik nedir?
B) Yazarlar niçin esrarengiz olmaya çabalar?
C) Okuyucularınız hakkında ne düşünüyorsunuz?
D) Sizce anlaşılır bir yazar olmanın zorlukları nelerdir?

9. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde amaç-sonuç ilişkisi vardır?

- A) Sizinle tanıştığımıza memnun oldum.
- B) Araştırma yapmak için kütüphaneye gitti.
- C) Yolda giderken arkadaşşıma rastladım.
- D) Eve gelir gelmez yatıp uyudu.

10. Aşağıdaki olaylardan hangisi, üçüncü kişi ağzıyla anlatılmıştır?

- A) Akşama kadar bu köşede bekledi. Ara sıra ayağa kalkıp dizlerini ovuşturuyor, sonra tekrar çömelerek kafasının içindeki sisli boşluğa gözlerini çeviriyordu.
- B) Hepimiz sabırsızlanıyorduk. Sonunda akşama doğru ta uzakta, bir toz bulutu içinde sürünün yaklaştığını görünce sevincimizden bağırmaya başladık.
- C) Her sabah çam kokulu yollardan geçip okula giderdik. Okuldan dönüşte arkadaşlarımızla bir araya gelir, o kocaman oyun bahçemize yani doğaya koşardık.
- D) Birkaç gün sonra, kuşun delmeye çalıştığı ağacın yanına gittim. Ağaca, bir cevizden biraz büyükçe ve çok düzgün yuvarlak bir delik açmış olduğunu gördüm.

11. Gençliği bir mutluluk dönemi saymak yanılgısına düşenler, ihtiyarlığı da acıklı bir dönem sayıyorlar. “Artık ben ihtiyarladım.” dediğimde “Hayır, sadece yaşlandınız.” diyorlar. (K) Sanki yaşlanmakla ihtiyarlamak aynı anlama gelmiyormuş gibi. (L) Benden genç olanlar, benimle karşılaşır karşılaşmaz “Sizi çok iyi gördüm.” diyorlar selam yerine. (M) Bunu söylerken, sanırım yaşlılığın beni incittiğini düşünüyorlar. (N) Aslında huzurlu ve güzel günlerin bir başlangıcı.

Yukarıdaki paragrafta düşüncenin akışını kesen bir eksiklik bulunmaktadır. Bu eksikliği gidermek için K, L, M, N harfleriyle belirtilen boşlukların hangisine “Oysa yaşlanmak hiç de üzülecek bir durum değil.” cümlesi getirilmelidir?

- A) K
- B) L
- C) M
- D) N

12.

1. Yahya Kemal’in bazı şiirleri “Kendi Gök Kubbemiz” adı altında yayımlandı,
2. Ruşen Eşref Ünaydın’ın “Diyorlar ki” adlı eserini çok başarılı buldum.
3. Ömer Seyfettin, 13 Mart 1884’te Gönen’de doğdu.
4. Halikarnas Balıkcısı en etkileyici eserlerini Bodrum’da yazmıştır.

Numaralandırılmış cümlelerden hangileri öznel yargı içermektedir?

- A) 1 - 2
- B) 1 - 3
- C) 2 - 4
- D) 3 - 4

13. Ben bir tiyatro oyuncusuyum. Bütün dünyam tiyatrodur. Gücümü sahne ışıklarından alırım. Sizlere en güzel, en doğru ve en gerçekçi oyunlarla ulaşmak isterim. Böyle mutlu geçer ömrüm, yeter ki siz burada olun. Yaşamın gerçeklerine birlikte gülelim, birlikte ağlayalım, coşalım, şaşalım, sevinelim ve birlikte düşünelim. Oyunun bitiminde tiyatronun gizemli yaşamından gerçek yaşama alkışlarınızla birlikte uyanalım.

Paragrafın bütünü dikkate alındığında, altı çizili cümleyle aşağıdakilerden hangisi anlatılmak istenmiştir?

- A) Tiyatronun insan yaşamını etkilemesi
- B) Sanatçının da seyirci gibi bir insan olması
- C) Oyunun dünyasından gerçek dünyaya dönülmesi
- D) Seyircinin kendi gerçeğini tiyatrodaki bulması

14. Bisiklet, kullanımı ve bakımı kolay bir araçtır. Çok az yer kaplar; bir duvar kenarına ya da apartmanın bir köşesine rahatça bırakılabilir. Mekanik bir karıncadır bisiklet. Kendi ağırlığından birkaç kat fazla yükü taşır.

Bu metinde aşağıdakilerden hangisi vardır?

- A) Konuşurma
- B) Abartma
- C) Benzetme
- D) Kişileştirme

15. Bir çocuk hiçbir zaman karga ya da tilkinin insan gibi konuşacağına inanmaz. Fakat böyle olağanüstülüklerle ihtiyacı vardır. Nitekim kendi oyuncak bebeklerine birer kişilik yakıştıran, onlarla konuşan ve türlü türlü sahneler düzenleyen bir çocuk, yarattığı olaylara inanmış değildir. Yanlış kanılar, boş inançlar çocuklara yetişkinlerden geçer; asıl bundan çekinmek gerekir. Yoksa hayalin gıdası olan masallardan değil.

Bu metnin ana düşüncesi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Hayal kurmak, çocuğun başarılı olmasında çok etkilidir.
- B) Çocuklardan önce yetişkinler masal okuyarak hayal kurmayı öğrenmelidir.
- C) Çocuğa zarar veren hayal kurması değil, kafasının yanlış fikirlerle doldurulmasıdır.
- D) Ana dilinin kavranmasında, hayal gücünün zenginleşmesinde masalların büyük payı vardır.

16. Akşama doğru vapur iskelesine gittim. Vapurun hareket etmesine daha vakit vardı... İki çocuk iskelenin parmaklıklarında cambazlık yapıyor, bir adamla bir kız çocuğu da elleri balık pulu içinde balık tutuyorlardı... Deniz, akvaryum gibiydi. Güneş balıklarını lipsoslar, onları da mezigitler kovalıyordu.

Ali, bu öykünün 1. kişi ağzıyla anlatıldığını düşünmektedir. Böyle düşünmesinin nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Yazarın durgun denizi akvaryuma benzetmesi
- B) "Lipsoslar" yerine "onlar" zahirinin kullanılması
- C) Yazarın, vapur iskelesinde gördüklerini anlatması
- D) Balık tutan kızın, öykünün kahramanlarından biri olması

17. “Bugünlerde oğlum; gördüğü, okuduğu, dinlediği her şeyi bir şiirle anlatma hevesinde. Bir şeyden etkilenmeye görsün, hemen bir köşeye çekilip şiir yazıyor ve yazdığı şiiri, beğenilmesini isteyen bir havayla uzatıyor. Henüz anlayamayacağı şeyleri ona anlatmak, yazdıklarının çocukça şeyler olduğunu, hevesini ve kalbini kırmadan söylemek zor oluyor. Ama...” **diyen birinin sözlerine aşağıdakilerden hangisi ile devam etmesi beklenmez?**

- A) şiir yazmanın bu kadar kolay olmadığını bilmesi gerekiyor.
- B) şiir yazmayı da kendinden öncekiler kadar iyi öğrenmesi gerekiyor.
- C) yine de doğruyu göstermek zorunda hissediyorum kendimi.
- D) bunları anlatmaktan başka çaremin olmadığını biliyorum.

18. Şunu bilin ki, hayatımızda en yüce, en güçlü ve faydalı dayanağımız, ana baba evinden kalma hatıralarımızdır. Size sık sık terbiyenizden söz açılır; dediğim gibi, güzel, üstüne titrenilen çocukluğunuzdan kalma bir hatıra, terbiyenin en iyisidir. Böyle hatıralardan dağarcığına çokça toplayarak hayat yoluna çıkan insan, bütün ömrüne güvenle bakabilir. Kalbimizde kalan tek bir iyi hatıranın bile bir gün faydasını görebiliriz.

Bu metnin anahtar kelimelerini “hatıra, terbiye, çocukluk” olarak belirleyen bir öğrenci, bu kelimeleri belirlerken ne düşünmüştür?

- A) Paragrafın anlamına en büyük ipucunu bunlar veriyor.
- B) Günlük hayatta sıkça karşılaştığım kelimeler.
- C) Bunlarla ilgili araştırma yapmam gerekiyor.
- D) Bu kelimelerin birden çok anlamı var.

19. Bir gönül hoşluğuyla geze geze köye doğru yürüyordu Kemal. Gün boyu çalışmanın verdiği rahatlıkla rüzgârda savrulan yaprakların hışırtısına kulak veriyordu. Güneşin ardında bıraktığı kızılığa bakarak nemli toprak ve balçık kokusunu içine çekti.

Bu parçada anlatılanlar, aşağıdaki zaman dilimlerinin hangisinde gerçekleşmiştir?

- A) Sabah
- B) Öğle
- C) Akşamüstü
- D) Gece yarısı

20. Bana özgü, sana özgü, ona özgü davranışlar öylesine az ki. Yaşam deyince ortada herkesçe bilinenler, herkesçe söylenenler, herkesçe istenenler, yapılanlar var yalnızca. Tek bir kaygı kol geziyor: “Başkası ne der?”

Paragrafta aşağıdakilerden hangisine değinilmemiştir?

- A) Kişilerin niçin başkalarına benzer davranışlar sergilediklerine
- B) Taklitçi yaşamın alışkanlığa dönüştüğüne
- C) Toplumsal kabullerin bireysel yönelimleri etkilediğine
- D) Yaşamın, insanı zamanla olgunlaştırdığına

21.; yani gerçekte var olmayan konularla ilgili olanları. Bunların beğenilmesinin nedeni, bu öykülerde sürpriz öğelerinin yer almasıdır. Düş gücünüzü ve yaratıcılığınızı kullanarak siz de bu tür yazılar yazabilirsiniz.

Aşağıdakilerden hangisi bu paragrafın ilk cümlesidir?

- A) Bazı insanlar roman okumayı tercih ederler
- B) Bazı yazarlar fantastik öyküler yazmayı severler
- C) Meraklı çocuklar bilimsel içerikli dergileri okurlar
- D) Şiir okumak çoğu insanın ilgisini çeker

22. 23 Ocak 1897’de İstanbul’da doğmuşum. Annem, Neyyire Hanım; babam ise Ali Rıza Bey’dir. İlk ve ortaöğrenimimi mahalle mektebinde tamamladıktan sonra Vefa Lisesini bitirdim. Ardından 1920’de İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Felsefe Bölümünden mezun oldum.

Bu metnin türü aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Biyografi
- B) Deneme
- C) Söyleşi
- D) Otobiyografi

23. **Aşağıdaki metinlerin hangisinde olay, üçüncü kişinin ağzından anlatılmıştır?**

- A) Anneme armağan olarak aldığım cam kavanozu yemek masasının üzerine bıraktım. Annem mutfağa girdi, sandalyeye oturdu ve masanın üzerindeki kavanoza bakmaya başladı. Kavanozun üzerindeki “Senin İçin” yazısını okuyunca gülümsedi.
- B) Günlerden beri ilk kez; yağmurun fısıltısından, ikinci güneşinin odaya yansımından çok, hamam buğusu gibi içeride toplanmış hissini veren puslu, ıslak aydınlıktan hoşlandım.
- C) Arkadaşım birkaç çitayı çatmış, çevrelerinden geçirdiği ipi bağlamaya çalışıyordu. “Yardım edebilir misin?” dedi. Yanına gittim ve parmağımı düğüme bastırdım. Çok büyük ve güzel bir uçurtma yaptık.
- D) Çiftçi, çalılıkların arasında bir kıpırtı hissetti. “Bu mutlaka bizim tavukları yiyen tilkidir.” diye düşündü. Ağır ve sessiz adımlarla sesin geldiği yöne ilerledi.

24. **Aşağıdaki metinler tek bir yazının giriş, gelişme ve sonuç bölümleridir.**

1. Gün gelip de gittiğimde o tanınmış yerlere, belleğimde biriken ve önceden gezmiş olduğum bütün yerler yansır taşın yüzüne, suyun sesine.
2. Karla kaplı Safranbolu’nun sokaklarında, bu yüzden Antakya’yı görürüm sanki; karşıdaki küçük tepe de “Mazı Dağı” diye haykırır ve yankısı çığ olur, iner yüreğimin üstüne.
3. Herkes tarafından bilinen coğrafyalardan uzak dururum ve hep sonraya bırakırım buraları görmeyi. Çok tanınmayan, gönül verilmeyen başka ufuklara yelken açmaktır çünkü asıl derdim.

Aşağıdakilerin hangisinde bu metinler “giriş, gelişme, sonuç” şeklinde sıralanmıştır?

- A) 2, 1, 3
- B) 1, 3, 2
- C) 3, 1, 2
- D) 2, 3, 1

25. Ayşe bir öpücük yolladı parmaklarının ucuyla buluta. Ayşe'nin öpücüğü buluta ulaşınca, bulut şöyle bir şaşırды. Ama sonra toparlandı, koskocaman bir gül biçimini aldı. Gökyüzü gökyüzü olalı, bu mavi atlasa böylesine güzel, böylesine ak bir gül açmadı. Ayşe bu ak gülü hayran hayran seyretti. Lafi fazla uzatmayalım. O günden sonra bulut Ayşe'den hiç ayrılmadı.

Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bu metnin anahtar kelimeleri birlikte kullanılmıştır?

- A) Sevdalı bulut, küçük kızdan bir daha hiç ayrılmadı.
- B) Ayşe'nin gökyüzüne gönderdiği öpücük, bulutu güle çevirdi.
- C) Gökyüzü daha önce hiç bu kadar güzel olmamıştı.
- D) Şaşkınlık geçiren Ayşe, bir süre sonra kendini toparladı.

26. **Aşağıdaki cümlelerin hangisinde nesnel bir anlatım vardır?**

- A) Göreceksiniz, bu maç berabere bitecek.
- B) Kutuplardaki buzların erimesiyle denizlerin seviyesi yükseliyor.
- C) Yaşamın temelinde, karşılıklı sevgi ve saygı vardır.
- D) Beyaz, diğer renklerden güzeldir.

27. Şiir okuma, bir tür besteleme ve besteyi yorumlama işidir. Bir şarkı nasıl farklı tarzlarda söylenebilirse şiirin seslendirilmesi de yorumcudan yorumcuya değişir. Şiir okumak, eğitime dayalı bir beceri işidir. Bu yüzden her şair, şiiri güzel okuyamaz. Şiir yorumcusu vurgu, telaffuz, duraklama gibi ses eğitimi gerektiren temel bilgi ve becerilere sahip olmalıdır.

Bu parçada aşağıdakilerden hangisine değinilmemiştir?

- A) Şiir okumanın bir eğitim gerektirdiğine
- B) Bir şiirin farklı şekillerde yorumlanabileceğine
- C) Bazı şairlerin şiirleri kötü okuyabileceğine
- D) Şiiri, başarılı bir şekilde yorumlayabilmek için hissetmek gerektiğine

28. Bir akşam, aldığı geri vermeyen bir arkadaşı, Nasrettin Hoca'ya "Senden bir dileğim var." demiş. Hoca, adamın gene para isteyeceğini anlayarak "Dilekler karşılıklı, önce benim bir dileğim var, sen onu yerine getir, sonra kendi dileğini söyle." demiş. Arkadaşı "Tamam." deyince Hoca söylemiş dileğini: "Gözünü seveyim, benden borç para isteme!"

Bu metinde aşağıdaki öğelerden hangisi yoktur?

- A) Olay
- B) Yer
- C) Zaman
- D) Şahıs

29.

Kirpiler, kış uykusuna yatmak için birkaç küçük yuva yaparlar. Bu yuvaların içine kuru yapraklar, ince dallar yerleştirirler. Yuvanın içinde sürekli dönerek yaprakların, dalların düzleşmesini sağlarlar. Kirpiler birkaç yuvaları olduğu için başka hayvanlar tarafından rahatsız edildiklerinde ya da soğuktan etkilendiklerinde birinden diğerine geçebilirler.

Sincaplar; kış için ağaç kovuklarına, kuş yuvalarına, ağaç dallarına, çatılara yuva kurabilirler. Yuvalarının içini kuru yaprak, ot, yosun ve tüy gibi malzemelerle kaplarlar. Yuvalarının en dışını da ağaç dallarını yerleştirerek iyice sağlamlaştırırlar. Yuvalarını diğer sincaplarla paylaşabilirler ve birbirlerine sokularak ısınırlar. Dışarı çıkamadıkları dönemler için kozalak, ceviz gibi tohumları yuvalarında saklarlar. Sincapların birkaç kış yuvası da vardır.

Buna göre, kirpilerin ve sincapların farklı yönü aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Kış şartlarına uygun yuvalar yapmaları
- B) Yuvalarını kendi türlerinden hayvanlarla paylaşmaları
- C) Kışın yararlanmak için birden fazla yuva yapmaları
- D) Yuvalarını kurmak için ağaç dallarından faydalanmaları

30.

- 1) Bazı yılanlar, buldukları ortama uyum sağlama yeteneğine sahiptirler.
- 2) Avlanmak, tehlikelerden korunmak ve eş bulmak için duyularını, en çok da koku alma duyularını kullanırlar.
- 3) Bedenleri ile yerdeki titreşimleri hissederek çevrelerindeki avın büyüklüğünü ve hareketini fark ederler.
- 4) Yaşamlarını ağaçlarda, kayalıklarda, toprağın üzerinde ya da suda geçirirler.

Yukarıdaki numaralandırılmış cümleler anlamlı bir paragraf oluşturmaktadır. Bu numaralandırılmış cümlelerin hangisi amaç-sonuç ilişkisi bildirir?

- A) 1
- B) 2
- C) 3
- D) 4

31. Benimle aynı kaderi paylaşan çok sayıda kitap var, biliyorum. Onun kütüphanesinde okunmadan eskiyen kitaplarınız biz. Yıllardır bekliyoruz bu raflarda. Arada bir yerlerimiz temizlik gibi nedenlerle değişse de birbirimizi gözden kaçırmıyoruz. Taşınmalardan pek hoşlanmıyoruz elbette; ev değiştirmek demek sakatlanan, kaybolan dostlar demek. Yeni gelenler kaybolanların yerine alınıyor, biliyoruz. Yine de heyecanla karşılıyoruz yeni arkadaşlarımızı. Biraz sıkışıp yer açıyoruz onlara, sonra onlar da beklemeye başlıyor. Sonsuzluk gibi bir bekleyiş bu, neyse ki kitaplar sabırlı oluyor.

Bu metinde aşağıdaki sorulardan hangisinin cevabı yoktur?

- A) Yeni kitaplar neden alınıyor?
- B) Hangi tür kitaplar okunmuyor?
- C) Kitapların yeri neden değiştiriliyor?
- D) Kitaplar yeni arkadaşlarına nasıl davranıyor?

32. İnsan kelimeleri bir örgü içinde kullanır. Dil tek tek kelimeler değil, bu kelimeler arasında kurulan bir örgüdür. Dilin asıl tadına da bu örgü içinde varılabilir. Milyonlarca insanın yüzlerce yıl içinde her gün konuşarak ve yazarak kurduğu bu örgünün kendisi doğrudan doğruya bir sanat eseridir.

Bu metnin türü aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Deneme B) Tutanak
C) Hikaye D) Anı

33. Bu kadar düzenli ve disiplinli çalışmadan sonra, yarışmada birinci olması hiç de sürpriz değildi.

Parçadaki “neden - sonuç” ilişkisi dikkate alındığında, “neden” olan durum aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Bilinçli ve planlı hazırlıklar
B) Önceki örnek yarışmalar
C) Başkalarının yaptığı katkılar
D) Çalışmalardan duyulan mutluluklar

34. (1) Bağışla beni, sürekli göç ederim oradan oraya. (2) Keçilerimle kentlerin yakınından geçerim bazen ama hiçbirinin adını bilmem. (3) Zaten kent dediğin bir otlak diğerinden ayıran yerdir sadece. (4) Otlakların adını sor bana, hepsini bilirim: Kaya Çayırılığı, Yeşil Yamaç, Gölge Çayır...

Numaralandırılmış cümlelerin hangisinde öznel bir tanım vardır?

- A) 1 B) 2 C) 3 D) 4

35. Elif, kartlardaki cümleleri “olayların oluş sırasına göre” sıralamak istemektedir. Buna göre Elif, kartları nasıl sıralamalıdır?

1
Dirseklerini masaya dayadı ve başını yana eğip bir süre düşündü.

2
Sonra, bir saniye bile ara vermeden yazmaya başladı.

3
Çalışma odasında bir aşağı bir yukarı iki defa dolaştı.

4
Parmaklarını kapatıp açtı ve yazı takımını eline alarak masaya oturdu.

5
Önceden lambasını yakmış olduğu büyük yazı masasının önünde durdu.

- A) 2 - 4 - 3 - 5 - 1 B) 3 - 5 - 4 - 1 - 2
C) 4 - 2 - 1 - 3 - 5 D) 5 - 1 - 2 - 4 - 3

36. (1) Gelecek sayının Öykü Özel Sayısı olacağını biliyorsun. (2) O bakımdan sıcağı sıcağına, bir öykü yolluyorum. (3) Sana zor gelmezse editöre iletiver. (4) Yer kalırsa bir köşeciğe basılır ya da yedek yazı olarak kalır, ileride elbet bir yer bulur dergide.

Numaralandırılmış cümlelerin hangileri arasında neden-sonuç ilişkisi vardır?

- A) 1 ile 2 B) 2 ile 3
C) 2 ile 4 D) 3 ile 4

37.

Zeytin

Her dem yeşil, uzun ömürlü ve kısa ya da orta boylu bir ağaçtır. Yaprakları şerit şeklindedir. Nisan-mayıs aylarında beyaz çiçekler açar. Ekim-ocak aylarında küçük meyveleri olgunlaşır. İlk başta yeşil olan meyvelerinin rengi zamanla siyaha dönüşür. Meyveleri yenir. Meyvelerinden yağ elde edilir. Ege, Akdeniz, Marmara Bölgelerinde ve az miktarda da Artvin-Çoruh civarında yetişir.

Kızılcık

Yaprak döken kısa boylu bir ağaçtır. Yaprakları elips biçimindedir. Mayıs ayında sarı çiçekler açar. Ardından yumurta şeklinde, küçük meyveler verir. İlk başta yeşil olan meyvelerinin rengi zamanla kırmızıya dönüşür. Meyvesinden marmelat yapılır. Ülkemizin hemen her yerinde yetişir.

Bu bilgilere göre aşağıdakilerden hangisi her iki ağaçta da aynıdır?

- A) Yapraklarının biçimleri
B) Yetiştikleri yerler
C) Çiçek açma mevsimleri
D) Meyvelerinden elde edilen ürünler

38.

- Üflemeyle birlikte camın içinde baloncuk oluşur.
- Şekil verilen camın boru üstündeki kısmına bir oyuk açılarak camın borudan ayrılması sağlanır.
- Çeşitli aletler yardımıyla baloncuğa şekil verilir.
- Bir miktar erimiş, sıcak cam; üfleme borusuna yerleştirilip üflenir.
- Sıcak olan cam, bu işlemlerden sonra özel fırınlarda yavaş yavaş soğutulur.

Camdan bir eşya yapabilmek için numaralandırılmış cümleler hangi sırayla uygulanmalıdır?

- A) 1 - 2 - 3 - 5 - 4
B) 1 - 5 - 4 - 2 - 3
C) 4 - 1 - 3 - 2 - 5
D) 4 - 5 - 2 - 3 - 1

EK-5**PROBLEM ÇÖZME BECERİ TESTİ****SENEM'İN ZOR KARARI**

Senem 12 yaşında şirin bir kızdı. Annesi, babası ve kardeşiyle Kayseri'nin Talas ilçesinde yaşıyordu. Annesi Ayşe Hanım, bir okulda matematik öğretmeni; babası Serdar Bey özel bir firmada muhasebeciydi. Ayşe Hanım ve Serdar Bey günlerinin büyük bir kısmını işyerinde geçiriyorlardı. Senem'in kardeşi Sinan, 6 yaşındaydı ve ilkokul birinci sınıfa gidiyordu. Sinan aynı zamanda alerjik astım hastasıydı ve hastalığı için sürekli ilaç kullanıyordu.

Senem, derslerinde başarılı bir öğrenciydi fakat sosyal ilişkilerinde çok başarılı değildi. Bu nedenle Senem'in samimi olduğu tek bir arkadaşı vardı. Arkadaşının adı Işıl'dı. Onunla ve onun köpeği Zuzu ile çok iyi anlaşıyordu. Boş vakitlerinde Işıllara gidip Zuzu ile oyunlar oynardı. Onunla oynamak Senem'i çok eğlendiriyordu. Bu durum, onun kendisini çok mutlu hissetmesini sağlıyordu.

Senem okulda hayvan sever bir kişi olarak biliniyordu. Sokakta ne zaman yaralı bir hayvan görse ona yardım ederdi. Senem hayvanları çok sevdiği için kendisine ait bir köpeği olsun istiyordu ama ailesi ona kesinlikle izin vermiyordu.

Senem bir gün okuldan dönerken bir ayağı olmayan yavru bir köpek gördü. Gördükleri karşısında hayretler içerisinde kaldı ve bu duruma çok üzüldü çünkü oradaki birkaç çocuk, yavru köpeğe eziyet ediyordu. Senem koşa koşa yavru köpeğe doğru gitti. Yavru köpeği kucağına aldı. Eve götüremezdi çünkü kardeşi alerjik astım hastasıydı. Ayrıca babası da izin vermiyordu. Sokakta bırakamazdı, ne yapacağını düşünmeye başladı...

SORULAR

1. Okuduğunuz öyküde ne tür problem ya da problemler olduğunu açıklayarak yazınız.
2. Öyküde anlatılan problem ya da problemler için ne gibi çözüm yolları önerirsiniz? (Birden fazla çözüm yolu yazınız.)
3. Bulduğunuz bu çözüm yollarının ne kadar etkili olacağına ilişkin kanıtlar yazınız?
4. Bulduğunuz bu çözüm yolları içinde size göre en uygun olanı hangisidir, karar veriniz.
5. Karar verdiğiniz çözüm yolunu neden seçtiğinizi ayrıntılı olarak açıklayınız.

BİLİNÇSİZ AVLANMA

Sami'nin dört kardeşi vardı ve ailesinin en büyük çocuğu idi. Ortaokul 6. sınıfa gidiyordu. Annesi ev hanımı, babası balıkçıydı.

Sami'nin babası Adnan Reis'in küçük bir balıkçı teknesi vardı. Adnan Reis, tuttuğu balıkları balık pazarında satıyor, kazandığı parayla ailesinin geçimini sağlıyordu. Fakat son yıllarda avlanan balık miktarı gittikçe azalıyor ve bazı balık türlerine hiç rastlanmıyordu. Adnan Reis bundan dolayı endişeye kapılmaya başladı. Ailesinin geçimini sağlayamamaktan korkuyordu.

Sami, bir gün okulda öğretmeninin elinde bir gazete gördü. Öğretmeninden teneffüste gazeteyi okumak için izin istedi. Gazeteyi okumaya başladığında şu yazı dikkatini çekti:

“Karadeniz, ülkemiz su ürünlerinin yarısından fazlasının üretildiği bir denizdir; ama su ürünlerinin stoklarında önemli azalmalar var. Hatırlayın, bir dönem bolluktan karaya vuran ve tarlalarımıza döktüğümüz hamsiler artık yok. Oysa Karadeniz halkının hayatı tamamen balığa bağlı, binlerce kişi bu denizden geçiniyor.

Hamsi, Karadeniz'de bereketin simgesidir. Karadeniz, Karadenizli ve "Hamsi" yani bu efsanevi yaratık, hep birbirini anımsatır. Hamsi, Karadeniz kültürüyle iç içe geçmiş, hatta başlı başına bir kültür olmuştur. İşte bu bereket simgesi, kültür hazinesini korumak için 15 Nisan'da hamsinin av yasağı başlamıştır.”

Sami bu yazıyı okuyunca birden telaşa kapıldı. Çünkü o gün 30 Nisan'dı, hamsinin av yasağı başlayalı on beş gün olmuştu ve babası hâlâ hamsi avlıyordu. Sami düşündü, şu anda babası Adnan Reis gibi başkaları da hamsi avlıyorsa... Sami, hamsinin soyunun tükenmesini istemiyordu ve kuralları çiğnemenin bir cezasının olduğunu da bilecek yaştıydı.

SORULAR

1. Okuduğunuz öyküde ne tür problem ya da problemler olduğunu açıklayarak yazınız.
2. Öyküde anlatılan problem ya da problemler için ne gibi çözüm yolları önerirsiniz? (Birden fazla çözüm yolu yazınız.)
3. Bulduğunuz bu çözüm yollarının ne kadar etkili olacağına ilişkin kanıtlar yazınız?
4. Bulduğunuz bu çözüm yolları içinde size göre en uygun olanı hangisidir, karar veriniz.
5. Karar verdiğiniz çözüm yolunu neden seçtiğinizi ayrıntılı olarak açıklayınız.

DÖNÜŞ YOLU

Doğaya çıkıp yürüyüş yapmak beni en mutlu eden şeylerden biridir. Bu yürüyüşlerde insanlar gürültüden, yoğunluktan, stresten ve kalabalıktan uzaklaşarak doğayla baş başa kalmaktadır.

Geçen hafta sonu da böyle bir yürüyüş yapmaya karar vermiştim. Her zaman yapmaya çalıştığım gibi daha önce hiç gitmediğim bir ormana gidecektim. İnternette araştırdığım ve güzel bir yer olduğu ile ilgili yorumlar okuduğum orman, evime yaklaşık bir saat uzaklıktaydı. Ormanın yerini haritadan belirleyip yola çıktım.

Ormana vardığımda burasının çok güzel bir yer olduğunu fark ettim. Orman diğer pek çok orman gibi farklı ağaçlardan, çiçeklerden oluşuyordu ve çok çeşitli kuşların sesleri kulaklarıma geliyordu. Bu ormanın diğer ormanlardan farkı ise buradaki ağaçların birçoğunun çok yüksek olmasıydı. Dolayısıyla gökyüzü çok az görünüyordu. Bu durum benim çok hoşuma gitmişti.

Yürüyüşüm esnasında her zaman yanımda sadece su bulunurdu. Yine aynı şekilde yürümeye başladım. Yürüyüş süresince saate dahi bakmaz, yorulana kadar yürürdüm. Yine aynı şeyi yapmaya karar vermiştim. Ne kadar yürüdüğümü bilmiyorum; ama sonunda artık dönmem gerektiğini düşünmeye başlamıştım. Ayaklarım daha fazla gitmek istemiyor gibiydi. Arkamı döndüğümde büyük bir sorunla karşı karşıya olduğumu anladım. Çünkü diğer yürüyüşlerimden farklı olarak burada bir yürüyüş yolu yoktu. Nasıl geri dönecektim? İçimi bir korku kaplamaya başlamıştı. Dönüş yolunu bulmak için bir süre düşündüm; fakat yönümü tayin edemiyordum...

SORULAR

1. Okuduğunuz öyküde ne tür problem ya da problemler olduğunu açıklayarak yazınız.
2. Öyküde anlatılan problem ya da problemler için ne gibi çözüm yolları önerirsiniz? (Birden fazla çözüm yolu yazınız.)
3. Bulduğunuz bu çözüm yollarının ne kadar etkili olacağına ilişkin kanıtlar yazınız?
4. Bulduğunuz bu çözüm yolları içinde size göre en uygun olanı hangisidir, karar veriniz.
5. Karar verdiğiniz çözüm yolunu neden seçtiğinizi ayrıntılı olarak açıklayınız.

MAHMUT AMCANIN DOĞA SEVGİSİ

Mahmut amca 70 yaşında, emekli öğretmendi. Deniz kenarındaki küçük bir kasabada yaşıyordu. Mahmut amcanın evi denize karşıydı ve çok şirin bir evdi. Karısı Hatice teyzeyi üç sene önce kaybetmişti. İki kızı ve iki oğlu vardı. Çocuklarının hepsi de kendi mesleklerini eline almış, başka şehirlerde hayatlarını kurmuşlardı. Mahmut amca onların evine gitse bile rahat edemez, hemen evine geri dönerdi. Çünkü doğayı ve denizi çok severdi.

Önceki senelerde Mahmut amca ve komşuları evlerinin önüne ağaçlar dikmişler ve bu sayede burayı küçük bir koruluk haline getirmişlerdi. Mahmut amca her sabah kalktığında denizin ve ağaçların kokusunu içine çekip güne başlamayı severdi.

Mahmut amcanın komşularıyla da arası çok iyiydi. Havanın iyi olduğu günlerde, diktikleri bu ağaçların altında komşularıyla birlikte çay içmeyi çok severdi.

Bir gün sabah uyandığında kendini iyi hissetmeyen Mahmut amca, o gün hayatını kaybetti. Komşuları, Mahmut amcanın anısına saygı duydular ve onun çok sevdiği ağaçlarına sahip çıktılar; çünkü Mahmut amca eliyle diktiği ağaçları çocukları gibi görürdü.

Mahmut amcanın ölümünden birkaç ay sonra komşuları evlerinin etrafında ağaçların yanında birkaç mühendisin ölçüm yaptığını gördüler. Mühendislerin niçin ölçüm yaptıklarını anlayan komşular olayı öğrendiklerinde çok üzüldüler. Büyük bir inşaat firması o bölgeyi turizm ve alış-veriş merkezi hâline getirecekti. Peki ya, o güzelim ağaçlar, ağaçların arasında yaşayan hayvanlar ne olacaktı? Ayrıca inşaat atıkları denize de zarar verecekti. Ya artık orada denize giremezlerse... Orada yaşayan konu komşu, inşaat sahibiyle görüşüp onu ikna etmeye çalıştılar; ama ne söyledilerse inşaat sahibini ikna edememişlerdi. Oradaki doğaya, hayvanlara ve denize zarar vermemek için ne yapacaklarını düşünmeye başladılar...

SORULAR

1. Okuduğunuz öyküde ne tür problem ya da problemler olduğunu açıklayarak yazınız.
2. Öyküde anlatılan problem ya da problemler için ne gibi çözüm yolları önerirsiniz? (Birden fazla çözüm yolu yazınız.)
3. Bulduğunuz bu çözüm yollarının ne kadar etkili olacağına ilişkin kanıtlar yazınız?
4. Bulduğunuz bu çözüm yolları içinde size göre en uygun olanı hangisidir, karar veriniz.
5. Karar verdiğiniz çözüm yolunu neden seçtiğinizi ayrıntılı olarak açıklayınız.

ORMAN YANGINI

Handan ve Murat, Marmaris'in eşsiz güzellikleriyle dolu ormana yakın bir bölgede yaşayan yazlıkçılardı. Bu bölgeye her yaz gelip, tüm yaz mevsimini komşularıyla birlikte güle oynaya geçirirlerdi.

O gün Handan ve Murat'ine güzel bir Marmaris sabahına uyandılar. Hava o kadar güzeldi ki, ormanda bir sabah yürüyüşü güzel olur diye düşünüp birlikte gezintiye çıktılar. Çocukları evde uyuyorlardı. Onlar uyanmadan gider ve döneriz diye düşündüler. Ormanın içine doğru yürürlerken doğanın kirlenmeye başladığını fark ettiler. Bu durum Handan ve Murat'ı üzmüştü.

Dışardan eşsiz güzelliğiyle göz dolduran bu orman ne hâle gelmişti. Doğa yürüyüşlerini burada kesip geri dönmeye karar verdiler. Zaten yaklaşık bir saattir yürüyorlardı. Geri döndüler ve yarım saat kadar yürüdüler. Fakat birden burunlarına tuhaf bir koku gelmeye başladı. Aldıkları koku sanki is kokusu gibiydi. Biraz daha yürüdüklerinde yakın bir bölgede bir yangın başladığını ve hafif esen rüzgârın da etkisiyle yayıldığını gördüler. Ne yapacaklarını bilemez haldeydiler. Cep telefonları yanlarındaydı; fakat yangın ihbar numarasını bilmiyorlardı. Bir an önce oradan ayrılmaları gerekiyordu. Üstelik yangın yazlıkların olduğu bölgeye doğru ilerliyordu ve çocuklar evdeydi. Olabildiğince çabuk bir şekilde o bölgeden ayrılmaya çalıştılar; fakat yangın her taraflarını sarmaya başlamıştı...

SORULAR

1. Okuduğunuz öyküde ne tür problem ya da problemler olduğunu açıklayarak yazınız.
2. Öyküde anlatılan problem ya da problemler için ne gibi çözüm yolları önerirsiniz? (Birden fazla çözüm yolu yazınız.)
3. Bulduğunuz bu çözüm yollarının ne kadar etkili olacağına ilişkin kanıtlar yazınız?
4. Bulduğunuz bu çözüm yolları içinde size göre en uygun olanı hangisidir, karar veriniz.
5. Karar verdiğiniz çözüm yolunu neden seçtiğinizi ayrıntılı olarak açıklayınız.

EK-6**Öğrenci Görüşme formu**

Türkçe dersinde uyguladığımız otantik öğrenme uygulamasına yönelik görüşlerini almak istiyorum. Görüşmemiz sırasında ses kayıt cihazı kullanacağım. Konuştuklarımız benim ve bazı araştırmacı arkadaşlarım arasında kalacak. Yaptığımız görüşmeyle ilgili öğretmenlerine bilgi verilmeyecektir. Verdiğin bilgiler bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Araştırma raporunda gerçek ismin kesinlikle belirtilmeyecek, bunun yerine kodlamalar kullanılacaktır. Katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Arş. Gör. Gülnur Candan HAMURCU

1. Otantik öğrenme uygulamaları doğrultusunda yapılan etkinliklerin, daha önceki Türkçe dersinde yapılan etkinliklerden farkı nedir?
2. Birlikte gerçekleştirdiğimiz otantik öğrenme uygulamasından sonra Türkçe dersine yönelik duygu ve düşüncelerinde ne yönde değişiklik oldu?
3. Otantik öğrenme uygulaması sırasında grupça çalışmalar yaptınız. Bunun sana ne gibi katkıları oldu?
4. Otantik öğrenme uygulaması sırasında her dersin sonunda derste neler yaptığımızla ilgili günlük tuttunuz. Bununla ilgili ne düşünüyorsun.
5. Otantik öğrenme uygulamaları sırasında işlediğimiz konularla ilgili ne düşünüyorsun?
6. Bundan sonra Türkçe derslerinin otantik öğrenme uygulamalarına dayalı olarak işlenmesini ister misin? Niçin?
7. Ekleme istediğin herhangi bir şey var mı?

EK-7

DENEY GRUBUNDA UYGULANAN TÜRKÇE DERS PLANLARI

DERS PLANI 1

Okulun Adı: Fatma Zehra Dülgeroğlu Ortaokulu

Dersin Adı: Türkçe

Sınıf: 7-B

Süre: 10 ders saati (400 dakika)

Ana Tema: Duygular

Alt Tema: Korku, Kaygı, Üzüntü, Nefret, Öfke

Metnin Adı: Suriye’de Çocuk Olmak

Öğrenme – Öğretme Yöntem ve Teknikleri: Otantik öğrenme uygulamaları, problem çözme, beyin fırtınası, soru-cevap, tartışma

Araç-gereçler: Projeksiyon makinesi, slaytlar, okuma metinleri, etkinlik kağıtları

Ana Nokta: Belirtilen anlama, anlatma ve dilbilgisi kazanımlarını kazandırmak

Kazanımların Belirlenmesi

Dinleme

1. Dinleme/izleme kurallarını uygulama

1.4. Dinleme/izleme yöntem ve tekniklerini kullanır.

2. Dinleneni/izleneni anlama ve çözümleme

2.17. İpuçlarından hareketle dinlediklerine/izlediklerine yönelik tahminlerde bulunur.

Okuma

1. Okuma kurallarını uygulama

1.5. Okuma yöntem ve tekniklerini kullanır.

2. Okuduğu metni anlama ve çözümleme

2.1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.

2.18. Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder.

2.21. Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar.

2.23. Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur.

2.24. Metnin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar.

5. Okuma alışkanlığı kazanma

5.6. Okudukları ile ilgili duygu ve düşünceleri arkadaşlarıyla paylaşır.

Konuşma

1. Konuşma kurallarını uygulama

1.3. Bulunduğu ortama uygun bir konuşma tutumu geliştirir.

1.8. Konuşmada nezaket kurallarına uyar.

1.10. Konuşmasında sebep-sonuç ilişkileri kurar.

2. Sesini ve beden dilini etkili kullanma

2.5. Uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yapar.

3. Hazırlıklı konuşmalar yapma

3.1. Konuşma konusu hakkında araştırma yapar.

3.4. Ana fikri yardımcı fikirlerle destekler.

3.5. Konunun özelliğine uygun düşünceyi geliştirme yollarını kullanır.

3.9. Konuşma sırasında sorulan sorulara açık, yeterli ve doğru cevaplar verir.

3.11. Konuşmasını belirlenen sürede ve teşekkür cümleleriyle sona erdirir.

3.12. Konuşma yöntem ve tekniklerini kullanır.

Yazma

1. Yazma kurallarını uygulama

1.2. Düzgün, okunaklı ve işlek “bitişik eğik yazı”yla yazar

1.6. Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin yerine Türkçelerini kullanır.

1.8. Yazısında sebep-sonuç ilişkileri kurar.

1.11. Yazım ve noktalama kurallarına uyar.

2. Planlı yazma

2.12. Yazma yöntem ve tekniklerini kullanır.

3. Farklı türlerde metinler yazma

3.1. Olay yazıları yazar.

5. Kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma

5.8. Yazdıklarını başkalarıyla paylaşır ve onların değerlendirmelerini dikkate alır.

Dil bilgisi

3. Fiil kiplerinde zaman ve anlam kaymasıyla ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama

1. Cümlede zaman kavramını belirleyen/destekleyen zarfları fark eder.

Suriye’de Çocuk Olmak

Suriye’de yaşanan kriz dördüncü yılına girerken çocukların üzerindeki etkisi de giderek artmaktadır. Birleşmiş Milletlerin verilerine göre hem ülke içinde hem de mülteci olarak sığınılan diğer ülkelerde 6.5 milyon Suriyeli çocuk acil insani yardıma ihtiyaç duymaktadır.

Ülkesinden ayrılıp komşu bir ülkeye sığınmak zorunda kalan Suriyeli çocuklar, en güzel anılarının yanı sıra bir zamanlar çok sevdikleri eşyalarını da geride bıraktılar. Onları çok mutlu eden bir elbise, bir kitap ya da bir oyuncak şimdilerde sadece anılarda kaldı. Bunlar, maddi değeri çok yüksek olmayan ancak manevi değeri asla ölçülemeyecek küçük eşyalar ve şurası kesin ki bu eşyalar yıllar geçse de asla unutulmayacak!

9 yaşındaki İdlipli Rezzan’ın bir türlü unutamadığı eşyası özel bir giysi. “Uzun bir elbiseydi. Parlak kırmızı renkli ve çok güzeldi. En çok onu özlüyorum.” Bunları söylerken kırmızı giysisini tüm detayları ile gözünde canlandırıldığını tahmin edebiliyorsunuz.

Rezzan’ın ülkesine ilişkin anıları kırmızı elbisesi kadar parlak ve mutluluk verici değil ne yazık ki. Onunla yaptığımız görüşme ilerledikçe çatışmaların minik bir çocuğun üzerindeki olumsuz etkileri rahatlıkla görülebiliyor. Rezzan’ın bahsettiği şeyler uçaklar, bombardımanlar, çatışmalar, varil bombaları, havan topları, hapishaneler, çeşitli işkence yöntemleri... Bunlar 9 yaşındaki bir çocuktan beklenmeyecek sözler.

Rezzan ve ailesi evlerini tahrip eden havan topu saldırısı sırasında teyzesinde oldukları için kurtulmuşlar. Sadece bazı eşyaları ve oyuncakları kurtarabilmişler. “Dedemi ve dayımı da çatışmalar yüzünden kaybettik. Dayım 4 mermi ile vuruldu!” diye ekliyor Rezzan.

Yedi yaşındaki Fethiye ise Halepli. “Suriye’deki evimiz çok güzeldi. Eşyalarımızı ve yatağımı özledim. Oyuncaklarım çoktu, onları da çok özlüyorum. En çok füze ve varil bombalarından korkuyordum. Burada rahatım, bir şeyden korkmuyorum. Her şeyin yolunda gitmesini ve evlerin yıkılmamasını isterim. Savaşta çocukların etkilenmemesini isterim.” diyerek duygularını dile getiriyor.

Suriyeli çocuklar sürekli kayıp ve korkularla yüzleşmek zorunda kalıyor. Şu anda Türkiye'de mülteci olarak yaşayan Halepli 13 yaşındaki Ala, bir UNICEF çalışanına yaşadıklarını şöyle anlatıyor: “Bombardımanlardan kaçmak için köyümüzden ayrıldık. Arabayla üç saat gittikten sonra gece vakti sınıra yaklaştık ve buradan Türkiye sınırına kadar üç saat daha yürüdük fakat sanki bin yıl yürüdük gibi yolculuk bir türlü bitmiyordu. Yolda bir sürü kontrol noktası vardı. Silahlı adamlar gördüm ve onlardan çok korktum.”

Ghader ise yaşadıklarını şöyle anlatıyor: “Suriye’de beni en çok korkutan akşamki füze sesleriydi. Güdümlü füzeler bizi çok korkuttu. Evimizin bir kısmı yıkıldı. Evimi, okulumu, öğretmenlerimi, arkadaşlarımı, hele akrabalarımı çok özledim. Ama burada mutluyum. Kendi halkıma zulmetmem, yardım ederim. Özellikle küçük çocuklara çok yardım ederim. Çünkü onlar bizim geleceğimiz. Bir şey yapmadan önce düşünürüm. Halkım doğru yolda ilerlesin diye öğütler verirdim.”

UNICEF, şiddet olayları ve kentlerdeki giriş kısıtlamalarından kaynaklanan büyük engellere rağmen kendisiyle birlikte çalışan ortak kuruluşlar ile birlikte hareket ederek Suriye sınırları içerisinde 17 milyon kişiye sağlıklı su sağlamış ve bölge genelinde rekor bir sayıya ulaşarak 25 milyon çocuğu kapsayan bölgesel aşılama kampanyası kapsamında 2.9 milyon çocuğa çocuk felci aşısı yapılmasını sağlamıştır.

UNICEF Türkiye’de de Suriyeli mülteci çocuklar için çalışmalarını yürütmektedir. 2014 yılında 851.000 çocuğa, çocuk felcine karşı aşı yaptırmış, 26.200 çocuğa psiko-sosyal destek hizmeti sağlamıştır. Türkiye’deki kamplarda okul ve Çocuk Dostu alanların yapılması, kamp dışında okulların açılması ve yüksek enerjili bisküvi ve giysi temini konularında çalışmalarına devam etmektedir (<http://www.unicefturk.org/>).

1. **Senaryo:** UNICEF’in “Suriye’li Çocukları Unutma” kampanyası hakkında çocukları ve toplumu bilgilendirmek ve eğitmektir. Ayrıca öğrencilerin ve toplumun Suriye’deki çocukların yaşadıkları korku, kaygı, üzüntü, öfke, nefret gibi duyguları düşünerek empati becerilerini geliştirmelerini sağlamaktır.
2. Bu amaçlar öğrencilere duyurulur ve kampanya ile etkileşim başlar.
3. Suriye ile ilgili hazırlanan fotoğraflar, projeksiyon cihazı yardımıyla öğrencilere gösterilir (D.1.4). Öğrencilerin, fotoğraflarla ilgili konuşmaları ve tartışmaları

sağlanır. Öğrencilerden fotoğraflardaki çocukların hangi duygular içinde olduklarının tahmin etmeleri istenir (D.2.17).

4. Öğrencilere çevrelerinde Suriyeli bir ailenin yaşayıp yaşamadığı, Suriyelilerle ya da Suriyeli çocuklarla ilgili herhangi bir haber duyup duymadıkları sorulur.
5. “Suriye’de Çocuk Olmak” adlı metin öğrencilere dağıtılır. Öğrencilerden metni okumadan önce metnin başlığından hareketle metinle ilgili tahminlerini söylemeleri istenir (O.2.23). Metin öğrencilerce sessiz olarak okunur. Daha sonra metin 2-3 öğrenciye sesli olarak okutulur (O.1.5).
6. Öğrencilerden metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarmaları istenir (O.2.1).
7. Öğrencilerden kendilerini metindeki çocuklardan birinin yerine koyarak onun duygu, düşünce ve hayallerini anlamalarını ve yorumlamalarını sağlamak amacı ile onlardan bir an için gözlerini kapatmalarını ve kendilerini o çocuğun yerine koymaları istenir (O.2.21).
8. Öğrencilerin metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark etmelerini sağlamak amacıyla onlara okudukları metinde geçen “Türkiye sınırına kadar bir üç saat daha yürüdük fakat sanki bin yıl yürüdük gibi yolculuk bir türlü bitmiyordu.” İfadesinin anlatıma nasıl bir katkısı olduğu sorulur. Öğrencilerin bu cümledeki söz sanatını (abartma) sezmeleri sağlanır (O.2.18).
9. Öğrencilerden metnin devamında neler olabileceğini tahmin etmelerini ve devamıyla ilgili tahminlerini yazmaları istenir (O.2.24).
10. Öğrencilerden metnin kendilerinde uyandırdığı duyguları ifade etmelerini sağlamak amacıyla onlara metni okuduktan sonra neler hissettikleri sorulur (O.5.6).
11. Öğrencilerin bir konu üzerinde tartışma yöntemini (K.3.12) kullanarak konuşmalarını sağlamak amacıyla öğrenciler beş gruba ayrılırlar. Her gruba aşağıdaki sorulardan biri verilir.

- Suriyeli çocukların yaşadıkları sıkıntılar neler olabilir?

- Suriyeli çocuklara nasıl yardım edebiliriz?
- Suriyeli çocuklar ve aileleri hakkında ne düşünüyorsunuz?
- Suriyeli çocuklar hangi duygular içinde olabilir? Neden?
- Suriyeli çocuklar savaştan nasıl etkilenmiş olabilirler?

12. Her gruptan verilen sorular hakkında araştırma yapmaları istenir (K.3.1). Öğrencilere aileleriyle görüşebilecekleri, İnternet'ten, gazete ve dergilerden araştırma yapabilecekleri söylenir.

13. Konuşma öncesinde öğrencilerden düşünceyi geliştirme yollarını (tanımlama, betimleme, örnekleme, karşılaştırma, tanık gösterme, benzetme ve sayısal verilerden yararlanma) kullanmaları istenir (K.3.5).

14. Öğrencilerden konuşma sırasında nezaket kurallarına uymaları (K.1.8), bulunduğu ortama uygun bir konuşma tutumu geliştirmeleri (K.1.3), konuşmalarında sebep sonuç ilişkileri kurmaları (K.1.10), uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yapmaları (K.2.5), ana fikri yardımcı fikirlerle desteklemeleri (K.3.4), sorulan sorulara açık, yeterli ve doğru cevaplar vermeleri (K.3.9), konuşmasını belirlenen sürede ve teşekkür cümleleriyle sona erdirmeleri (K.3.11) istenir.

15. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek ve bireysel çalışmalarını sağlamak için şu konuyla ilgili kompozisyon yazmaları istenir: “Suriyeli bir çocuk olduğunuzu düşünün. Savaştan etkilendiğiniz için Türkiye’ye sığındınız. Neler yaşadınız? Neler hissediyorsunuz?” (Y.2.12, 3.1).

16. Öğrencilerden kompozisyonu düzgün, okunaklı bitişik eğik yazı ile yazmaları (Y.1.2), yazım ve noktalama kurallarına uymaları (Y.1.11), yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin yerine Türkçelerini kullanmaları (Y.1.6) ve yazılarında sebep-sonuç ilişkileri kurmaları (Y.1.8) istenir.

17. Öğrencilerin yazdıklarını arkadaşlarıyla paylaşmaları ve onların değerlendirmelerini dikkate almaları sağlanır (Y.5.8).

18. Öğrencilerin cümlede zaman kavramını belirleyen, destekleyen zarfları fark etmelerini sağlamak için birinci etkinliği yapmaları istenir (DB.3.1).
19. Öğrencilerden ikinci etkinlikteki verilen kelimeleri zaman zarfı olarak birer cümlede kullanmaları istenir. Zaman zarflarıyla cümleler oluşturulurken “ne zaman?” sorusuna cevap verecek şekilde kullanmaları gerektiği hatırlatılır (DB.3.1).
20. Suriyeli çocukların yaşadıkları sıkıntıların ve duyguların anlaşılması üzerine diğer öğrencilerin de bu durumun farkında olmaları için öğrenciler tarafından bir kampanya düzenlenir. Başlıca amaç, hem savaşın ve kavgaların zararları hakkında daha fazla bilgilenmiş bir toplumun oluşmasını hem de savaştan etkilenen Suriyeli çocuklara karşı bir farkındalık oluşturmaktır.
21. Bu aşamada öğrenciler kampanyada uygulayacakları etkinlikleri geliştirirler. Gruplar farklı farklı etkinlik düzenlerler. Öğrencilerin hazırladıkları poster, afiş ve gazete okul panosuna asılır. Öğrenciler öğrendikleri bilgileri diğer öğrencilerle paylaşma fırsatı bulurlar. Böylelikle, diğer öğrenciler bu konuya karşı bilinçlenmiş olurlar.
22. Öğrencilere her dersin sonunda 5-10 dakika, o derste ne öğrendiklerini, nasıl öğrendiklerini ve dersi nasıl geçirdiklerini anlatan günlük tutmaları için zaman verilir.

Etkinlik 1: Aşağıdaki cümleleri, verilen zarfları kullanarak uygun şekilde tamamlayınız.

dün, ansızın, biraz sonra, gece yarısı, çoktan, henüz, sabah, demin, zaman zaman

Bizi aradığında sınıra yaklaşmıştık.

Suriye'deki akrabalarımmektup yazmadım.

Çocuk dostu alanda oynayacağım

..... annemin sesiyle uyandım

Suriyeli akrabalarım Türkiye'ye geldiler.

Ödevimi bitirdim

Babam öfkeleni ve odayı terk etti.

..... Suriye'deki evimi özlüyorum.

Etkinlik 2: Aşağıdaki kelimeleri kullanarak birer cümle yazınız. Bu kelimelerin zaman zarfı olmasına dikkat ediniz.

bugün, yarın, şimdi, demin, erkenden, sabahleyin, arada sırada, yazın, sonra, hala, daha, geç, eskiden, aylarca, ansızın, gündüz



DERS PLANI 2

Okulun Adı: Fatma Zehra Dülgeroğlu Ortaokulu

Dersin Adı: Türkçe

Sınıf: 7-B

Süre: 10 ders saati (400 dakika)

Ana Tema: Duygular

Alt Tema: Kaygı, Üzüntü, Umut, Mutluluk

Metnin Adı: Benim En Büyük Mirasım Organlarım...

Öğrenme – Öğretme Yöntem ve Teknikleri: Otantik öğrenme uygulamaları, problem çözme, beyin fırtınası, soru-cevap, tartışma

Araç-gereçler: Projeksiyon makinesi, okuma metinleri, etkinlik kağıtları

Ana Nokta: Belirtilen anlama, anlatma ve dilbilgisi kazanımlarını kazandırmak

Kazanımların Belirlenmesi

Dinleme

1. Dinleme/izleme kurallarını uygulama

1.4. Dinleme/izleme yöntem ve tekniklerini kullanır.

2. Dinleneni/izleneni anlama ve çözümleme

2.4. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler.

2.16. Dinlediklerinde/izlediklerinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.

Okuma

1. Okuma kurallarını uygulama

1.5. Okuma yöntem ve tekniklerini kullanır.

2. Okuduğu metni anlama ve çözümleme

2.1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.

2.2. Metindeki anahtar kelimeleri belirler.

2.4. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.

2.5. Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler.

2.13. Metne ilişkin sorulara cevap verir.

2.14. Metne ilişkin sorular oluşturur.

2.29. Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.

2.30. Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.

Konuşma

1. Konuşma kurallarını uygulama

1.1. Konuşmaya uygun ifadelerle başlar.

1.2. Konuşma sırasında uygun hitap ifadeleri kullanır.

1.4. Standart Türkçe ile konuşur.

1.8. Konuşmasında nezaket kurallarına uyar.

1.12. Tekrara düşmeden konuşur.

2. Sesini ve beden dilini etkili kullanma

2.2. İşitilebilir bir sesle konuşur.

2.5. Uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yapar.

3. Hazırlıklı konuşmalar yapma

3.12. Konuşma yöntem ve tekniklerini kullanır.

Yazma

1. Yazma kurallarını uygulama

- 1.1. Kâğıt ve sayfa düzenine dikkat eder.
- 1.2. Düzgün, okunaklı ve işlek “bitişik eğik yazı”yla yazar.
- 1.4. Standart Türkçe ile yazar.
- 1.5. Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurar.
- 1.11. Yazım ve noktalama kurallarına uyar.

2. Planlı yazma

- 2.12. Yazma yöntem ve tekniklerini kullanır.

Dil bilgisi

3. Fiil kiplerinde zaman ve anlam kaymasıyla ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama

- 3.2. Fiil kiplerinde zaman ve anlam kaymasının nasıl gerçekleştiğini kavrar.
- 3.3. Fiil kiplerini farklı zaman ve anlamları ifade edecek şekilde kullanır.

Organ Bağışısı Hayat Kurtarıyor

Tedavisi sadece organ ve doku nakli ile mümkün olan hastalıklar, tüm dünyada ve ülkemizde en önemli sağlık sorunlarından biridir. Türkiye’de ve dünyada, organ ve doku nakli bekleyen hastaların sayısı her geçen gün artmaktadır.

Organ bağışısı, kişinin hayatta iken kendi iradesiyle, organlarının bir kısmını veya tamamını ölümünden sonra başkalarının tedavisi için kullanılmak üzere izin vermesidir. 18 yaşını aşmış, akıl-ruh sağlığı yerinde olan herkes organ bağışısında bulunabilir. Bağış yapılabilecek yerler; tüm devlet hastaneleri, özel hastaneler, sağlık ocakları ve sağlık müdürlükleridir. Organ bağışısı yapmak isteyen kişilere organ bağışısı kartı verilir. Yapılan organ bağışları, yetkili kişiler tarafından Sağlık Bakanlığı organ ve doku bilgi sistemine girilir. Üzerinde organ bağışısı kartı bulunan bir kişinin beyin ölümü gerçekleştiğinde kart taşıyor olması, nakil için yeterli değildir. Vefat sonrası, kişinin ailesi tarafından da onay verilmesi gerekir.

Tıptaki gelişmeler sayesinde insan vücudunun birçok organı nakledilebilmektedir. Bu organların bir kısmı sadece ölümden sonra bağışlanabilirken bazı organlar yaşarken de bağışlanabilir. Yaşarken bağışlanabilen organlar böbreğin biri ve karaciğerin bir kısmıdır. Sağlıklı her organı bağışlamak mümkündür. Günümüzde nakil yapılabilen organlar, böbrek, karaciğer, kalp, akciğer, pankreas ve ince bağırsak; uygun dokular ise kalp kapağı, kornea, kemik iliği ve deridir.

İleri kalp, karaciğer ve böbrek yetmezliği olan hastalarda sağlıklı bir yaşam sadece organ nakli ile mümkündür. Diyaliz, böbrek hastaları için yardımcı bir tedavi şeklidir. Ancak kalp, karaciğer hastalarının diyaliz gibi bir yardımcı tedavi olanakları da yoktur. Organ bağışısıyla bazen görmeyen bir insanın görme ya da hayatını diyaliz cihazına bağlı olarak sürdüren bir böbrek hastasının yaşama şansı olabilir.

Ülkemizde organ naklinin yaygınlaşması için bazı çalışmalar yapılmaktadır. Kocaeli Üniversitesi Tıp Fakültesi “Organ Bağışısı ve Organ Nakli” bilincini ve farkındalığını arttırmak için panel düzenlemiştir. İzmir İl Sağlık Müdürlüğü tarafından Aliağa ilçesinde “Organ Nakli ve Bağışısı” adlı konferans düzenlenmiştir. Samsun İl Sağlık Müdürlüğü tarafından ve Milli Eğitim Müdürlüğü işbirliğinde yürütülen “Organ

Bağışına Genç Dokunuş Projesi” hazırlanmıştır. Proje çerçevesinde 12. sınıf öğrencilerine organ bağışı eğitimi verilmiştir. Eskişehir Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi son sınıf öğrencileri tarafından, organ bağışına ve organ nakline dikkat çekmek amacıyla “Hayat Ver” isimli seminer düzenlenmiştir. Seminerde katılımcılara organ naklinin önemi anlatılmıştır.

Gazeteci yazar Tuluhan Tekelioğlu tarafından hazırlanan "Yeni Hayat" adlı belgeselde, organ nakliyle hayata tutunmayı başaran hastaların hikâyeleri anlatılmıştır. Henüz 3 yaşındaki Hasan Hüseyin'in, 53'ündeki Mustafa Kemal'in, 14 yaşındaki Elif'in ve bağışlayacağı organ ile kendisini hayata döndürecek kahramanını bekleyen binlerce insanın hikâyesi, ilk kez filme çekilmiştir. 15 gün, 12 saat boyunca eş zamanlı olarak kameraya kaydedilen görüntülerden oluşan belgesel filmi sayesinde şu ana kadar 175 kişi organlarını bağışlamıştır.

Ülkemizde organ ve doku nakli hizmetleri bugüne kadar yapılan çalışmalara rağmen halen istenilen düzeye ulaşmamıştır. Benzer ülkeler ile mukayese edildiğinde ülkemizde 3-5 kat daha az nakil gerçekleşmektedir.

Organ ve doku naklinin gerçekleşebilmesi, ancak organ ve doku bağışı ile mümkün olmaktadır. Bu sebeple toplumda organ nakli bilincinin oluşturulması gerekmektedir. Bu bilincin oluşturulmasında başta Sağlık Bakanlığı olmak üzere bütün eğitim kurumlarına, basına ve sivil toplum kuruluşlarına önemli görevler düşmektedir.

(<http://www.milliyet.com.tr/organ-bagisi-hayat-kurtariyor-samsun-yerelhaber-463981/>)

<http://www.sabah.com.tr/yazarlar/halit-yerebakan/2015/05/22/farkindalik-var-ama-organ-bagisi-yetersiz>

<http://www.diyaret.gov.tr/tr/icerik/%E2%80%9Corgan-bagisi-candan-cana-giden-en-buyuk-sadakadir%E2%80%A6/9439>

http://tr.wikipedia.org/wiki/T%C3%BCrkiye'de_organ_ba%C4%9F%C4%B1%C5%9F%C4%B1

<http://www.yasambu.com/forum/konu/organ-naklinin-onemi-nedir.49794/>

<http://www.bizimkocaeli.com/haber/saglik/organ-bagisinda-4.-siraya-yukseldik/129340.html>

<http://www.haber3.com/yeni-hayatlarina-merhaba-diyenlerin-hikayesi-tarsusta-3354229h.htm#ixzz3arQVEgAD>

<http://www.atakumhaber.com/samsun-final-okullarinda-organ-bagisi-egitimi.html>

[http://www.haberx.com/iletisimci_ogrencilere_organ_nakli_semineri\(17,n,11893726,212\).aspx](http://www.haberx.com/iletisimci_ogrencilere_organ_nakli_semineri(17,n,11893726,212).aspx))

1. **Senaryo:** Türkiye Organ Nakli Vakfı'nın "Benim En Büyük Mirasım Organlarım" kampanyası hakkında çocukları ve toplumu bilgilendirmek ve eğitmektir. Ayrıca öğrencilerin ve toplumun organ nakli bekleyen hastaların yaşadıkları korku, kaygı, üzüntü gibi duyguları düşünerek empati becerilerini geliştirmelerini sağlamaktır.
2. Bu amaçlar öğrencilere duyurulur ve kampanya ile etkileşim başlar.
3. <https://www.youtube.com/watch?v=KLoDIY6SjCw> adresindeki organ nakli ile ilgili kamu spotu öğrencilere izletilir.
4. Öğrencilerden izledikleri videonun ana fikrini belirlemeleri istenir (D. 2.4).
5. Öğrencilerin farklı çözümler üretmelerini sağlamak amacıyla izledikleri videodaki sorunun ne olduğu sorulur ve öğrencilerden bu soruna farklı çözümler üretmeleri istenir (D. 2.16).
6. Öğrencilere aşağıdaki sorular sorulur:
 - Tedavisi mümkün olmayan hastalıkları biliyor musunuz?
 - Bazı hastalıkların organ nakli ile düzeldiğini duydunuz mu?
 - Organ nakli bekleyen insanlar sizce hangi duygular içerisindedir? Niçin?
 - Yakınlarının organlarını bağışlayan kişiler sizce hangi duygular içerisindedir? Niçin?
 - Çevrenizde organ bağışında bulunmuş ya da kendisine organ nakledilmiş kimse var mı?
7. "Benim En Büyük Mirasım Organlarım" adlı metin öğrencilere dağıtılır. Bu yazı öğrencilerce sessiz olarak okunur. Daha sonra metin 2-3 öğrenciye sesli olarak okutulur (O.1.5).
8. Bu metni tanımlayacak anahtar kelimeleri öğrencilerin bulmaları sağlanır (O.2.2).

9. Öğrencilere metnin ana fikrinin ve yardımcı fikirlerinin ne olabileceği sorulur (O.2.4, 2.5)
10. Metinde yer alan bilinmeyen kelimeler öğrencilerce tespit edilir ve anlamları tahmin yoluyla belirlenir. Daha sonra sınıfça anlamı bilinmeyen kelimeler tartışılır (O.2.1)
11. Okunan metnin anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek için öğrencilere metinle ilgili sorular sorulur (O.2.13)
12. Öğrencilerden metinle ilgili birer tane soru hazırlayıp arkadaşlarına sormaları istenir (O.2.14)
13. Öğrencilerden metne farklı bir başlık bulmaları istenir (O.2.29, 2.30).
14. Öğrencilerin işbirliği içerisinde çalışmalarını sağlamak için öğretmenin belirlediği şekilde öğrenciler beş gruba ayrılır.
15. Gruplar işbirliği içinde konuyla ilgili çalışmalara başlar. Her gruba aşağıdaki sorulardan biri verilir.
 - Hangi organların ve dokuların nakli yapılır?
 - Organ nakline neden ihtiyaç vardır?
 - Çocuklara organ nakli yapılabilir mi? Çocuklar organ bağışında bulunabilir mi?
 - Organ bağışında nelere dikkat edilir?
 - Organ naklinden sonra karakter değişiyor mu?
16. Her grup verilen sorular hakkında araştırmaya başlar. Aileleriyle görüşürler, internetten, gazete ve dergilerden araştırma yaparlar. Bu sorulara cevap vererek kağıda yazmaları istenir. Bu aşamanın sonunda tüm grupların topladığı bilgiler sınıf ortamında tartışılır (K.3.12).
17. Öğrencilerden konuşmaya uygun ifadelerle başlamaları (K.1.1), konuşma sırasında uygun hitap ifadelerini kullanmaları (K.1.2), standart Türkçe ile konuşmaları (K.1.4), konuşurken nezaket kurallarına uymaları (K.1.8),

konusurlarken tekrara düşmemeleri (K.1.12), işitilebilir bir sesle konuşmaları (K.2.2) ve konuşurken uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yapmaları (K.2.5) istenir

18. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek ve bireysel çalışmalarını sağlamak için şu konuyla ilgili kompozisyon yazmaları istenir: “Organ nakline ihtiyacı olan bir çocuk olduğunuzu düşünün. Neler yaşadınız? Neler hissediyorsunuz?” (Y.2.12).

19. Öğrencilerden kompozisyonu yazarken kâğıt ve sayfa düzenine dikkat etmeleri (Y.1.1), Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurmaları (Y.1.5), yazım ve noktalama kurallarına uymaları (Y.1.11), kompozisyonu düzgün, okunaklı bitişik eğik yazı ile (Y.1.2) ve standart Türkçe ile yazmaları (Y.1.4) istenir.

20. Fiil kiplerinde zaman ve anlam kaymasının nasıl gerçekleştiğini, öğrencilerin kavramasını sağlamak amacıyla aşağıdaki metin öğrencilere dağıtılır:

Etkinlik 1: Ali Duymaz’a doktorlar acilen böbrek nakli yapılması gerektiğini söyler. Fakat kendisine uygun böbrek bulunamaması nedeniyle haftada üç gün diyaliz seanslarına girmek zorunda kalır. Eşi kendi böbreğini vermek ister fakat o kabul etmez. Dokuları uyumlu çıkan sekiz kardeşinden biri ise ameliyat günü böbreğini vermekten vazgeçer. Ali Duymaz, eşi Emel Duymaz’ın ısrarlarına daha fazla dayanamaz. Ali Duymaz, eşi ile birlikte böbrek nakli için hastaneye başvurur (<http://www.milliyet.com.tr/bir-bobrek-tek-yurek-gundem-2020093/>).

Öğrencilere yukarıdaki metinde fiillerin hepsinin geniş zaman eki aldığı fakat metindeki zamanın geçmiş zaman olduğu söylenir. Öğrencilerden, metindeki fiilleri geçmiş zamana göre çevirerek tekrar yazmaları istenir. Metnin bu şekilde yazıldıktan sonra anlamının değişip değişmediği sorulur (DB.3.2).

21. Öğrencilerin fiil kiplerini farklı zaman ve anlamları ifade edecek şekilde kullanmalarını sağlamak amacıyla, öğrencilerden 2. ve 3. etkinlikleri yapmaları istenir (DB.3.3).

22. Organ nakline ihtiyacı olan kişilerin yaşadıkları sıkıntıların ve duyguların anlaşılması üzerine diğer öğrencilerin de bu durumun farkında olmaları için öğrenciler tarafından bir kampanya düzenlenir. Başlıca amaç, organ nakli ile

ilgili okuldaki diğer öğrencilerin ve toplumun bilgilenmesini sağlamaktır. Öğrenciler kampanyada uygulayacakları etkinlikleri geliştirirler.

23. Öğrencilerin hazırladıkları poster, afiş ve gazete okul panosuna asılır. Hazırlanan dergi ve el ilanları öğrenciler tarafından çevrelerine dağıtılır. Öğrenciler öğrendikleri bilgileri diğer insanlarla paylaşma fırsatı bulurlar. Böylelikle, diğer öğrenciler ve öğrencilerin yakın çevresi bu konuya karşı bilinçlenmiş olurlar.
24. Öğrencilere her dersin sonunda 5-10 dakika, o derste ne öğrendiklerini, nasıl öğrendiklerini ve dersi nasıl geçirdiklerini anlatan günlük tutmaları için zaman verilir.

Etkinlik 2:

Aşağıdaki cümlelerde bulunan fiil kipleri aynı zaman ve anlamları ifade edecek şekilde değiştirilmiştir. Bu cümleleri inceleyiniz. (<http://www.muncikalayoglu.com/hikayeler.html>)

- Kartal Umut Hastanesi'nde 3 gün yoğun bakımda kaldıktan sonra beyin ölümü gerçekleşen 32 yaşındaki İlker Denizalp'in organları dört kişiyi hayata bağlıyor. (bağlayacak) (*Gelecek zaman yerine şimdiki zaman kullanılmıştır*)
- Beyin ölümü gerçekleşen hastanın 2 korneası İstanbul Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde yatmakta olan hastalara naklediliyor. (nakledildi) (*Geçmiş zaman yerine şimdiki zaman kullanılmıştır*)
- Organ nakli hayat kurtarıyor. (kurtarır) (*Geniş zaman yerine şimdiki zaman kullanılmıştır*)
- Denizalp'in karaciğeri 57 yaşındaki siroz hastası Abdullah Ünlü'ye nakledilir. (nakledildi) (*Görülen geçmiş zaman yerine geniş zaman kullanılmıştır*)

Etkinlik 3

Aşağıdaki cümlelerde bulunan fiil kiplerini aynı zamanı ve anlamları ifade edecek şekilde değiştiriniz. Daha sonra birbirinin yerine kullanılan kiplerin neler olduğunu aşağıdaki cümlelere göre eşleştiriniz.

1. İlker Denizalp'in kalbi geçtiğimiz günlerde Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde nakledilir. (.....)
(<http://www.muncikalayoglu.com/hikayeler.html>)
 2. Günay Kılıç, karın ağrısı nedeniyle gittiği bir muayene sırasında karaciğer hastası olduğunu öğreniyor. (.....)
(<http://www.muncikalayoglu.com/hikayeler.html>)
 3. Gelecek hafta Leyla Kılıç'ın karaciğerinin bir bölümü oğlu Günay Kılıç'a naklediliyor. (.....)
(<http://www.muncikalayoglu.com/hikayeler.html>)
 4. Doktoruna göre, 28 yaşındaki İrfan Öge diyabete bağlı böbrek yetmezliği nedeniyle birkaç güne kadar diyalize girer. (.....)
(http://www.memorial.com.tr/tanitim/basari_hikayeleri/doktor/burak-kocak/)
 5. Böbrek nakillerinde en başarılı sonuçlar diyalize girmemiş hastalarda alınıyor. (.....)
(<http://www.florence.com.tr/saglik-rehberi/bobrek-nakli.html>)
- a. Gelecek zaman yerine şimdiki zaman kullanılmıştır. (.....)
 - b. Gelecek zaman yerine geniş zaman kullanılmıştır. (.....)
 - c. Görülen geçmiş zaman yerine şimdiki zaman kullanılmıştır. (.....)
 - d. Geniş zaman yerine şimdiki zaman kullanılmıştır. (.....)
 - e. Görülen geçmiş zaman yerine geniş zaman kullanılmıştır. (.....)

DERS PLANI 3

Okulun Adı: Fatma Zehra Dülgeroğlu Ortaokulu

Dersin Adı: Türkçe

Sınıf: 7-B

Süre: 10 ders saati (400 dakika)

Ana Tema: Duygular

Alt Tema: Kaygı, Öfke, Umut

Metnin Adı: Çevre Sorunları

Öğrenme – Öğretme Yöntem ve Teknikleri: Otantik öğrenme uygulamaları, problem çözme, beyin fırtınası, soru-cevap, tartışma

Araç-gereçler: Projeksiyon makinesi, okuma metinleri, etkinlik kağıtları

Ana Nokta: Belirtilen anlama, anlatma ve dilbilgisi kazanımlarını kazandırmak

Kazanımların Belirlenmesi**Dinleme****1. Dinleme/izleme kurallarını uygulama**

1.4. Dinleme/izleme yöntem ve tekniklerini kullanır.

2. Dinleneni/izleneni anlama ve çözümleme

2.4. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler.

2.5. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler.

2.16. Dinlediklerinde/izlediklerinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.

4. Söz varlığını zenginleştirme

4.1. Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir.

4.2. Aynı kavram alanına giren kelimeleri, anlam farklılıklarını dikkate alarak kullanır.

Okuma

1. Okuma kurallarını uygulama

1.5 Okuma yöntem ve tekniklerini kullanır.

2. Okuduğu metni anlama ve çözümleme

2.1 Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.

2.8. Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder.

2.9. Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder.

2.13. Metne ilişkin sorulara cevap verir.

2.20. Metne ilişkin karşılaştırmalar yapar.

2.27. Okuduklarını kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır.

Konuşma

1. Konuşma kurallarını uygulama

1.1 Konuşmaya uygun ifadelerle başlar.

1.6. Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin yerine Türkçelerini kullanır.

1.8 Konuşmasında nezaket kurallarına uyar.

1.9. Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatır.

2. Sesini ve beden dilini etkili kullanma

2.2 İşitilebilir bir sesle konuşur.

2.5 Uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yapar.

2.7. Sözleriyle jest ve mimiklerinin uyumuna dikkat eder.

2.9. Dinleyicilerle göz teması kurar.

3. Hazırlıklı konuşmalar yapma

3.1. Konuşma konusu hakkında araştırma yapar.

3.12 Konuşma yöntem ve tekniklerini kullanır.

Yazma

1. Yazma kurallarını uygulama

1.1 Kâğıt ve sayfa düzenine dikkat eder.

1.2 Düzgün, okunaklı ve işlek “bitişik eğik yazı”yla yazar.

1.4 Standart Türkçe ile yazar.

1.5 Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurar.

1.11 Yazım ve noktalama kurallarına uyar.

2. Planlı yazma

2.12 Yazma yöntem ve tekniklerini kullanır.

5. Kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma

5.3. İlgi alanına göre yazar.

6. Yazım ve noktalama kurallarını uygulama

6.2. Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır.

Dil bilgisi

4. Ek fiille ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama

4.1. İsim türünden kelimelerin kip ve kişi açısından biçimlenerek çekimlenebildiğini kavrar.

4.2. İsimlerin kip eki almasında ek fiilin rolünü kavrar.

ÇEVRE SORUNLARI

İnsanoğlu dünya üzerinde yaşamaya başladığından beri bulunduğu çevreyi de kendi arzusuna göre değiştirmeye başlamıştır. Özellikle 20. yüzyıldan sonra teknolojinin gelişmesi, plansız kentleşme, hızla artan dünya nüfusu doğal çevrenin değişmesine, birçok canlı türünün ortadan kalkmasına sebep olmaktadır. Artan nüfus ve sanayinin gelişmesi, doğal kaynakların hızla tükenmesine neden olmuştur. Doğal kaynaklar hızla tükenirken atıkların önlem alınmadan doğaya atılması çevre kirliliğine neden olmaktadır.

Çevrenin doğal yapısının bozulması, değişmesi ve insanların olumsuz yönde etkilenmesi çevre kirliliği olarak tanımlanabilir. Yaşamı daha iyi hale getirme amacına dönük bazı gelişmelerin, kırsal ve kentsel alanlarda doğal kaynakları bozduğu, su, hava, toprak kirlenmesine yol açtığı, bitki ve hayvan varlığına ve sağlığına zarar verdiği açıkça görülen bir gerçektir.

Su kirliliği, göl, nehir, okyanus, deniz ve yeraltı suları gibi su barındıran havzalarda görülen kirliliğe verilen genel addır. Su kirliliği, içinde zararlı bileşenler barındıran atık suların, yeterli arıtım işleminden geçirilmeksizin havzalara boşaltılmasıyla meydana gelir. Son yıllarda ülkemizi çevreleyen denizlerde görülen kirlilikler sonucunda balık türlerinde ve sayısında azalma olmuştur. Sulardaki kirliliğin etkisi bazen göllerde ve akarsularda ortaya çıkan toplu balık ölümleriyle görülebilir. Yaşanan çevre kirliliği sadece sularla görülenlerle sınırlı değildir. Çevre sorunlarından biri de hava kirliliğidir.

Canlı metabolizmasına zararlı birçok gazın havaya karışması şeklinde tanımlanabilecek hava kirliliği günümüzde tüm insanlığın ve özellikle de büyük

yerleşim merkezlerinin ciddi bir problemidir. Ülkemizde özellikle büyük şehirlerde kalitesiz yakıt kullanımından dolayı hava kirliliği büyük boyutlara ulaşmıştır. Endüstrileşme ve teknolojik gelişmeler hava kirliliğinin artmasına yol açmıştır.

Ülkemizde, belediyelerin üzerlerine düşen görevleri yerine getirmemeleri nedeni ile düzenli çöp depo alanlarının oluşturulmamış olması ve arıtma tesislerinin zamanında kurulmamış olması çevre sorunlarının artmasının sebeplerindedir. Düzenli ve her türlü alt yapı sistemine sahip organize sanayi bölgelerinin oluşturulmamış olması çevre sorunlarında sanayi payının büyük olmasına neden olmaktadır. Ayrıca geri dönüşümün yaygınlaştırılmamış olması, çevre kirliliği oluşturan plâstik maddeler, cam ürünleri ve metalik maddeler gibi katı atıkların ortadan kaldırılmasında sorunların yaşanmasına neden olmaktadır.

Kısaca çevre kirliliğinin sebebi, atık suların, yeterli arıtım işleminden geçirilmeden havzalara boşaltılması, kalitesiz yakıt kullanımı, tarım alanlarında düzensiz ve fazla ilaç kullanımı, çöp depolama alanlarının oluşturulmaması, geri dönüşümün yaygınlaştırılmamış olmasıdır. Çevrenin korunmasının gayesi ise insanların ve doğada yaşayan diğer canlıların zarar görmesini engellemektir

Ülkemizde yaşanan çevre kirliliği ile ilgili olarak Çevre ve Şehircilik Bakanlığı, 81 ilin su, hava, atık ve gürültü kirlilik durumunu ortaya koyan rapor hazırladı. Türkiye Çevre Sorunları ve Öncelikleri Değerlendirme Raporu'na göre 32 ilde su kirliliği, 27 ilde hava kirliliği, 19 ilde atıklar, 2 ilde gürültü kirliliği ve bir ilde erozyon en önemli çevre sorunu olduğu belirlendi. İllerin birinci öncelikli çevre sorunları sıralamasında İstanbul'da su kirliliği; Ankara, Antalya, Diyarbakır ve Kocaeli'nde hava kirliliği; Erzurum, İzmir, Kayseri ve Sakarya'da atık kirliliği; Adana'da gürültü kirliliği ilk sırada geliyor.

Ülkemizde yaşanan çevre kirliliğiyle ilgili olarak bazı belediyeler çevreyi koruma çalışmalarına başlamışlardır. Yakın çevremize bakacak olursak; Kayseri ilinin Yahyalı ilçe belediyesi Yahyalı'nın temiz bir ilçe olması için çalışmalarına başlamıştır. Yahyalı belediyesi, Yahyalı Kaymakamlığı ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ile birlikte genç kuşaklara çevre bilinci aşlamak için "Temiz Çevre, Temiz Yahyalı" adlı bir kampanya başlattı.

Kampanya çerçevesinde Yahyalı Belediyesi ilk olarak ilçenin Çiğilli Mahallesi'nde çöp toplama etkinliği düzenledi. Yahyalı ilçesine bağlı 41 mahallenin her birinden bir öğrenci çevre müfettişi olarak seçilmiş, çevre temizliği konusunda bu öğrenciler görevlendirilmiştir. Bu öğrencilere çevrelerinde bir çöp ya da kirlilik gördükleri zaman belediyeyi aramalarının gerekli olduğu söylenmiştir. Yahyalı belediyesinin yaptığı bu çevre faaliyetinin Kayseri'nin diğer ilçe belediyelerine de örnek olacağı düşünülmektedir.

Belediyeler yaptıkları bu çalışmalarla hem yaşanabilir sağlıklı bir çevre oluşturmakta, hem de geleceğimiz olan çocuklara daha temiz ve kaynağı olan bir çevre bırakmaya çalışmaktadırlar.

(http://tr.wikipedia.org/wiki/%C3%87evre_kirlili%C4%9Fi ,

<http://www.tukcev.org.tr>,

http://www.biyolojidunyasi.com/Cevre_Kirliligi.asp ,

<http://www.alasayvan.com/ekosistem/127292-gurultu-kirliligi-nedir-nedenleri-sonuclari-etkileri.html> ,

<http://www.aktifhaber.com/81-ilin-su-hava-ve-gurultu-kirlilik-durumu-1130269h.htm> ,

<http://www.milliyet.com.tr/yahyalı-dev-temizlik-projesi-kayseri-yerelhaber-770537/> ,

http://www.radikal.com.tr/kayseri_haber/talasta_geri_donusum_hizlandi-1294636

1. **Senaryo:** Bu otantik öğrenme aktivitesi, TÜKÇEV'in (Tüketici ve Çevre Eğitim Vakfı) çevreyi koruma çabalarıyla paralellik göstermektedir. Kampanyanın öncelikli amacı, TÜKÇEV'in "Çevre ile ilgili sorumluluk alma vaktimiz gelmedi mi?" kampanyası hakkında çocukları ve toplumu bilgilendirmek ve eğitmektir. Öğrencileri ve toplumu çevre konusunda eğiterek çevreye karşı farkındalık oluşturmaktır.
2. Bu amaç öğrencilere duyurulur ve kampanya ile etkileşim başlar.
3. Öğrencilerin konuya karşı dikkatlerini çekmek amacıyla projeksiyon cihazının yardımıyla çevre kirliliği ile ilgili fotoğraflar öğrencilere gösterilir. Bu fotoğrafların kendilerinde hangi duyguları oluşturduğu sorulur.
4. <https://www.youtube.com/watch?v=phIfS-1-PpM> adresindeki çevre ile ilgili kamu spotu öğrencilere izletilir.

5. Öğrencilerin farklı çözümler üretmelerini sağlamak amacıyla izledikleri videodaki sorunun ne olduğu sorulur ve öğrencilerden bu soruna farklı çözümler üretmeleri istenir (D. 2.16).
6. Çevre kirliliği ile ilgili güncel haberler öğrencilere okunur. Dinlemeye başlamadan önce öğrenciler not alarak dinleme/izleme yöntemini kullanmaları konusunda uyarılır (D.1.4). <http://www.haberfx.net/diyetisyen-tugba-yaprak-alkol-sigara-ve-cevre-kirliligi-gribal-enfeksiyona-sebep-oluyor-haber-1995234/> , <http://www.haber7.com/guncel/haber/1344684-aydin-cevre-kirliligi-tabip-odasi-baskani-aydin> , <http://www.adanamedya.com/cevre-kirliliginin-temel-nedenleri-65126h.htm> , <http://www.haberbiz.com/hanonu-belediyesi-yillik-degerlendirme-toplantisi/h123719>,<http://www.milliyet.com.tr/cevre-dernegi-goruntu-kirliligine-dikkat-eskisehir-yerelhaber-707743/>
7. Öğrencilerin kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek vermelerini sağlamak amacıyla aşağıdaki kelimelerin eş veya yakın anlamlarını dinledikleri metinden bulmaları istenir (D.4.1).

Sorun, ikaz, pis, sıhhat, neden, misal, ırmak

8. Öğrencilerin kelimeler arasındaki anlam farklılıklarını dikkate alarak kullanmalarını sağlamak amacıyla dinledikleri metinde geçen bazı kelimeler aşağıda verilmiştir. Öğrencilerden bu kelimelerin zıt anlamlarını bulmaları istenir (D.4.2).

Kirli, sorun, yeni, kalabalık, kötü, aç, iç, yüksek, hızlı, üst, beyaz

9. Öğrencilerden dinledikleri metnin ana fikrini ve yardımcı fikirleri belirlemeleri istenir (D. 2.4, 2.5).
10. “Çevre Sorunları” adlı metin öğrencilere dağıtılır. Bu yazı öğrencilerce sessiz olarak okunur. Öğrencilerden metni okurken işaretleyerek okuma yöntemini kullanarak önemli gördükleri yerleri metin üzerinde farklı renkte kalemlerle işaretlemeleri istenir (O.1.5).

11. Metinde yer alan bilinmeyen kelimeler öğrencilerce tespit edilir ve anlamları tahmin yoluyla belirlenir. Daha sonra sınıfça anlamı bilinmeyen kelimeler tartışılır (O.2.1).
12. Okunan metnin anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek için öğrencilere metinle ilgili sorular sorulur (O.2.13).
13. Öğrencilerin okudukları metindeki sebep-sonuç ve amaç-sonuç ilişkilerini fark etmelerini sağlamak amacıyla öğrencilerden aşağıdaki cümleleri okudukları metne uygun olarak tamamlamaları istenir (O.2.8, 2.9).

Çevre kirliliğinin sebebi şudur:

Çevrenin korunmasının gayesi,

14. Öğrencilerin okuduklarını kendi hayatları ve günlük hayatla karşılaştırmalarını sağlamak amacıyla çevreye karşı bakışlarının nasıl olduğu sorulur (O.2.20, 2.27).

Çevreye karşı duyarlı biriyim. Çünkü

Çevreye karşı duyarlı biri değilim. Çünkü

15. Öğrencilerin işbirliği içerisinde çalışmalarını sağlamak için öğretmenin belirlediği şekilde öğrenciler beş gruba ayrılır.
16. Gruplar işbirliği içinde konuyla ilgili çalışmalara başlar. Her gruba aşağıdaki sorulardan biri verilir.
 - Geri dönüşümün çevreye olan önemi nedir?
 - Hava kirliliğinin sebepleri ve sonuçları nelerdir?
 - Su kirliliğinin sebepleri ve sonuçları nelerdir?
 - Toprak kirliliğinin sebepleri ve sonuçları nelerdir?
 - Gürültü kirliliğinin sebepleri ve sonuçları nelerdir?

17. Gönüllü olan iki öğrenci belirlenir. Bu öğrencilerin birinden çevredeki güzelliklerin fotoğrafını çekmesi istenir. Diğer öğrenciden ise çevrede rahatsız eden şeylerin fotoğrafını çekmesi istenir.
18. Her grup verilen sorular hakkında araştırmaya başlar. Aileleriyle görüşürler, internetten, gazete ve dergilerden araştırma yaparlar. Bu sorulara cevap vererek kağıda yazmaları istenir. Bu aşamanın sonunda tüm grupların topladığı bilgiler sınıf ortamında tartışılır (K.3.1, 3.12).
19. Öğrencilerden konuşmaya uygun ifadelerle başlamaları (K.1.1), yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin yerine Türkçelerini kullanmaları (K.1.6), konuşurken nezaket kurallarına uymaları (K.1.8), olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatmaları (K.1.9), işitilebilir bir sesle konuşmaları (K.2.2), sözleriyle jest ve mimiklerinin uyumuna dikkat etmeleri (K.2.7), dinleyicilerle göz teması kurmaları (K.2.9) ve konuşurken uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yapmaları (K.2.5) istenir.
20. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek ve bireysel çalışmalarını sağlamak için serbest yazma yöntemi kullanmaları sağlanır (Y.2.12).
21. Öğrencilerden bir konu seçmelerini ve seçtikleri konuyla ilgili duygu, düşünce ve hayallerini tür sınırlaması olmadan ilgi alanlarına göre yazmaları istenir (Y.5.3).
22. Öğrencilerden yazarken standart Türkçe ile yazmaları (Y.1.4) ve yazım ve noktalama kurallarına uymaları (Y.1.11) istenir.
23. Öğrencilerin Genel Ağ adreslerinde kullanılan eğik çizgiyi (/) kavramalarını sağlamak amacıyla aşağıdaki örnekler tahtaya yazılır (Y.6.2).

<http://www.tukcev.org.tr>

<http://www.milliyet.com.tr>

<http://cevreonline.com/cevre%20kirliligi.htm>

<http://www.turkcebilgi.com>

Öğrencilere bu adreslerde kullanılan noktalama işaretlerinin neler olduğu sorulur. Öğrencilerden bildikleri internet adreslerini defterlerine yazmaları istenir.

24. Öğrencilerin isim türünden kelimelerin kip ve kişi açısından biçimlenerek çekimlenebildiğini sezmelerini sağlamak amacıyla, öğrencilerden 1. etkinliği yapmaları istenir (DB.4.1).

Öğrencilerin etkinlikteki yüklemelerin, isim soylu kelimeler oldukları halde ek olarak yüklem görevi üstlendiklerini fark etmeleri sağlanır.

25. Öğrencilere, yüklemi ek fiille çekimlenmiş isim olan cümleler kurmaları için 2. etkinlik yaptırılır (DB.4.1).

26. Öğrencilerden 3. etkinlikte yer alan ek fiille çekimlenmiş isimleri belirlemelerini ve çekimlenen bu kelimelerin kip ve kişisini tabloda göstermeleri istenir (DB.4.2).

27. Çevre sorunlarının anlaşılması üzerine diğer öğrencilerin de bu durumun farkında olmaları için öğrenciler tarafından bir kampanya düzenlenir. Başlıca amaç, çevre kirliliği ile ilgili okuldaki diğer öğrencilerin ve toplumun bilgilendirilmesini sağlamaktır. Öğrenciler kampanyada uygulayacakları etkinlikleri geliştirirler.

28. Öğrencilerin hazırladıkları poster, afiş ve gazete okul panosuna asılır. Hazırlanan dergi ve el ilanları öğrenciler tarafından çevrelerine dağıtılır. Öğrenciler öğrendikleri bilgileri diğer insanlarla paylaşma fırsatı bulurlar. Böylelikle, diğer öğrenciler ve öğrencilerin yakın çevresi bu konuya karşı bilinçlenmiş olurlar.

29. Öğrencilere her dersin sonunda 5-10 dakika, o derste ne öğrendiklerini, nasıl öğrendiklerini ve dersi nasıl geçirdiklerini anlatan günlük tutmaları için zaman verilir.

Etkinlik 1: Cümlelerdeki boş bırakılan yerlere, aşağıdaki kelimeleri getirerek tamamlayınız. Cümleleri tamamlarken kelimelere uygun ekleri getiriniz.

araba, kirli, ağaç, Fatma, orman, metreküp, güzel, kentleşme

Doğayı sevince hayat daha

Geçen hafta öğrendiğime göre oksijenin kaynağı

Çevre sorunlarından biri de plânsız

Geçen hafta hava çok

20 yıl önce kişi başına düşen su miktarı 4 bin

Gürültü kirliliğinin nedenlerinden biri trafikte korna çalan

Dün yere çöp atarken gördüğüm kişi

Bu site yapılmadan önce burası

Etkinlik 2: Yüklemi ek fülle çekimlenmiş isimden oluşan çevre ile ilgili beş cümle yazınız.

Etkinlik 3: aşağıdaki cümlelerde ek fülle çekimlenmiş kelimelerin altını çiziniz. Bu kelimelerin kip ve kişisini gösteriniz.

	İsim	Kip eki	Kişisi
Çevrenin Genç Sözcüleri, gençlerin yönettiği, bir çevre gazeteciliğidir.			
2011 yılında Japonya’da yaşanan radyoaktif tehlikenin sebebi depremmiş.			
İnsanlara olumsuz etki eden ve dinleyene bir anlam ifade etmeyen sesler gürültüdür.			
Doğayı koruyacak olan sizlersiniz.			
2010 yılında Meksika Körfezinin kirlenmesinin nedeni, denize akan petroldü.			
Çevre kirliliği ve alınabilecek önlemler konusu tüm dünyanın gündemindedir.			
Atık Yönetim planlarının hazırlanmasında güvenilir bir atık envanterinin oluşturulması			

önemliymiş.			
Hava kirliliğine nedenlerinden biri; aşırı kentleşmedir.			
İnsanlar, yaşanan hava kirliliğinden dolayı şanslı değiller.			
Hava temizse rahat nefes alabilirim.			
Bu site yapılmadan önce burası ormanmış.			

EK-7**KONTROL GRUBUNDA UYGULANAN TÜRKÇE DERS PLANLARI****DERS PLANI 1****Okulun Adı:** Fatma Zehra Dülgeroğlu Ortaokulu**Dersin Adı:** Türkçe**Sınıf:** 7-A**Süre:** 8 ders saati**Ana Tema:** Duygular**Alt Tema:** Üzüntü**Metnin Adı:** Bebek**Öğrenme – Öğretme Yöntem ve Teknikleri:** Anlatım, soru-cevap, tartışma, rol yapma**Araç-gereçler:** Ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı**Ana Nokta:** Belirtilen anlama, anlatma ve dilbilgisi kazanımlarını kazandırmak**Kazanımların Belirlenmesi****Okuma**

1. Okuma kurallarını uygulama

1.5. Okuma yöntem ve tekniklerini kullanır.

2. Okuduğu metni anlama ve çözümleme

2.1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.

2.18. Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder.

2.21. Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar.

2.22. Metinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.

2.23. Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur.

2.24. Metnin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar.

5. Okuma alışkanlığı kazanma

5.6. Okudukları ile ilgili duygu ve düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşır.

Konuşma

1. Konuşma kurallarını uygulama

1.3. Bulunduğu ortama uygun bir konuşma tutumu geliştirir.

1.8. Konuşmasında nezaket kurallarına uyar.

1.10. Konuşmasında sebep-sonuç ilişkileri kurar.

2. Sesini ve beden dilini etkili kullanma

2.5. Uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yapar.

3. Hazırlıklı konuşmalar yapma

3.1. Konuşma konusu hakkında araştırma yapar.

3.4. Ana fikri yardımcı fikirlerle destekler.

3.5. Konunun özelliğine uygun düşünceyi geliştirme yollarını kullanır

3.9. Konuşma sırasında sorulan sorulara açık, yeterli ve doğru cevaplar verir.

3.12. Konuşma yöntem ve tekniklerini kullanır.

Yazma

1. Yazma kurallarını uygulama

1.2. Düzgün, okunaklı ve işlek “bitişik eğik yazı”yla yazar.

1.11. Yazım ve noktalama kurallarına uyar.

2. Planlı yazma

2.12. Yazma yöntem ve tekniklerini kullanır.

3. Farklı türlerde metinler yazma

3.1. Olay yazıları yazar.

5. Kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma

5.8. Yazdıklarını başkalarıyla paylaşır ve onların değerlendirmelerini dikkate alır.

Dil Bilgisi

4. Ek fiille ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama

4.1. İsim türünden kelimelerin kip ve kişi açısından biçimlenerek çekimlenebildiğini kavrar.

BEBEK

Çocukken bir kez, hem de öyle bezden mezden değil, sahici bir oyuncak bebeğim olmuştu. O bebeği şimdi de kuşkusuz dört-beş yaşlarımın gözüyle görebilmeye çalışıyorum: Kocaman bir bebektir. Pespembe, tombul kırmızı yanaklı, lüle lüle sarı saçlı, uzun kirpikli, gözleri açılır kapanır, sürekli gülümseyen bir bebek. Ben, böyle bir şeyi, bir oyuncakçı dükkânının vitrininde bile görmemiştim. Çünkü küçük bir kasabada doğmuşum. Orada hiçbir oyuncakçı dükkânı yoktu. Hele benim çocukluk yıllarımda, küçük kasaba çarşılarında sadece tahıl, tarım araç ve gereçleri ile bir de çivi; kına, urgan, çok az da defter, kalem ve kâğıtla şekerin hepsini birlikte satmaya çalışan dükkânlar bulunurdu. Babamın da çarşıda böyle küçük bir dükkânı vardı.

Babam, dükkânında satacağı öteberiyi İstanbul'dan getirirdi. Demek, oraya bir gidişinde içinden kopmuş bana o bebeği getirmişti işte. Giyinik bir bebek değildi. Ama salt gözlerini açıp kapamakla kalmıyor, kollarını, bacaklarını da oynatabiliyordu. Çocuk, görmeyi bile aklından geçiremediği böyle bir oyuncuğa kavuşursa nasıl olur? Bunu yine en iyi siz çocuklar bilebilirsiniz. Ya da bir yanları hep çocuk kalmış büyükler bilir (1).

.....

Unutamadığım başka bir şey daha vardı: Beni öyle ağırlıksız, tüy gibi, enginlerde dolaştıran, kendini bir bebek biçiminde gösteriveren babamın sevgisiydi. Bunu o güne dek hiç anlamamıştım. İşte şimdi iyice biliyordum. Babam beni seviyordu! Çünkü çok uzaklarda iken beni düşünmüş, düşündüğünü bana anlatabilecek bir yol bile bulmuştu. Bana olan sevgisini oyuncak bir bebek biçimine dökmüş, getirip kucağıma bırakmıştı. Bebek, benim ilk oyuncuğım olmaktan da öte bunun için önemliydi. Çok değerliydi. Gözleri açılıp kapanan bebeğe öylesine değer veriyordum ki kırarsam bir yerine bir şey olursa babamın bana duyduğu sevgiyi de yitireceğimden korkuyordum. O zaman her şey yeniden çok ağır, kederli olacaktı. Güneşin yedi rengi solacaktı. Kulaklarım o eşsiz güzellikteki müziği, gümüş derelerin şırıltısını işitemez olacaktı.

Böyle bir korkudan ötürü, bebekle bilindiği biçimde oynamıyordum. Yani onu her dakika her yere taşıyor, oturup onunla kapacak ovmuyor, ekmek pişirmiyor, bir tasa sokup onun saçlarını yıkamaya kalkmıyor, günde elli kez uyutup uyandırmıyor, yatırıp kaldırmıyor, gözlerini kapayıp açsın diye bakmıyordum ona. Annem de bebeğe verdiğim değişik değeri anlamıştı. Onu oturma odasındaki dolabın en üst rafına koymasını istemiştim. Annem bebeği oraya koymuştu. İki kolu öne uzanmış, gözleri açık, bacakları da iki yana ayrıık olarak oturmuştu rafın üstüne. Bebeğin öylece oturmasına uzun uzun bakmıştım.

Sabahları gözümü açar açmaz o odaya koşar, ayaklarımın ucunda yükselerek dolabın kapağını çeker, üst rafta beni bekleyen bebeğimle göz göze gelirdim. Onunla konuşurdum. Arada bir annemden bebeği birazcık oradan indirmesini isterdim. Alır,

.....

Ne zamandı, anımsamıyorum.

Babam: “Canım, sen zaten oynamıyordun. Dolapta durup duruyordu.” dedi. Anneme bakmıştım. Yüzü iyice ter içinde, sanki hâlâ yer süpürüyor.

Adalet AĞAOĞLU

Tahtaya "umut, mutluluk, özlem, takdir etme, korku, heyecan, kıskançlık vb." kavramları yazılır. Öğrencilerden bu kavramlardan birini seçmeleri istenir. Seçtikleri kavram üzerine araştırma yapacakları söylenir.

Öğrencilerin metni **tahmin ederek okuma** yöntemiyle (0.1.5) okumalarını, metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunmalarını sağlamak amacıyla "Bebek" adlı metni aşağıdaki aşamalar izlenerek öğrencilere okutulur (0.2.23).

1. Öğrencilerden metinle ilgili ipuçlarından hareketle metnin nasıl başlayacağı ile ilgili tahminlerini söylemeleri istenir. Onlara bu tahminleri hangi ipuçlarından hareketle yaptıkları sorulur.
2. Öğrencilerin, Ders Kitabı'nda yer alan giriş bölümünü okumaları sağladıktan sonra metnin gelişimiyle ilgili (1) “Yazar böyle bir bebeğe sahip olunca neler hissetmiş olabilir?” sorusu sorulur ve tahminlerini boş bırakılan yerlere yazmalarını isteyiniz. Aşağıda yazan bu bölüm öğrencilere sesli olarak okunur. Öğrencilerin tahminleriyle metnin aslını karşılaştırmaları sağlanır.

“Kâğıdından çıkarıp bebeği elime verdikleri zaman, içimde neredeyse taşıyamayacağım ölçüde bir gümbürdeme oldu. O gümbürtü arasında, o zamana dek bildiğim dünyanın rengi değişti. Her yan güneşin yedi rengine bulandı. O yedi renk, yaldızlı tozlar benzeri saçıldı dört bir yanıma. Kulaklarımı, hiç bilmediğim güzellikte bir müzik doldurdu. Suların usul şıptırtısı, o müzik sesine karıştı. Bebekle el ele tutuşmuş, böyle büyülü bir dünyada uçarcasına gidiyorduk sanki. İçimde sonsuz bir hafiflik duyuyordum. Ağırlığım

yoktu. Hiçbir şeyin ağırlığı yoktu. Bir tüy benzeri, enginlerde süzülüyordum. Bunu, eli elimde bebeğe borçlu olduğumu ise bir an bile unutmuyordum.”

3. Öğrencilere, gelişme bölümüyle ilgili “Yazar niçin böyle düşünüyor olabilir?” sorusu sorulur ve tahminlerini yazmaları istenir.
4. Öğrencilerden, gelişme bölümünde edindikleri ipuçlarından hareketle metnin sonuç bölümünü tahmin etmeleri istenir. Aşağıda yazan bu bölüm öğrencilere sesli olarak okunur. Öğrencilerin tahminleriyle metnin aslını karşılaştırmaları sağlanır.

“Kasabanın Yukarı Mahalle’de oturan yüksek memurlarından birinin de bir kızı varmış. Memur, kendi üstlerince iş için kente çağrıldığı bir gün, kızı ondan dönüşünde kendisine bir bebek getirmesini istemiş. İyice sıkılmış babasını. Babası da ona kentten dönüşte güzel bir bebek getireceğine söz vermiş. Kentteki işi bitip de kasabaya geri geldiği zaman eli boşmuş. Kızına söz verdiği bebeği almayı unutmuş. Kızı önüne atılıp da: “Hani bebeğim?” diye sorunca, verdiği sözü ancak anımsamış baba. Kız, çok ağlamış o zaman. Evi, evdekilerin hepsine dar etmiş. Bir gün, iki gün, üç gün... Sonunda, benim babam dükkâncıya, o memur, babama koşmuş. “Olursa sizden olur. Çok rica ediyorum, ne yapıp yapın, kızıma bir bebek bulun.” demiş. Babam ilkin, yeniden İstanbul’a gittiğinde kızına bir bebek getirebileceğini söylemiş ama memur baba, o akşam evine artık eli bebeksiz dönemeyeceğini belirtmiş. Öylesine yakarıyormuş ki sonunda babam boynunu bükmüş: “Peki.” demiş. “Size şimdi bir bebek bulacağım. Eve koşmuş. Haberim olmadan dolaptan almışlar bebeği. Babam, gizlice götürüp memura vermiş onu. Kızı susturmuşlar.”

5. Öğrencilerden metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarmalarını sağlamak amacıyla onlardan 1. etkinliği yapmaları istenir (O.2.1).
6. Öğrencilerden, kendilerini metindeki çocuğun yerine koyarak onun duygu, düşünce ve hayallerini anlamalarını ve yorumlamalarını sağlamak amacıyla onlardan bir an için gözlerini kapatmalarını ve kendilerini o çocuğun yerine koymaları istenir (O.2.21). Öğrencilere şu soru yöneltilir:

“Sizin de çok sevdiğiniz bir oyuncağınız size sorulmadan başka birine verilseydi neler hissederdiniz?”

7. Öğrencilerin metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark etmelerini sağlamak amacıyla onlara okudukları metinde geçen “Annemse durmadan yeri süpürüyordu. Bin yıl süpürdü. Yüz bin yıl süpürdü o yeri.” gibi ifadelerin anlatıma nasıl bir katkısı olduğu sorulur. Öğrencilerin bu cümleler üzerinde tartışmaları sağlanarak cümlelerdeki söz sanatını (abartma) sezmeleri sağlanır (O.2.18).
8. Öğrencilerin cevaplarını aldıktan sonra metinde ortaya konan soruna farklı çözümler bulmalarını sağlamak amacıyla öğrencilerden 2. etkinliği yapmaları istenir. Öğrencilerin çözüm önerileri sınıf ortamında tartışılır (O.2.22).
9. Öğrencilerinizden, “Bebek” adlı hikâyenin devamında neler olabileceğini tahmin etmelerini ve devamıyla ilgili tahminlerini yazmaları istenir (3. etkinlik) (O.2.24).
10. Öğrencilerin metnin kendilerinde uyandırdığı duyguları ifade etmelerini sağlamak amacıyla onlara metni okuduktan sonra neler hissettikleri sorulur (O.5.6).
11. Öğrencilerin bir konu ya da kavram üzerinde tartışma yöntemini (K.3.12) kullanarak konuşmalarını sağlamak amacıyla öğrenciler iki gruba ayrılır. Her iki gruptan üzerinde uzlaşacağı bir konu ya da kavram (umut, mutluluk, özlem, takdir etme, korku, heyecan, kıskançlık vb.) belirlemeleri istenir. Konuşmaya hazırlanmaları ve belirledikleri kavram ya da konuyla ilgili araştırma yapmaları (K.3.1) için öğrenciler yönlendirilir.
12. Konuşma öncesinde öğrencilerin karşılarındaki grubu ikna etmelerini sağlamak amacıyla konunun özelliğine uygun düşünceyi geliştirme yollarını (tanımlama, betimleme, örnekleme, karşılaştırma, tanık gösterme, benzetme ve sayısal verilerden yararlanma) kullanmaları (K.3.5) konusunda öğrenciler yönlendirilir.
13. Öğrenciler, konuşmalarında nezaket kurallarına uymaları (K.1.8), bulunduğu ortama uygun bir konuşma tutumu geliştirmeleri (K.1.3), konuşmalarında sebep-sonuç ilişkileri kurmaları (K.1.10), uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yapmaları (K.2.5), ana fikri yardımcı fikirlerle

desteklemeleri (K.3.4), sorulan sorulara açık, yeterli ve doğru cevaplar vermeleri (K.3.9) konularında uyarılır.

14. Bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma yöntemi kullanılır (Y.2.12). Öğrencilerden, yönerge doğrultusunda bir anı yazmaları istenir (4. etkinlik) (Y.3.1).
15. Öğrenciler düzgün, okunaklı ve işlek “bitişik eğik yazı”yla yazmaları (Y.1.2), yazım ve noktalama kurallarına uymaları (Y.1.11) konusunda uyarılır.
16. Yazdıkları anıları arkadaşlarıyla paylaşmalarını ve onların değerlendirmelerini dikkate almaları sağlanır (Y.5.8).
17. Öğrencilerden cümlede zaman kavramını belirleyen, destekleyen zarfları fark etmelerini sağlamak amacıyla 5. etkinliği yapmaları istenir (DB.3.1).

Etkinlik 1: “Bebek” metnindeki anlamını bilmediğiniz kelime ve kelime gruplarını aşağıya listeleyiniz. Daha sonra anlamlarını tahmin ediniz ve tahminlerinizin doğru olup olmadığını sözlükten kontrol ediniz. Bu kelimelerle cümleler oluşturup arkadaşlarınıza söyleyiniz.

Kelime Listesi	Tahminim

Etkinlik 2: Metindeki çocuğun yerinde siz olsaydınız nasıl davranırdınız? Yazınız.

Sorun: En sevdiğim oyuncağım (eşyam) benim haberim olmadan başkasına verilmiş.

Ermış:

“Bu kaşıkların sapının ucundan tutup öyle yiyeceksiniz.” diye bir şart da koşmuş. Öyle kaşığın çukur kısmına yakın yerden tutmak yok.”

“Peki” demişler ve çorbayı içmeye girişmişler.

Fakat o da ne?

Kaşıklar uzun geldiğinden sofradaki hiç kimse bir türlü döküp saçmadan götüremiyormuş çorbayı ağzına. En sonunda, bakmışlar bu iş olmuyor, vazgeçmişler çorbadan. Öylece, aç aç kalkmışlar sofradan.

Onlar sofradan kalktıktan sonra, ermiş:

“Şimdi de sevgiyi gerçekten bilip yaşayanları çağıralım yemeğe.” demiş.

Yüzleri aydınlık, gözleri sevgiyle gülümseyen ışıklı insanlar gelmiş oturmuş sofraya. Ermış:

“Buyrun bakalım.” deyince de her biri uzun boylu kaşığını çorbaya daldırıp karşısındaki kişiye uzatıp içmişler çorbalarını.

Böylece her biri diğerini doyurmuş ve kendisi de doymuş olarak şükür içinde kalk-mış sofradan.

“İşte.” demiş ermiş. “Kim ki hayat sofrasında yalnız kendini görür ve doymayı düşünürse o aç kalacaktır. Ve kim ki kardeşini düşünür de doyurursa o da kardeşi tarafından doyurulacaktır şüphesiz. Şunu da unutmayın ki hayat pazarında alan değil veren kazançlıdır her zaman.”

William Gapeynski

Etkinlik 5: a) Aşağıdaki metni okuyunuz. Soruları metne göre cevaplayınız.

Ahmet, her zaman düzenli çalışır. Öğretmeni Ahmet’e geçen hafta bir ödev verdi. Ödevini araştırmak için dün kütüphaneye gitti. Bugün topladığı bilgilerle güzel bir ödev hazırladı. Biraz önce ödevini bitirdi. Ödevi için hemen bir kapak yaptı. Şimdi çok yorgun olduğu için çalışmıyor. Yarın ödevini öğretmenine teslim edecek. Bu yüzden erkenden yattı.

- Ahmet ne zaman düzenli çalışır?
- Öğretmeni Ahmet’e ne zaman bir ödev verdi?
- Ödevini araştırmak için ne zaman kütüphaneye gitti?

- Ahmet ödevini ne zaman hazırladı?
- Ahmet ödevini ne zaman bitirdi?.....
- Ahmet ödevi için ne zaman bir kapak yaptı?
- Ahmet ne zaman çalışmıyor?
- Ahmet ödevini öğretmenine ne zaman teslim edecek?.....
- Ahmet ne zaman yattı?.....

b) Aşağıdaki cümleleri, verilen zarfları kullanarak uygun şekilde tamamlayınız.

*biraz sonra, şimdi, sabaha doğru, akşam, sabah, ansızın, henüz, hemen, yarın,
dün, ara sıra, hemen, şimdi, çoktan, demin*

- Mektubu yazmadım. yazıp.....yollarım.
- Seni.....aradım.
- Orhan, Kars'tan.....dönüyormuş.
- Annem.....gidecek.
-bize de uğruyor.
-kar yağmaya başladı.
-geldi,gitti.
-öfkelendi ve odayı terk etti.
-dönerim.
- Ödevimi.....bitirdim.
- Asuman'ıgördüm.

c) Aşağıdaki kelimeleri kullanarak birer cümle yazınız. Bu kelimelerin zaman zarfı olmasına dikkat ediniz.

*Bugün, sonra, yarın, dün, şimdi, demin, erkenden, sabahleyin, zaman zaman,
arada sırada, yazın, gece yarısı, akşamleyin, çoktan, hâlâ, daha, geç, eskiden, gündüz,
ansızın, aylarca*

DERS PLANI 2

Okulun Adı: Fatma Zehra Dülgeroğlu Ortaokulu

Dersin Adı: Türkçe

Sınıf: 7-A

Süre: 8 ders saati

Ana Tema: Duygular

Alt Tema: İyimserlik

Metnin Adı: İyimser Olmalı

Öğrenme – Öğretme Yöntem ve Teknikleri: Anlatım, soru-cevap, tartışma.

Araç-gereçler: Ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı.

Ana Nokta: Belirtilen anlama, anlatma ve dilbilgisi kazanımlarını kazandırmak

Kazanımların Belirlenmesi

OKUMA

1. Okuma kurallarını uygulama

1.5. Okuma yöntem ve tekniklerini kullanır.

2. Okuduğu metni anlama ve çözümleme

2.1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.

2.2. Metindeki anahtar kelimeleri belirler.

2.4. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.

2.5. Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler.

2.8. Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder.

2.9. Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder.

2.20. Metne ilişkin karşılaştırmalar yapar.

2.27. Okuduklarını kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır.

4. Söz varlığını zenginleştirme

4.1. Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir.

KONUŞMA

1. Konuşma kurallarını uygulama

1.2. Konuşma sırasında uygun hitap ifadeleri kullanır.

1.4. Standart Türkçe ile konuşur.

1.5. Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurar.

1.6. Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin yerine Türkçelerini kullanır.

2. Sesini ve beden dilini etkili kullanma

2.7. Sözleriyle jest ve mimiklerinin uyumuna dikkat eder.

2.9. Dinleyicilerle göz teması kurar.

3. Hazırlıklı konuşmalar yapma

3.12. Konuşma yöntem ve tekniklerini kullanır.

4. Kendi konuşmasını değerlendirme

4.2. Konuşmasını dil ve anlatım yönünden değerlendirir.

YAZMA

1. Yazma kurallarını uygulama

1.1. Kâğıt ve sayfa düzenine dikkat eder.

1.4. Standart Türkçe ile yazar.

1.6. Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin yerine Türkçelerini kullanır.

1.8. Yazısında sebep-sonuç ilişkileri kurar.

2. Planlı yazma

2.2. Yazacaklarının taslağını oluşturur.

2.3. Yazısını bir ana fikir etrafında planlar.

2.4. Yazısının ana fikrini yardımcı fikirlerle destekler.

2.5. Konunun özelliğine uygun düşünceyi geliştirme yollarını kullanır.

2.6. Atasözü, deyim ve söz sanatlarını uygun durumlarda kullanarak anlatımını zenginleştirir.

2.12. Yazma yöntem ve tekniklerini kullanır.

3. Farklı türlerde metinler yazma

3.2. Düşünce yazıları yazar.

4. Kendi yazdıklarını değerlendirme

4.3. Yazdıklarını yazım ve noktalama kurallarına uygunluk yönünden değerlendirir.

DİL BİLGİSİ

4. Ek fiille ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama

4.1. İsim türünden kelimelerin kip ve kişi açısından biçimlenerek çekimlenebildiğini kavrar.

İYİMSER OLMALI

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 yaştan beri iyimserim. İyimserliğimi, bana küçük yaşta merhamet, eşitlik ve sevgi duyguları aşlayan 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

Öğrencilerin birikimlerini harekete geçirmek amacıyla onlara aşağıdaki sorular sorulur:

1. Olumsuz bir olayla karşılaştığınızda kendinizi nasıl hissedersiniz? Böyle bir durumda neler yaparsınız?
2. Sizi çok üzen bir olay karşısında iyimser olmayı denediniz mi? Bunu yaptığınızda kendinizi nasıl hissettiniz?
3. İyimser olmak neden önemlidir?
4. Her türlü olay karşısında iyimser olunabilir mi? Niçin?

1. Öğrencilerden, metni okurken işaretleyerek okuma yöntemini kullanarak önemli gördükleri yerleri metin üzerinde farklı renklerde kalemlerle işaretlemeleri istenir (O.1.5).
2. Öğrencilerden, metinden hareketle etkinlikte verilen anlamlarının karşılığı olan kelime ve kelime gruplarını bitişik eğik yazıyla yazmaları istenir (1. Etkinlik). Daha sonra öğrencilere kelimelerin anlamlarını sözlükten kontrol ettirilir (O.2.1).
3. Öğrencilerden, metindeki anahtar kelimeleri (çağrışıma açık, konunun anlaşılmasına yardımcı olan ve hatırlamayı kolaylaştıran kelimeler) belirlemeleri istenir (O.2.2).
4. Öğrencilerin okudukları metnin ana fikrini bulmalarını sağlamak amacıyla onlara “Bu metinde anlatılanlardan çıkardığınız sonuç nedir?” sorusu yöneltilir. Verilen cevaplardan hareketle, öğrencilerin metnin ana fikrini ve ana fikri destekleyen yardımcı fikirleri keşfetmeleri sağlanır (O.2.4, 5).
5. Öğrencilerin okudukları metindeki sebep-sonuç ve amaç-sonuç ilişkilerini fark etmelerini sağlamak amacıyla onlardan 2. etkinliği yapmaları istenir (O.2.8, 9).

6. Öğrencilerden okuduklarını kendi hayatları ve günlük hayatla karşılaştırmalarını sağlamak amacıyla onlardan 3. etkinliği yapmaları istenir (O.2.20, 27).
7. Öğrencilerin, kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbirleriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek vermelerini sağlamak amacıyla 4. etkinlik öğrencilere yaptırılır (O.4.1).
8. Öğrencilerin eleştirel konuşma yöntemini kullanmaları sağlanır (K.3.12). Eleştirel konuşmada amaç; öğrencilerin, belirli bir konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla ve tarafsız bir şekilde değerlendirerek yorum yapma, fikir ve çözüm üretme becerilerini geliştirmektir. Konuşmacı, seçip sınırlandırmış olduğu konu ile ilgili konuşmasını hiçbir eksik kalmayacak şekilde dinleyicilerin bilgisine sunar. Beğeni ve tepkilerini tarafsız, bilimsel verilere dayanarak ortaya koyar, alternatif çözüm önerileri teklif eder.

Örnek konular:

- İyimser insanlar hayatta birçok sorunla karşılaşabilirler.
- Hayata iyimser bir gözle bakınca çözülemeyecek sorun yoktur.
- İyimser insanlar hayatın gerçeklerini göremeyebilirler.

Öğrencilere bu görüşleri dikkatlice okumaları ve bunlardan birini seçmeleri söylenir. Belirlenen yöntemi kullanarak seçtikleri görüşle ilgili bir konuşma yapmaları onlardan istenir.

9. Öğrencilerden, konuşma sırasında uygun hitap ifadeleri kullanmalarını (K.1.2), sözleriyle jest ve mimiklerinin uyumuna dikkat etmelerini (K.2.7), dinleyicilerle göz teması kurmalarını (K.2.9), standart Türkçe ile konuşmalarını (K.1.4), yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin yerine Türkçelerini kullanmalarını (K.1.6), Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurmaları istenir.
10. Öğrencilerinizin kendi konuşmalarını dil ve anlatım yönünden değerlendirmelerini (K.4.2) sağlamak amacıyla onlara konuşmalarının sonunda şu soruları yöneltiniz:

- Konuşmanız sırasında herhangi bir dil yanlışı yaptınız mı? Bu yanlıştın/yanlışıların nedenleri sizce neler olabilir?
 - Sonraki konuşma etkinliklerinde bu yanlışı gidermek için ne gibi önlemler almayı düşünüyorsunuz?
11. Öğrencilerin bir konu hakkındaki bilgilerini, duygularını ve düşüncelerini etkili bir şekilde anlatma becerilerini geliştirmek amacıyla güdümlü yazma yöntemini kullanmaları sağlanır (Y.2.12).
12. Öğrencilerden “iyimserlik” konusundaki duygu, düşünce, hayal ve tasarılarını yazılı olarak (deneme türünde) anlatmaları istenir (5. etkinlik) (Y.3.2).
13. Öğrencilerden, yazacaklarının taslağını oluşturmaları (Y.2.2), yazılarını bir ana fikir ve bu ana fikri destekleyen yardımcı fikirler etrafında planlamalarını (Y.2.3, 4), konunun özelliğine uygun düşünceyi geliştirme yollarını kullanmalarını (Y.2.5), atasözü, deyim ve söz sanatlarını uygun durumlarda kullanarak anlatımlarını zenginleştirmelerini (Y.2.6) istenir.
14. Öğrencilere, kâğıt ve sayfa düzenine dikkat etmeleri (K.1.1), standart Türkçe ile yazmaları (Y.1.4), yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin yerine Türkçelerini kullanmaları (Y.1.6), yazılarında sebep-sonuç ilişkileri kurmaları (Y.1.8) konularında uyarılarda bulunulur.
15. Öğrencilerin yazdıklarını yazım ve noktalama kurallarına uygunluk yönünden değerlendirmelerini (Y.4.3) sağlamak amacıyla yazma etkinliği sonunda onlara şu soru yöneltilir:
- Yazdıklarımız dil bilgisi, imla, noktalama kurallarına uygunluk yönünden yanlışılar içeriyor mu? Bu yanlışıların nedenleri sizce neler olabilir?
16. Aşağıdaki cümleler tahtaya yazılır. Bu cümlelerde koyu harflerle yazılmış olan kelimelerin altları çizilir.
- Onu oturma odasındaki dolabın en üst rafına koymasını **istemıştim**.
 - Babam, dükkânında satacağı öteberiyi İstanbul'dan **getirirdi**.
 - Bebek benim için çok **değerliydi**.
 - Orada hiçbir oyuncakçı dükkânı **yoktu**.

- Onunla **konuşurdum.**
 - Çok uzaklarda iken beni düşünmüş, düşündüğünü bana anlatabilecek bir yol bile **bulmuştu.**
17. Öğrencilere, cümlelerde altını çizdiğiniz kelimelerden hangilerinin fiil olduğu sorulur. Onlardan fiil olan kelimeleri, köküne ve ekine ayırmaları (getir – ir – di, bul – muş – tu, iste – miş – ti – m, konuş – ur – du – m), kökün türünü, eklerin işlevini söylemeleri istenir. Fillerin yapısını ve eklerini incelemelerinden sonra aynı çalışma, cümle sonunda yer aldığı hâlde fiil olmayan öteki kelimelerle (bebek – ti, yok – tu, değerli–y – di) yaptırılır.
18. Öğrencilerin isim türünden kelimelerin kip ve kişi açısından biçimlenerek çekimlenebildiğini sezmelerini sağlamak amacıyla onlara 6. etkinlik yaptırılır (DB.4.1).
19. Öğrencilere, isim türünden kelimelerin kip ve kişi eki almalarıyla ilgili kavratma etkinliği yaptırılır (7. etkinlik) (DB.4.1).
20. Öğrencilere, yüklemi ek fiille çekimlenmiş isim olan cümleler kurmalarına yönelik etkinlik yaptırılır (8. etkinlik) (DB.4.1).
21. Öğrencilerden, verilen metinde geçen isimlerden kip ve kişi anlamı taşıyanları yuvarlak içine almaları istenir (9. etkinlik) (DB.4.1).

Etkinlik 1: Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarmalarını sağlamak amacıyla aşağıda verilen anlamların karşılığı olan kelime ve kelime gruplarını bitişik eğik yazıyla yazınız.

Genellikle her düşünce ve işi iyi olarak değerlendiren bir tutum veya kişilik özelliği	
Soylu olma durumu, asillik, asalet	
Büyük zarar, üzüntü ve sıkıntılara yol açan olay veya durum, yıkım, bela.	
Bir kimsenin veya bir başka canlının karşılaştığı kötü durumdan dolayı duyulan üzüntü, acıma.	
Varlığın ve bilginin bilimsel olarak araştırılması.	

vakit-R	1. Yarar
zorluk-M	2. Asillik
fena-İ	3. amaç
hayat-K	4. Güçlük
gaye-İ	5. Rahatlık
fâni-E	6. Ölümlü
huzur-S	7. Zaman
fayda-İ	8. Netice
soyluluk-Y	9. Kötü
sonuç-L	10.yaşam

Etkinlik 5: “İyimserlik” konusundaki duygu ve düşüncelerinizi bitişik eğik yazıyla yazınız.

Etkinlik 6: Cümlelerdeki boş bırakılan yerleri altta verilen kelimeleri getirerek tamamlayınız. Cümleleri tamamlarken kelimelere uygun ekleri getirmeyi unutmayınız.

savaş, yiğit, Atatürk, soğuk, devlet, Türkçe, Ayşe, arkadaş, yıldız

Devletimizin kurucusu.....

Hava çok

O benim milletimin

Bizi tek bir millet yapan ortak değerlerimizden biri.....

Milli Mücadele, bizim için önemli bir

Osmanlı İmparatorluğu önemli bir

Ahmet’le Ali çok iyi

Dün yolda gördüğüm kişi

Ulubatlı Hasan bastığı yeri titreten bir

Etkinlik 7: Cümlelerdeki ek fiille çekimlenmiş isimlerin altını çiziniz. Yandaki kutulara bu kelimelerin kişi ve kip eklerini yazınız.

Sabahleyin gökyüzü <u>parlak</u> tı.	3. tekil kişi	“-di” eki
Ağacın kökü çok <u>güçlü</u> ymüş.		
Bugün düne göre daha <u>iyi</u> yim.		
Çalışkan ve düzenli bir <u>öğrenci</u> sin.		
Cumartesi günü hepimiz <u>izinli</u> ydik.		
Bütün sözleri <u>doğru</u> du.		
Elbiseler hiç de <u>ucuz de</u> ğilmiş.		
Eğer tatildeysen kampa <u>katılabil</u> irsin.		

Etkinlik 8: Yükleme ek fiille çekimlenmiş isimden oluşan beş cümle yazınız.

Etkinlik 9: Aşağıdaki metinde geçen isimlerden kip ve kişi anlamı taşıyanları yuvarlak içine alınız. Daha sonra yuvarlak içine aldığınız kelimelerle cümleler oluşturunuz.

Yaşayan bütün canlıları sevmeyi bilince hayat daha da kolaydır. Dünyada hakları olan tek varlık sadece insan değildir. Bazen bir kedinin, bir kuşun, bir balığın bile hakları vardır. Ya da bir çiçeğin...

Eskiden insanlar doğayla iç içe yaşadıkları için bu işler ne kadar kolaymış. Kaplerimiz yaratılan bütün canlıların sevgisiyle doluymuş. Birlikte yaşadığımız hayvanları, ağaçları, bitkileri sevmeye ne kadar da meyilliymişiz!

Çocukluğumdan hatırlıyorum, en sevdiğim arkadaşım köpeğim Çomar'dı. Onu bir yavru olarak eve getirdiklerinde ben altıncı sınıftaydım. Okul dönüşünde onu gezdirirdim. Birlikte kırlara koşardık. Onu eğitmeye çalışırdım. Onun dostluğu benim için çok değerliydi. O da beni görünce sevincinden kuyruğunu sallar etrafımda dönerdi. Onun da beni sevdiğinden emindim. Köpeğimi sevdiğim için tüm canlıları da sevmeyi daha çocukken öğrenmişim. Şimdiki nesiller bizim kadar şanslı değil. Beton yığınlarının içinde sıkışıp kalmışlar. En sevdikleri dostları, televizyon ve bilgisayar.

Sağlıklı nesiller yetiştirmek için çocuklarımızı beton yığınlarından çıkartıp doğayla barıştırmalıyız.

DERS PLANI 3

Okulun Adı: Fatma Zehra Dülgeroğlu Ortaokulu

Dersin Adı: Türkçe

Sınıf: 7-A

Süre: 8 ders saati

Ana Tema: Duygular

Alt Tema: Sevgi

Metnin Adı: Saadet Yolu

Öğrenme – Öğretme Yöntem ve Teknikleri: Anlatım, soru-cevap, tartışma.

Araç-gereçler: Ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı

Ana Nokta: Belirtilen anlama, anlatma ve dilbilgisi kazanımlarını kazandırmak

Kazanımların Belirlenmesi**OKUMA****1. Okuma kurallarını uygulama**

1.5. Okuma yöntem ve tekniklerini kullanır.

2. Okuduğu metni anlama ve çözümleme

2.4. Metnin ana fikrini, ana duygusunu belirler.

2.10. Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.

2.13. Metne ilişkin sorulara cevap verir.

2.14. Metne ilişkin sorular oluşturur.

2.29. Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.

2.30. Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.

4. Söz varlığını zenginleştirme

4.2. Aynı kavram alanına giren kelimeleri, anlam farklılıklarını dikkate alarak kullanır.

KONUŞMA

1. Konuşma kurallarını uygulama

1.1. Konuşmaya uygun ifadelerle başlar.

1.2. Konuşma sırasında uygun hitap ifadeleri kullanır.

1.4. Standart Türkçe ile konuşur.

1.8. Konuşmasında nezaket kurallarını uyar.

1.12. Tekrara düşmeden konuşur.

2. Sesini ve beden dilini etkili kullanma

2.1. Konuşurken nefesini ayarlar.

2.2. İşitilebilir bir sesle konuşur.

3. Hazırlıklı konuşmalar yapma

3.12. Konuşma yöntem ve tekniklerini kullanır

YAZMA

1. Yazma kurallarını uygulama

1.2. Düzgün, okunaklı ve işlek “bitişik eğik yazı”yla yazar.

1.11. Yazım ve noktalama kurallarına uyar.

2. Planlı yazma

2.12. Yazma yöntem ve tekniklerini kullanır.

5. Kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma

5.3. İlgili alanına göre yazar.

6. Yazım ve noktalama kurallarını uygulama

6.2. Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır.

DİL BİLGİSİ

3. Fiil kiplerinde zaman ve anlam kaymasıyla ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama

3.2. Fiil kiplerinde zaman ve anlam kaymasının nasıl gerçekleştiğini kavrar.

3.3. Fiil kiplerini farklı zaman ve anlamları ifade edecek şekilde kullanır.

SAADET YOLU

Az ötede bir kedi dolaşıyordu. Ona doğru yürüdüm. Varlığımı fark edince durdu, dikkatle yüzüme baktı. Çağırdım kendisini. Önce bir kaçmaya yeltendi. Sonra benim yumuşak sesim onu tereddüde düşürdü. 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. Okşamalarım o kadar hoşuna gidiyordu ki mest olduğumu seziyordum. 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 kavuşabilsin.

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. Bir-birlerini 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.

Daha iyi bir dünyaya ulaşmak için sevgiyi yüreklerimizden eksik etmemek gerekiyor. Çoluğumuzdan, çocuğumuzdan başlayarak konumuzu komşumuzu da içine alarak aralarında fark gözetmeksizin bütün in-sanları, olanca sevgimizle kucaklamamız gerekiyor. Ancak böyle bir 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

1. Öğrencilerin birikimlerini harekete geçirmek amacıyla öğrencilere aşağıdaki sorular sorulur.
 - Kendinizi güvensiz, hırçın ya da huzursuz hissettiğiniz zamanlar oldu mu? O anlarda yanınızda kimin oluşu sizi daha mutlu eder? Niçin?
 - Sevgi insana nasıl bir güven verir?
 - Sevgiyi hangi duygulara yakın görüyorsunuz?
 - Aile içinde sevgi niçin önemlidir?
 - Sevgiyle yaşamınızdaki hangi sorunların çözülebileceğini düşünüyorsunuz? Nasıl?
2. Öğrencilerin sessiz okuma yöntemini kullanmaları sağlanır (O.1.5). Sessiz okuma yönteminde amaç öğrencilerin akıcı ve hızlı okumalarını sağlamaktır. Sessiz okuma, göz hareketleri ve beyinde meydana gelen okuma sürecine dayanmaktadır. Sesli ve sessiz okuma arasındaki en önemli fark, sesli okumanın sadece anlamayı değil, anlatmayı da kapsamasıdır.
3. Öğrencilerden metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi belirtmelerini ve metne farklı bir başlık bulmaları istenir (O.2.29, 2.30) (1. etkinlik).
4. Öğrencilerinizin okudukları metni anlamalarını ve çözümlemelerini sağlamak amacıyla onlara aşağıdaki soruları sorunuz (O.2.13).
 - Kedinin yazara yakın davranmasının nedeni nedir?
 - Yazara göre sevgiden yoksun insanlar nasıl davranırlar?
 - “Rahatsız aile” derken yazarın anlatmak istediği nasıl ailelerdir? Bu ailelerin çırpınmalarının nedeni nedir? (O.2.10).
 - Yazara göre toplumla aile arasında nasıl bir ilgi vardır?
 - Yazar, toplumu nasıl tanımlamaktadır?
 - Metnin ana fikri nedir? (O.2.4).
5. Öğrencilerden, metinle ilgili birer tane soru hazırlayıp arkadaşlarına sormaları istenir (O.2.14).

6. Öğrencilerin, aşağıdaki konuyu tartışma yöntemini kullanarak konuşmaları sağlanır (K.3.12).

Konu: Sevginin dünyayı değiştirebileceğine inanıyor musunuz? Nasıl?

7. Öğrencilerden, konuşmaya uygun ifadelerle başlamalarını (K.1.1), konuşma sırasında uygun hitap ifadeleri kullanmalarını (K.1.2), konuşurken nefeslerini ayarlamalarını (K.2.1), işitilebilir bir sesle konuşmalarını (K.2.2), standart Türkçe ile konuşmalarını (K.1.4), konuşmalarında nezaket kurallarına uymalarını (K.1.8) ve tekrara düşmeden konuşmaları istenir (K.1.12).
8. Öğrencilerin serbest yazma yöntemini kullanmaları sağlanır (Y. 2.12). Serbest yazma yönteminde amaç; öğrencilerin herhangi bir konudaki duygu, düşünce ve hayallerini yazmalarını sağlayarak ifade güçlerini ve yazılı anlatım yeteneklerini geliştirmektir. Uygulama; öğrenciler bir konu seçer ve seçtikleri konu hakkındaki duygu, düşünce ve hayallerini tür (şiir, hikâye, tiyatro, masal, deneme vb.) sınırlaması olmadan yazarlar. Serbest yazma çalışmalarının sınıfta uygulanma zorunluluğu yoktur. Öğrenciler okul dışında yazdıklarını da öğretmen ve arkadaşlarıyla paylaşabilirler.
9. Öğrencilerden bir konu seçmelerini ve seçtikleri konuyla ilgili duygu, düşünce ve hayallerini tür sınırlaması olmadan ilgi alanlarına göre yazmaları istenir (2. etkinlik) (Y.5.3). Yazarken düzgün, okunaklı ve işlek “bitişik eğik yazı”yla yazmaları (Y.1.2), yazım ve noktalama kurallarına uymaları (Y.1.11) hatırlatılır.
10. Öğrencilerin Genel Ağ adreslerinde kullanılan eğik çizgiyi (/) kavramlarını sağlamak amacıyla aşağıdaki örnekler tahtaya yazılır (Y.6.2).

<http://www.tdk.gov.tr>

<http://www.tubitak.gov.tr>

<http://www.kultur.gov.tr/kulturcocuk>

<http://www.ogm.gov.tr/sincap>

<http://www.meb.gov.tr>

11. Öğrencilere bu adreslerde kullanılan noktalama işaretlerinin neler olduğu sorulur. Öğrencilerden de bildikleri adresleri defterlerine yazmaları istenir.

12. Öğrencilerin fiil kiplerinde zaman ve anlam kaymasının nasıl gerçekleştiğini kavramalarını sağlamak amacıyla tahtaya aşağıdaki manzume yazılır (DB.3.2).

CAHİL İLE KİTAP

Bir cahile bir kitap miras kalır;

Cahil de hemen bu kitabı alır.

Yol üstündeki kitapçıya uğrar;

Der ki: “Bu kitabı vereyim sana,

Yerine sen üç beş kuruş ver bana;

O benim daha çok işime yarar.”

La Fontaine (Çev.: Orhan Veli Kanık)

13. Öğrencilere, “Manzumedeki olay hep geniş zaman eki almış fiillerle anlatılıyor. Bu olay eskiden geçtiğine göre kullanılan fiiller hangi zaman anlamında” sorusu sorulduktan sonra manzume bir kez de aşağıdaki şekliyle okunur, anlamda bir değişiklik olup olmadığı öğrencilere sorulur.

Bir cahile bir kitap miras kalmış;

Cahil de hemen bu kitabı almış.

Yol üstündeki kitapçıya uğramış;

Demiş ki: “Bu kitabı vereyim sana,

Yerine sen üç beş kuruş ver bana;

O benim daha çok işime yarar.”

14. Aşağıdaki cümleyi tahtaya yazınız.

“Yarın sınıfça bir inceleme gezisine çıkıyoruz.”

15. Öğrencilere “cümlelerin yüklemi olan “çıkıyoruz.” fiilindeki “çıkma” eylemine henüz başlanmadığını nasıl anlıyoruz? Bunun yerine hangi zamanı kullanabiliriz?” sorusu sorulur.

16. Öğrencilerin fiil kiplerini farklı zaman ve anlamları ifade edecek şekilde kullanmalarını sağlamak amacıyla, öğrencilere 3. ve 4. etkinlikler yaptırılır (DB.3.3).

Etkinlik 1: a. “Saadet Yolu” adlı metnin başlığı ile metinde anlatılanlar arasındaki ilişkiyi açıklayınız.

.....

.....

.....

.....

b. Metnin yazarı siz olsaydınız bu metne hangi başlığı verirdiniz? Yazınız.

Ben olsaydım bu metne.....başlığını verirdim.

Etkinlik 2: Bir konu belirleyiniz. Bu konuyla ilgili duygu, düşünce ve hayallerinizi kendi belirlediğiniz türde yazınız.

Etkinlik 3: Aşağıdaki fıkrada koyu yazılmış fiillerin zamanını geçmiş zamana çevirerek fıkrayı yeniden yazınız.

Hoca bir gün taşınacak,

Evde ne varsa kap kacak,

Hepsini **derler, toplar**

Giyinir, sokağa **çıkır.**

Yükü taşıyacak bir adam **bulur.**

Etkinlik 4: a) Aşağıdaki cümlelerde bulunan fiil kipleri aynı zaman ve anlamları ifade edecek şekilde değiştirilmiştir. Bu cümleleri inceleyiniz.

Yarın okullar açılıyor. (*açılacak*)(*Şimdiki zaman gelecek zaman yerine kullanılmıştır.*)

Akşamları çarşıya iniyorum. (*inerim*)(*Şimdiki zaman geniş zaman yerine kullanılmıştır.*)

Tam otların sarardığı zamanlar, yere yüzükoyun uzanıyorum. (*uzanırım*)(*Şimdiki zaman geniş zaman yerine kullanılmış.*)

Kazayı gören kadın çok korkuyor, hemen telefona koşuyor, polisi arayıp durumu bildiriyor. (*korktu, koştu, bildirdi*)(*Şimdiki zaman geçmiş zaman yerine kullanılmıştır.*)

Yazar bir haziran akşamı ölür. (*ölmüş*)(*Geniş zaman geçmiş zaman yerine kullanılmış.*)

b) Aşağıdaki cümlelerde bulunan fiil kiplerini aynı zaman ve anlamları ifade edecek şekilde değiştiriniz. Daha sonra birbirinin yerine kullanılan kiplerin neler olduğunu cümlelerin altındaki parantezin içine yazınız.

Önümüzdeki pazar inceleme yapmak amacıyla Sarıyer Barajı'na gidiyoruz.

(.....)

(.....)

Yarın okulda buluşuruz. (.....)

(.....)

Ademoğlu yeryüzünde gezdikçe, toprağın altını kazdikça gelip geçen medeniyetlerin izini buluyor.(.....)

(.....)

Birkaç güne kadar bu iş biter. (.....)

(.....)

Baban Bursa'dan yarın dönüyor. (.....)

(.....)

DERS PLANI 4

Okulun Adı: Fatma Zehra Dülgeroğlu Ortaokulu

Dersin Adı: Türkçe

Sınıf: 7-A

Süre: 6 ders saati

Ana Tema: Duygular

Alt Tema: Üzüntü

Metnin Adı: Semaver (Dinleme metni)

Öğrenme – Öğretme Yöntem ve Teknikleri: Problem çözme, soru-cevap, tartışma.

Araç-gereçler: Ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı

Ana Nokta: Belirtilen anlama, anlatma ve dilbilgisi kazanımlarını kazandırmak

Kazanımların Belirlenmesi

DİNLEME**1. Dinleme/izleme kurallarını uygulama**

1.4. Dinleme/izleme yöntem ve tekniklerini kullanır.

2. Dinleneni/izleneni anlama ve çözümleme

2.4. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler.

2.5. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler.

2.6. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.

2.16. Dinlediklerinde/izlediklerinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.

2.17. İpuçlarından hareketle dinlediklerine/ izlediklerine yönelik tahminlerde bulunur.

2.18. Dinlediklerinin/izlediklerinin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar.

4. Söz varlığını zenginleştirme

4.1. Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbirleriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir.

4.2. Aynı kavram alanına giren kelimeleri, anlam farklılıklarını dikkate alarak kullanır.

KONUŞMA

1. Konuşma kurallarını uygulama

1.1. Konuşmaya uygun ifadelerle başlar.

1.2. Konuşma sırasında uygun hitap ifadeleri kullanır.

1.3. Bulunduğu ortama uygun bir konuşma tutumu geliştirir.

1.4. Standart Türkçe ile konuşur.

1.5. Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurar.

1.9. Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatır.

1.11. Konuşmasında amaç-sonuç ilişkileri kurar.

3. Hazırlıklı konuşmalar yapma

3.6. Atasözü, deyim ve söz sanatlarını uygun durumlarda kullanarak anlatımını zenginleştirir.

3.11. Konuşmasını belirlenen sürede ve teşekkür cümleleriyle sona erdirir.

3.12. Konuşma yöntem ve tekniklerini kullanır.

YAZMA

1. Yazma kurallarını uygulama

1.4. Standart Türkçe ile yazar.

1.5. Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurar.

2. Planlı yazma

2.12. Yazma yöntem ve tekniklerini kullanır.

DİL BİLGİSİ

4. Ek fiille ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama

4.2. İsimlerin kip eki almasında ek fiilin rolünü kavrar.

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 ıstırap, 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. (1)

Sabah serin, Haliç sisli idi. Arkadaşlarını sandal iskelesinde buldu. Hepsi de dinç delikanlılardı. Beş kişi Halıcıoğlu'na geçtiler.

Ali bütün gün zevkle, hırsıyla, iştiyakla çalışacak fakat arkadaşlarından üstün görünmek istemedi. 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 tavla 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 ekmek 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 akşamüstleri merdivenleri hızlı hızlı çıktığı zaman, bir kesiklik, bir ter, bir yumuşaklık duyuyordu. (2)

Bir sabah, daha Ali uyanmadan, semaverin başında üzerine bir fenalık gelmiş; yakın sandalyeye çökuvermişti. Çöküş, o çöküş.

Ali, annesinin kendisini bu sabah niçin uyandırmadığına hayret etmekle beraber uzun zaman vaktin geciktiğini anlayamamıştı. Fabrikanın düdüğü, camların içinden, 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. Sokağına 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.

1. Öğrencilerin dinlemeye hazırlanmalarını sağlamak amacıyla onlara aşağıdaki soru sorulur.
 - Sizi üzen, etkileyen bir olay yaşadınız veya gördünüz mü? O olay karşısında neler hissettiniz?
2. Öğrenciler, not alarak dinleme/izleme yöntemini kullanmaları konusunda yönlendirilir (D.1.4).
3. Dinleme sürecinde öğrencilerin dinlediği olayların gelişimiyle ve sonucuyla ilgili tahminlerde bulunmalarını (D.2.17) sağlamak amacıyla CD'yi numaralarla [(1), (2)] belirtilen yerlerde durdurulur. Öğrencilerden, önce olayların o ana kadarki bölümünden hareketle gelişimine, sonra da sonucuna dair tahminlerini 1. etkinlikte verilen yerlere yazmaları istenir.
4. Öğrencilerin kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbirleriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek vermelerini; aynı kavram alanına giren kelimeleri, anlam farklılıklarını dikkate alarak kullanmalarını sağlamak amacıyla onlara 2. etkinlik yaptırılır (D. 4.1, 4.2).
5. Öğrencilerden, metnin ana fikrini ve yardımcı fikirlerini belirlemeleri istenir (3. etkinlik) (D.2.4, 2.5).
6. Farklı çözümler üretmelerini sağlamak amacıyla öğrencilere bu metindeki sorunun ne olduğu sorulur. Öğrencilerden bu soruna çeşitli çözümler üretmeleri istenir (D.2.16).
7. Öğrencilerin dinlediğinin öncesine ve sonrasına ait kurgular yapmalarını sağlamak amacıyla onlardan 4. etkinliği yapmaları istenir (D.2.18).
8. Öğrencilerin, “umudumuzu yitirmemenin önemi” konusunda bir konuşma yapmaları sağlanır (K.3.12).
9. Öğrenciler, konuşmaya uygun ifadelerle başlamaları (K.1.1), konuşma sırasında uygun hitap ifadeleri kullanmaları (K.1.2), standart Türkçeyle konuşmaları (K.1.4), buldukları ortama uygun bir konuşma tutumu geliştirmeleri (K.1.3), Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurmaları (K.1.5), olayları ve bilgileri

sıraya koyarak anlatmaları (K.1.9), konuşmalarında amaç-sonuç ilişkileri kurmaları (K.1.11), atasözü, deyim ve söz sanatlarını uygun durumlarda kullanarak anlatımlarını zenginleştirmeleri (K.3.6), konuşmasını belirlenen sürede ve teşekkür cümleleriyle sona erdirmeleri (K.3.11) konularında yönlendirilir.

10. Bu bölümde bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma yöntemini kullanmalarını sağlayınız (Y.2.12). Öğrencilere, defterlerine “Semaver” adlı hikâyeyi kendi ifadeleriyle yeniden yazarken standart Türkçeyi kullanmaları (Y.1.4), Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurmaları (Y.1.5) hatırlatılır.

11. Öğrencilerin isimlerin kip eki almasında ek fiilin rolünü kavramalarını sağlamak amacıyla aşağıdaki paragraf tahtaya yazılır (DB.4.2).

Yokuşbaşı evi!... O ne sevimli, ne cana yakın bir evdi... Yokuşbaşı'nın en yüksek bir noktasında, Ermeni Mahallesi'ne bakan dik bir yokuşun köşesindeydi. Asıl binadan ayrı ve dik yokuşa nazır dört odalı bir daire vardı ki buradan uzun bir taş merdivenle ayrı bir kapıya inilirdi. Bu dairenin en büyük odası benim oturma, çalışma ve misafir kabul etme yerimdi. Orada bir kitap dolabım, bir büyükçe yazı masam, bir iki koltukla birkaç sandalyem vardı; serbest kaldığım gecelerde misafirlerim de olurdu.

Halit Ziya UŞAKLIGİL

12. Öğrencilerden, bu paragrafta ek fiil almış kelimelerin altını çizmelerini ve kelimelerdeki ek fiilleri göstermeleri istenir.

13. Öğrencilerden, çalışma kitaplarında verilen cümlelerde yer alan ek fiille çekimlenmiş isimleri belirlemelerini ve çekimlenen bu kelimelerin kip ve kişisini tabloda göstermeleri istenir (5. etkinlik).

Etkinlik 1: “Semaver” adlı metni dinlerken öğretmeninizin CD’yi durdurduğu yerlerde hikâyenin gelişimiyle ve sonucuyla ilgili tahminlerinizi bitişik eğik yazıyla yazınız.

Etkinlik 2: a. Aşağıdaki kelimelerin eş veya yakın anlamlılarını dinlediğiniz metinden bulunuz ve tablonun ikinci sütununa yazınız.

Kelimeler	Kelimelerin Eş veya Yakın Anlamlıları
Baş Okul Dost Konuk Zaman Beden Üzüntü	

b. Dinlediğiniz metinde geçen bazı kelimeler aşağıda verilmiştir. Bunların zıt anlamlılarını karşılıklarına yazınız.

Kelimeler	Kelimelerin Zıt Anlamlıları
Dost Soğuk Boş Ağlamak İhtiyar	

Etkinlik 3: Aşağıdaki boşluklara hikâyenin ana fikrini ve yardımcı fikirlerini yazınız.

Hikayenin ana fikri:

.....

Hikayenin yardımcı fikirleri,

.....

Etkinlik 4: Dinlediğiniz “Semaver” adlı metnin öncesine ve sonrasına dair kurgularınızı aşağıdaki bitişik eşik yazıyla yazınız.

Etkinlik 5: Aşağıdaki cümlelerde ek fiille çekimlenmiş kelimelerin altını çiziniz. Bu kelimelerin kip ve kişisini aşağıdaki tabloda gösteriniz. Aşağıda verilen örnekleri inceleyiniz.

“Ey yükselen yeni nesil, cumhuriyeti biz kurduk; onu yükseltecek ve yaşatacak sizsiniz!”

“Müzik, hayatın neşesi, ruhu, sevincidir.”

“O benim milletimin yıldızıdır.”

Gerçek dostluk, sevgi, saygı ve güven karışımı bir kavramdır.

Bu okulda öğrencidirler.

O, bugün çok usluymuştu.

Yaptığınız işlerde çok başarılısınız.

Sevgi hayatın zenginliğidir.

Büşra o gün bahçedeymiş.

Ünlü yazar bu okulda öğrenciymiş.

Arkadaşım çok zekidir.

O tanıdığım en iyi insandır.

Her zaman çok çalışkansın.

Yaşadığımız onca olumsuzluğa rağmen yine de çok mutluyuz.

Bugün biraz rahatsızım.

İsim	Kip eki	Kişisi
siz	-siniz	siz
sevincidir	-dir	o

EK-8

ÖĞRENCİLERİN YAPTIKLARI ETKİNLİKLER





Öğrencilerin “Suriye’de Çocuk Olmak” Konusu ile İlgili Yaptıkları Etkinlikler

BİR YARDIM ELİ YOKMU?

Merhaba ben Suriyeli bir cocuğum. O alametlerin, cehenne min ortasından kaayan minik bir yörek. Ben henüz 13 yaşındayım. Savaş meydanında eülerimize bomba yağdırıp, yıktıkları için annemi, babamı ve iki ağabeyimi kaybettim. Anlayacağınız o bombaların, yıkık dökük eülerden dökülen taşlarda kırtılmak için bu mücadeleyi tek başıma verdim. Bir gün gene bombaların ara sından kaarken, benimle aynı kaderi paylaşan bir sürü minik canların olduğunu gördüm. Kimisi 6, kimisi 10, kimisi 15 yaşında hatta bazıları henüz bebek. Başlarında 5-6 tane teyze ve 10 kadarda amca vardı. Ama bu sadece binlerce Suriyeli yardımca muhtac olan insanlardan yani bizlerden bir kaaydı. Onların bulunduğı yere iyice yaklaştıktan sonra benide yanlarında almaları için rica ettim. Onlarda hiç tereddüt etmeden kabul ettiler. Zaten buradaki cocuklardan, sadece bir tanesinin annesi, seukat yuvası yanındaydı. Oda zaten bebektir. Annesi bombaların arasından sadece onu kucagına alıp canını kurtarabilmişti. Diğer cocuklarının neeste? ne yaptıklarını? nasıl yaşadıklarını? ne yeyip, ne içtiklerini bilmiyordu. Belkide yaşamıyorlardı. Bizimde annemizin ve babamızın olmadığını bildiği için bize yardım ediyordu. Biz her zamanki gibi otururken oturduğumuz eüin kösesinde bir kocaman bomba düştü. Ama o bomba sanki oraya değilde benim, bizim yüregimize düştü. Her zamanki gibi çok korkmuştuk. Bizi yanından bir an olsun bile ayırmayan Rıjın teyze artık Suriyede yaşamayacağını, burada kalırsak geleceğimizi söyleyerek, Türkiye'ye gitmeyi bize önerdi. Rıjın teyze bunu söyledikten sonra karşına iki yol aıktı. Birisi buradan gitmemişikendi yurdumda kalmamı, birisi ise Türkiye'ye gidip canımı kurtormam yönündeydi. Türkiye'ye gittiğimde ya oranın kültürüne, insanına alışamassam? En önemlisi dillerine alışamassam? gibi sorular kafamı kurcalamaya başlamıştı. Derken sonunda Türkiye'ye geldik. İlk geldiğimizde boş bir fabrika vardı. Oraya gidip, bir süre orada yaşamaya başladık. Sonraları öğrendik ki yaşadığımız şehir İstanbulmuş, hatta çokta büyük bir yermiş. Gecimimizi dilencilik yaparak sağlıyorduk. İnsanlardan para isterken bizlere çok tuhaf bakıyorlardı. Ama bizim yapacak bir şeyimiz yoktu. Bunu yapmassak acı kalacaktık. Bir gün gene sokakta para dilerirken koyu mavı kıyafetli güler yüzlü iki adam bana ve arkadaşımın doğrusu yaklaştı. Aflında ilk başta arkadaşımın bende çok korktuk ama o güler yüzlü insanları görünce korkum geçti. Bize türkae bir şeyler söyledikraden anlamadım. Tam biz gültürebcelekd ki ben, Rıjın teyze ve diğerlerinde gelmesini istediğim için o mavı giymiş, güler yüzlü adamları onların yanına götürdüm.

Daha sonra hepimizi birden, tıpkı bizim gibi bir çok insanın olduğu bir yere götürdüler. Aklımızın kaderi aynıydı. Ama biraz zaman geçtikçe Fırkacı'ya azda olsa eğrendim ve ayrıca o mavimsi yeşil, gök yeşilli insanlara "Polis" dediğini. O polisler, bugün bize meğer "Merhaba çocuklar, sizin gelme ihtiyacınız var. Haydi gelinde size yardım edelim" demişler. Ama iyide demişler. Eğer o polisler bugün bize yardım edip götürmeselardı, şu an hâlâ sokaklarda, fabrika köşelerinde sürünüyor olacaktık. Bizleri götürdükleri mülteci kamplarında eğitimde mahrum bırakmıyorlar. Okula gönderiyorlar. Okuldaki arkadaşlarımda ben Suriyeliyim diye beni hiç dışlamayıp aralarına aldılar, bu yüzden hepsine çok teşekkür ediyorum. Ayrıca o polislerede çok minnettarım.

Ben bugün buradaysam ve bunları anlatabiliyorsam onların sayesinde.

Suriyeli'nin Gözüyle

Merhaba. Ben Suriyeli bir çocuğum. Savaşın kâşması, perişan, gârisiz ve yalnız bir çocuk... Ülkemizdeki savaşlardan dolayı Türkiye'ye sığınmak zorunda kaldık. Belki artık mutlu olduğumuzu düşünürsünüz. Ne yârek ki değil.

Evinizde otururken bir anda dışarıdan korkutucu sesler gelmeye başladı. Bu beni çok üzdü. Sesler azaldı ve evler zarar görmeye başladı. Biz de erken davranmasaydık satımız üstümüze düşmüş olacaktık. Canımızı kurtarmak için hemen destek ve Türkiye'ye sığındık. Onlara da çok teşekkür ederiz. Bizleri misafir ettiler. Babamın savaşta kaybettiği. Bu anlatılmaz yaşanır bir duygu. Ülkenin bana zarar vermesi beni sızıtılmaya devam ediyor. En sevdiğim oyuncaklarımı orada bıraktım. Özellikle de babamdan hatıra en çok sevdiğim o güzel bebeğim... "Bu da beni çok üzüyor. Burada ülkemizin hasretini çekiyorum. Ülkeme tekrar dönmek istiyorum. Evet, as kalabilirim, sokakta yaşayabilirim, ama sevgisiz yaşayamam. Ben sevgiye muhtaç bir çocuğum. Ben de sevilme isterim. Bir kusur mu ettim? Ülkem neden beni istemedi? Artık insanlardan korkuyorum ve annemden başka kimseye güvenmiyorum. Artık küçük bir sesteki bile korkar oldum. Şimdi çok yalnızım. Eski gibi bir ailem olamayacak.

Bize destek olan, yemek veren, ev veren, oyuncak veren kişilere çok çok teşekkür ediyorum. Allah onlardan razı olsun. Allah'ın bu acıyı hiçbir çocuğa yaşatmasın. Dayanmak çok zor, hem de çok...

Suriye'nin Sıkıntıları

Merhaba ben Suriye'den gelen Haran'ım. Baska da söylediğim gibi ben bir Suriyeli'yim. Ülkemizdeki yaklık, savaş ve sıkıntılar yüzünden Türkiye'ye göç ettim. Benim annem ve babam yok. Bir Suriye'li çocuklar daha çok küçük yasta bombalara, silahlara, işkencelere maruz kaldık. Çok dua ettik bu savaş bitsin diye. Ama sonucu yeriminden yurdumuzdan ayrılarak Türkiye'ye göç ettik. Bizler yolları yürüyerek geldik yani 20 KM yol yürüdük. Ama maalesef Türkiye'de biraz hayal kırıklığına uğradım. Bizler Türkler bizim gibi savaşa mahkum kalmamız diye dua ederken onlar bir ülkelerine en az 10 gün savaşı zor aldılar. Herneyse gittiğim yerde herkes oyun oynuyordu. Bende biraz kafamı dağıtım düşüncesi ile onlarla oynamak istedim. Ben aldığım zaman beni oyunla almadılar ve sınıyerler içinde gittiler. Koca mahallede hep dışlandım. Bir gece yatağında düşünürüm neden beni dışlıyorlar diye. Hepimiz insanın aynı dili biliyoruz peki ama neden dışlanıyoruz. Günlerden Cumartesi çocukların yanına giderek konuştum ve birdaha beni aralarından çıkartmadılar.

BUNADA ŞÜKR

Ben çok korkuyordum. Çünkü ülkemizde savaş var şimdi mutluyum ama eskisi kadar değil. Artık kendi ülkemde değilim Türkiye'deyim. Ama eskisi kadar mutlu değilim. Eskiden çok mutlu yaşıyordum, her günüm güzel geçerdi. Rahatça yatağıma yatarımdı, her doğum günüm de kutlanırdı. Abimle, kardeşimle hergün oyun oynardım. Okula çok isteyerek giderdim. Çalıştırdım annem, babam beni çok kutluyor, saygı duyuyordu. Onların güvencesini almıştım. Bir gün gece hepimiz uyandık bir füzze sesiyle. Hemen sadece 1 kıyafet giydik ve polis arabasına bindik. Sonra karakolda kaldık daha sonra oryada füzze düştü sadece annemle kaldım. Türkiye'ye kaçıttık, Türkiye'de sadece rahattım savaş yoktu. Eskisi gibi abimle ve kardeşimle oyun oynayamıyorum. Okula isteyerek gitmiyorum. Kocaman pastayla doğum günü kutlamıyorum. Yalnızdım, sadece annem. Başka akrabalarımı da kaybetmiştim. Ama napıyım benim kaderim de böyleymiş. Kaderimi değiştiremezdim ya. Allah'a şükranlar olsun kayattayım. Türkiye'ye de çok teşekkür ederim. Bizim yaşamımızı sağladılar. Eskisi kadar da olmasa mutluyum. Bu olay başka çocukların başına da geliyor, nolur size sesleniyorsam onların da canı yanmasın benim kaderimi yaşamassın.

- Savaş -

Savaş yavaş yavaş yazadığım
 kente kadar gelmeye başlıyordu. Kinileri
 kasa biliyor kinileri birin gibi kaçıyordu.
 İşte karaktüğün - başına gelmişti. Evimize
 bir şey geliyordu sonra ben diye bir
 sesle evimiz'in yansıma uçmuydu. Ben bu
 ben sesle aneni, babamı, kardeşimi kaybettim.
 He ben artık vatanım'da kalamazdım daha
 fazla dayanamazdım. Kaçmaya karar verdim.
 Yola koyuldum. Allahın kinleri görmedim ki
 ilahle adanlar korku dolu aralarda sonra'da
 Türkiye'ye geldim. Burada bana kucak
 açan iyi insanlarda vardı. Beni bir kamp
 yerine getirdiler. Bana çok iyi bakılmaları'na
 rağmen. Yinede için'de birşeyler vardı.
 Belki'de aileni özleniştim. Onları gerçekten özleniştim.
 Her gün onların hasretüyle yazar oldum. Ama
 kendimi unutmak için aileni kelebek gibi düşünüyör-
 dum. Neden mi? onlar tutuklu yer'de benimle
 oldukları için sonra'da kelebek gibi uçup gittiler.
 Görümün önünder. İşte kendimi kandırıyordum.
 Lizi gittinizden beri beri ne oyunlarına nede
 reslerine kattılar. Buralarda beni oyunlarına
 katmak istediler yalnız dil sıkıntım'dan dolayı
 zorluklar çekince beni istemediler. Lizi ben
 çok özledim.

Ben Suriyeli Bir Çocuğum

Ben 13 yaşında Suriyeli bir kız çocuğum ailemle dışarda gezerken bir ses duydum. Herkes anem ve balemın kollarına sarıldım. Suriyede sahas başlanmış orda bombalar patlıyordu. İnsanlar gödümün önünde canlı canlı parçalanıyorlardı. Liginmak için bir yer arıyorduk, tam bir yer bulduk derken anemi ve balemı sırtlarında tuttular. Orda ne yapacağımı bilmiyordum insanlar teker teker her yere sığınuyorlardı. Bası insanlar Suriyeli gilei giyinmiş aramıza sızarak bası çocukları olarak bir kampanya yapıyorlardı ve işlerinde ben de vardım. Kampanya sürerek bası aletalar ve aletiler, amcalar babilere bizi sizi bunları kurtaracağız derken ben ilk baş sevinmişim ama sonra ailemi dışımdan üşüldüm çünkü kampanyada tanıdığım kimse yoktu. Neyse bir yerlere geldik aletiler, aletalar ve amcalar bileri bir derneğe götürdüle orda bize yiyecek içecek vererek konumuzu duyurdular orda sonra bir deris vardı hiç görmemişim ve bagas gilei bir yerden geçtik ve oradaki aletaya:

+ Aleta bizi nereye geldik diye bir sordum

Aleta da:

- Korkmayın sizi Zitarbul diye bir şehire getirdik dedi artık sizler, burada kalacaksınız dedi. O beni tanımadığın bir ailerin yanına verdiler. Ordaki bası insanla bizi pek umursamıyorlar ama bası insanla işi gelip bize sorular sordukle bizde söylemeye utanıyorduk çünkü o insanları tanıyordum. Larra yattık ve salak oldu.

Yemeniğisi yedik ardaki bazı insanlarla orlastık onlarla konuşup eğlendik. Devlet bizi masas teerek hayatımız kalaylastı. Ue biraz leiyüclükte, sonra çalışmaya başladım artık yaşadığım ailye para getirerek bazıları geçinmeye başladık. Ue bu durumda bizi yanlız bırakmayan Ardaki insanlara bu yardım eli usatan UNICEF derneğine teşekkür ederim Lütfen çok seviyorum artık mutlu bir insanım.

“Suriye’de Çocuk Olmak” Konusu ile İlgili Yansıtma Yazılarına Örnekler

Ben bu derste ben çok eğlendim. İndi ki derste Duygu ve düşünce konusunu daha iyi anladım. Ve Türkçe dersini sevmeye başladım. Hocam sayenisi de her şeyi anlanayıcı başladım. Türkçe dersinde öğreneceğim çok şey var. Derse girel

Bu gün derste çok eğlendik. İlk dersimde hoca bize “suriyeli çocukların desteğimize ihtiyacı var” adlı bir metin verdi. Bizlerden onu okunmasını istedi. Bende okuduk. Hoca bize sorular sordu ve ben bu metinden suriyeli çocukların gerçekten ihtiyacı olduğunu anladım.

- Suriyeli Çocuklar -

Bugün ders'te Suriyeli çocuklar'ın nebr hissediklerini daha iyi anladım. Ue onlar'ın Suriye'de onlar için moddi değeri az manevi değeri fazla olduğunu Suriyeli çocuklar'ın savaşı nedeniyle ilkerine gelip burada'da ilkelere'de bir takım eşyalarına aile arkadaşlarına hisset kaldıklarının daha iyi anladım. onların sevgüye ihtiyacı olduğunu da. onlar'ın desteğe ihtiyacı olduğunu da anladım.

Bu gün'de çok güzeldi ilk başta Suriyeli'lere çok sık sık bakmıyordum Suriyeliler geldi

Türkiye'ye de savaş açadılar diye korkmuştum ama bu konuyu öğledikten sonra Suriyelilerin

Türkiye'ye gelmesi mecbur oldukları için

kendimi onların yerine koydum onlar

çok zor durumda ama Türkiye'dekiler

hala Suriyelilere pek sık sık bakmıyorlar

onlara yardım etmeliyiz onları bu şekilde

tanımalıyız

Bu gün Türkçe dersi her zamankinden iyi geçti diğer arkadaşlarımı bilmem ama ben çok eğlendim iyiki candan hoca gelmiş.

Bugün Türkçe dersinde suniyeli müteccilerin ne kadar zor şartlarda yaşadığını candan hoca bize anlattı ve bizde onları görerek duygulanımlar yaşadık.

Bugünkü dersimizde candan hocamız hem bizi ödevlendirdi hemde bizlerin okumasının gelişmesi için metinler dağıttı. Her zamanki gibi yine çok güzel geçti dersimiz. Candan hocama teşekkür ederim.

Bu dersimiz yine eğlence dolu ve güzeldi. Çünkü Candan hocamızın bize verdiği ödevleri hazırlamıştık. Hazırladığımız ödevleri ise arkadaşlarımızın da öğrenme açısından sınıfımıza sunduk. Bu sonuçta herkez ödevle ilgili bilgilendirildi. Candan hocama teşekkür ederim.

Ben bu derste Suriyeli çocukların yaşadığı sıkıntıları öğrendim. Bide o çocuklardan, o özetlerden birisi olabiliriz. Ya da o savaş Suriyede değilde Türkiyede olabiliriz. Bu yüzden onları anlamaya çalışmalıyız. En önemli olan eğitim sıkıntılarında gidermeye çalışmalıyız. Çünkü iyi ve topluma yararlı bir birey olmanın en önemli noktası iyi bir eğitim almaktır. Onlar Türkçe bilmiyor olabilirler. Bu onları herseyden mahrum edeceğimiz anlamına gelmez. Onlarada eğitim vermek için dil kurslarının etkili olduğunu düşünüyorum. Bu yüzden onlara sahip çıkalm onları koruyalım.

Sorgulu günlük;

Biz bu dersimizde gruplarımızı düştürdük. Ve ben grubumdan çok memnunuzum. Ayrıca Suriyedeki savaşlardan ve bunlardan en çok etkilenen çocuklardan bahs ettik ve çok üzeldük çünkü onların yanında bizlerde olabiliriz. Ama onlar için birşeyler yapabiliriz. Ne kadar bir yaşamaya yerleri olursa o küçük bebekler eminin oralarda üşüyorlardır. Ben onlara çok üzülüyorum. Umarım kimse onlara basına gelmez.

Bugün ders eğlenceli geçti. Yine Suriyelilerle ilgili konu işledik. Aynı bir çalışma yapmaya için grup oluşturduk. Candan hocam bize ödene verdi. Ödevde kompasıyan yapmamızı istedi. Konu çok güzeldi. Bakalım haftaya neler olacak, merakla bekliyorum.

Ben sabah gününün ilk iki dersinde yaptığımız çalışmalar sunduk. Sunduğumuz bu çalışmalar sınıfta sunduk. Suriyelilerin çektiği sıkıntıyı çocukların var durumunda olduğuy-
la ilgili bilgiler edindik. Suriyedeki çocukların durumuna üzüldük. Bu konudan haberdüğün sonuç ise Suriyeli kardeşlerimize yardım ve dualarımızı eksik etmemelisin.

Bu derste çok güzel şeyler öğrendim Suriyeli çocukları vatandaşlara sahip çıkmama, onlara katkıda bulunmamız, destekte bulunmamızı bugün grupları hazırladık görevlerimizi anlattık ve haftaya etkinliklere başlıyacağız inşallah ve bizi eğlendirdiği sevindirdiği için İcandan hocamıza teşekkür ederiz.

Bu dersimizde yine eğlendik Suriyeli çocukların eğitim alıp alamadıklarını hayatlarını okuduk ve bize onların yerinde olmak düşündüm ve çokacı verici artık çok şükür edeceğim allaha ve İcandan hocamıza çok çok teşekkür ederim bize böyle etkinlikler yaptırdığı için ve bidaha hiç şükürsüzlük etmiyeceğim...

Bugün Hocaya grupları ayarladık sonra Projeksiyon dan Suriyeli çocukların fotoğraflarına baktık ve sınıfta onların yüz ifadelerini duygularını yorumladık ve çok eylendik bize böyle etkinlikler yaptırdığı için candan Hocaya çok teşekkür ederiz.

DUYGULAR

Bugün hocamız bizi gruplara ayırdı ve Slayt izletti ve duygularını belli eden Suriyeli kardeşlerimizi gösterdi ve Endişe, hüzün, keder, ve çok olmuş resimler hepsinin -de gözlerinde bu acıyı hüzünü eprebiliyoz ve öğretmenimiz Suriyelileri grup halinde araştırmamızı istedi. Budurunda onlar neler yaşadığını anlatmamızı istedi.

Bu derste gruplarımızı oluşturduk ve ödevlerimizi belirledik. Ayrıca Suriyeli çocuklarla ilgili bir gazete haberi okuduk. Duygusal ve güzel bir haberi. Grup arkadaşlarımızla ödevlerimizi paylaştık. Empati duygum daha da gelişiyor. Güzel bir ödev olacağına inanıyorum. Öğretmenimiz de yardımcı oldu. Bunun için öğretmenim Candan Hamurcu'ya teşekkür ediyorum.

Bu derste araştırmalarımı arkadaşlarımla sunduk. Her grubun araştırması da güzeldi. Suriyeli çocuklarla ilgili daha fazla bilgi sahibi olduk. Bu derste empati duygularım daha da gelişti. Biraz hüsnülandım. Bizler birer müslümanız. Yardımsever olmak, cömert olmak, bir çocuğu sevindirmek müslümanlığın temel ilkelerindedir ve büyük sevaptır. Bizler de elimizden geldiği kadar hem maddi hem manevi yönden Suriyelilere destekte bulunmalıyız. Bize bu güzel ödevi veren öğretmenim Candan Hamurcu'ya teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu derste kendimi mutlu ve heyecanlı hissettim. Gruplamızla oluşturduk. Gel de olmasa grubumu beğendim. Grubumdan benim kadar gayretli ve sorumluluk sahibi olmasını istiyorum. Genel olarak öğretmenim grupları güzel oluşturmuştur. Bu derste sessiz arkadaşlar distandığı için; ve Suriyeli çocuklar işlendiği için kendimi onların yerine koydum. Bu sayede empati duygularım gelişti. Yine de grubumdan ve arkadaşlarımdan memnunuz. Öğretmenim Candan Hamurcu'ya teşekkürlerimi sunarım.

“Suriye’de Çocuk Olmak” Konusu ile İlgili Okul Panosuna Asılan Etkinlikler



“Benim En Büyük Mirasım Organlarım” Konusu ile İlgili Öğrencilerin Yaptıkları Etkinlikler

Organ Bağıışı

Organ nakli ile birçok kişi eski sağlığına kavuşabiliyor. İnsanların organlarına sağlıklı bir şekilde bakamaması sonucunda organlarda bazı hasarlar görülüyor.

Bu hasarlar hatta ölümcül bile olabiliyorlar. Bu yüzden organ bağıışı gerçekten mucize bir şey yani. İnsanlar öldükten sonra o vücudundaki organlar toprağın altında çürüyüp gideceğine bağıış yapılırsa en azından insanların hayata tutunmaları için onlara bir el uzatmış oluruz.

Bu yüzden demek istediğim organ bağıışını lütfen hafife almayın...

Kim bir insana hayat verirse o tüm insanlara hayat vermişçesine sevap kazanacaktır.

Her bir bağıış...
Yeni bir hayat...

- ORGANIMI BAĞIŞLIYORDUM -

Organımı bağışlıyorum. Çünkü hayat kurtarıcıya inanıyorum. Kendi kurtarıcıya diyorum ki; beni bir cana can vereceğim. Çünkü dokularım başkasına güyor. Buda beni sevindiriyor. Zaman gelince orada belki benim hayatımı kurtarabilir. Belki ben ameliyat yapıp vermesem, birileri benim yüreğimi, ölürse pişmanlık duygunu alır bedel. Ölmeden önce karaciğeri, kalbimi, akciğeri, böbreğimi, şekerimi vb. bağışlamak istiyorum. Kendime güveniyorum. Korkmuyorum. Cesaretliyim. Ciddi bir konu benim. Düşünce hayat veriyorsun, gurur duyuyor insan. O kişi semin sayende yaşıyor.

Ve bazen insanlar pişmanlık yapıp veriyor. Bedenini göndermiş gibi organlarında çözüyorlar. Ve o kişi gibi kişi + insan oluyor. Organ bekleyenler acı veriyor insanı, arkadaşlarını buluyor, önce zamanı tüteniyor. Öleceğini hissettiği gibi bazı kişilerin dokularını tuttuğu halde bir bahane yapıp vermiyorlar. ve o kaside varısındaki kişilerin gözlerine baka baka zamanın tüendiğini, öleceğini söylüyor. Ya da ya insanlar mertemelliydi bir zamanlar. Haydi durma zaman geçiyor! Sende etni uzat organ bekleyen kardeşlerimiz var.

SONUNDA

Benimi hergünüm bir umut beklisiyle doğuyor. Ama ne yazık ki o umudu kaybedicem galiba. Diyorum ki bugün gelmiştir bir organ, ama yine yok. Bekliye bekliye sabrım tükeniyor. Hergün organ bekleyen bir insan öliyor. Bu çok acı. Ya bugün bende onlar gibi ölersam. Çok korkuyorum ölmekten. Daha uzun ömrüm olacak belki korkarak yaşamımı sürdürmeyeceğim.

Benim gibi birçok kişi organ nakli bekliyor. Onlarda bekliyor bir gün beklemekten öleceğini. Ama ellerinden birşey gelmiyor. Bazen insanlara çok kızıyorum. Ölüncü o organlarına ihtiyaç olmuycak neden bağışlanıyor. Toprakta çürüyeceğine bir can kurtarsa çokmu zor olacak. O ölecek ne yapacak onları. Ama deyorum ki onların kendi kararı birşey diyemeyiz ki. Kaderimiz böyleymiş bizimde.

Bunu hiç yaşa yacağım aklıma gelmezdi. Mutluca yaşadım. Neden gelrekte böbreğimin iflas ediceği. Diğer böbreğimde zaten az çalışıyo o yüzden diyalize giriyordum. Daha küçükçük bir çocuğum 9-10 yaşlarındayım 10 yaşında gündemmi biliyorumki. Sürekli bunu düşünüyordum. İnsanlar 1 böbreği ile yaşayabiliyorlar neden vermiyor. Diğer böbreğiyle aynı çalışıyo. Bunlar artık birtsin istiyorum!

İnşaat bana böbreğini veren bir insanı çıktı. Artık çok mutluyum. Ona ne kadar teşekkür etsem az. Bana bir can bağışladı. İnşallah diğer insanlar da istediği organa kavuşur. Onların yaşadıklarını dışardan gören asla anlayamaz. Ben bilirim benim gibi olanlar bilir çünkü bunu biz yaşıyoruz. İçerde olan biteni, kimin öldüğüne biz bekliyoruz. Benim burada bir süredir arkadaşım vardı sadece 2-3 kişiye organ nakli yapıldı. Diğerleri ise söylemiyim biliyorsunuz. Onlara ne kadar üzeldim. Şükürler olsun Allahımna hayatta yım. Daha uzun, güzel günler geçireceğim. Herkesin geçirmesini isterdim. Bu organ naklini yapanlar bilsin ki sadece bana, diğerlerine, dünyaya iyilik yapmış olmuyor öbür yané Allah katında iyilik yapmış oluyor ve kat kat fazla iyilik görüyor. Diğer insanlarda diyorum bizim size ihtiyacımız var lütfen sesinizi duyurun! Bizim yardım eden siz iyilik yapın, iyilik bulun.

Organlarımızı Verelim

Organlarını kaybetmiş insanlar,
Çaresiz ve yalnızlar,
Bizden organ bekliyorlar,
Miraslarına sahip çıkamayanlar.

Onların yerinde biz de olabilirdik,
Duygularını hissedebilirdik,
Miraslarımızın değerini anlayabilirdik,
Onlar gibi çaresiz kalabilirdik.

Nakil bekleyenlere yardım edelim
Onlara organlarımızı verelim
Yalnızlığa son verelim
Birlik beraberliğimizi gösterelim

Organ vermeye olmaz kayırmaz
İlsine olur kârimiz
Pet gel swap bazarımıza
Onların duasını alırs

Haydi el ele verelim
Organ bağışını destekleyelim
Biz hayatımıza son verirken
Babalarının hayatına can verelim

Benim En Büyük Mirasım Organlarım

Merhaba arkadaşlar benim adım Çiğdem. Benim 1 böbreğe ihtiyacım var. Ben sizin gibi rahatsız yaşamıyorum. Çünkü sizler gibi rahatsız yaşamıyorum, rahatsız değil yaşamıyorum. Her şeyden önce rahatsız yaşamıyorum ve hatta basen utanıyorum bile.

Bir insanın bir organı bile olmasa hiç bir şey güzel veremez. Biliyorum bazı arkadaşlarım bana bir böbreğini vermek istiyorlar. Ancak yaşları uygun olmuyor. Varsayalım ki her şey tamamdır. Ama organlar birbirine uyum sağlamazsa yularca böbrek bekleyeceğim. Yani şu an benim yapabileceğim tek şey Allah'ın dua etmek ve sabretmek.

Hüsnü, eğer organlarınıza birbirinizle uyum sağlarsanız ve yaşınız da tutarsa eğer verebilecek durumdaysanız koşabilirsiniz. Çünkü böbrek organ beklerken yaşadığımız sıkıntıyı, yaşadığımız hüsnü kimsenin daha iyi anlayamaz.

Organı İhtiyacım Var!

Merhaba arkadaşlar. Ben sizden umutla organ bekleyen çare siz bir çocuğum. Böbreklerin görevlerini tam olarak yerine getiremiyorum. Bu yüzden bir böbreğe ihtiyacım var. Şu an makineyle bağlanıyorum, ama bu da bir çözüm yolu değil. Sadece çaresizlik sonucunda ortaya çıkan bir yol. Bu şekilde hayatımı devam ettiriyorum.

Sizlerden bönre bekliyorum. Elbette yardımseverler vardır aranızda. Sizlerden empati kurmanızı istiyorum. Gerçekten benim yerimde olmayı kimse istemez. Böyle düşünerek bana yardım etmenizi istiyorum. Elbette hepimiz bir gün öleceğiz. Ama ben hayatımı baharındayım. Yaşamak istiyorum. Şu an umutla hâ yata tutunmaya çalışıyorum. Umutluyum, sabırlıyım... Birer or ganla yaşayabilirsiniz hepimiz. İhtelik swap da kazanırsınız.

Bir de sizlerden organlarımızın kıymetini bilmenizi tavsiye ederim, çünkü organlar bizim en büyük mirasımız. Biz ne kadar kıymetini bilmesekte. Ancak organı ihtiyacımız olduğu zaman değerini anlıyoruz. Bana bir yardım eli uzatmanızı bekliyorum sabırla. Bir şey kaybetmesiniz. Bir yerinizden elinizi bir yerinizden artırmayın merak etmeyin. Haydi arkadaşlar! Yardımınız bekliyorum.

- Organ Bağışı -

Ülkemiz'de o kadar kişi organ bekliyor ki yarlık his kinse organlara vermek istemiyor topaşa kurşun çirkinliği tercih ediyorlar. Hiç kendisini oranın yeri'ne koydunuz mu? Ben'de organ bekleyen biriyim.. Her gün bir umut var içiniz'de. Anne, babam elde etmek için uğraştılar ama olmadı. Şimdi ben bábek bekliyorum. umutla baba'da ağlıyorum, kızların bozuluyor. Ama yine'de ailem süper'de bağlanıyorum hayata. Unutmayın ki siz'de birim gibi olabilirsiniz. İnkiler din nedirle bize bağlanıyoruz. Ama bu güç dediği sebep. Bir umutla el veriyorsunuz. Benim gibilere destek veriyorsunuz. Hadi seni bekliyorum baba benim gibilere destek ver. Bize destek ver ki Silemis'de mutlu huzurlu olsun oranın yaşama sevinci'nü arttır. Sona'da hayır dualarımızla eşlik ederiz.

En Önemli Organ Dil

Biliyoruz ki organ bağışının önemli olduğunu. İnsanları hayat veren, onların canlarını kurtaran, onlara umut verip yeniden doğmuş gibi olmasını sağlayan organ bağışlarıdır. Organ bağışının simdiki yerimize bakarsak önemli bir yere gelmişiz. Ama eski dönemlerde tabii çok azdı. Ve ölüm sebepleri de çoğu nedenle gerekli organın bulunamamasıydı. Simdi zamanımızda da var yeterli organ bağı ama önceki dönemlere bakılarak artış göstermiştir. Organ bekleyenlerin arasında çocuklar da bulunuyor. Ve onların ne yaptıklarını anlatmak için de ben de organ bekleyen on üç yaşında bir kız çocuğuyum. Ben on üç yaşında bir kız çocuğuyum. Ve bir kaza sonucu kölekleminin yetersiz olduğunu anladılar doktorlar. Ben ilk bu hastalığa yakalandığımda haberim yoktu. On yaşındaydım. Ve üç yıldır bu kölekle hastanla şavaşıyorum. Tabii artık pes edip ailemi de yermek istemiyordum. Ama doktorların ve ailemin çabalarından sonra ben de caba gösterdim. Ve hâlen bana uygun bir kölekle bekliyerek geçiyorum, eminim.

Organ bağı yapmanın gerekir olduğunu düşünerek bağı yapmayan insanlar da var ya da redensiz yapmıyorlar. Organ bağı casıdır, hem seçilip kazanırsınız. O kadar küçük, çaresiz insanlara bence bu mutluluğu fazla görmemelidir.

HAYAT VERMEK İSTERMİSİN?

Empati kurmak. Bence bunu herkes yapamaz. Ama yapmalı. Nasilki, sende boyunca organ nakli bekleyen hastalara, organ nakli yapılmaması, umutları ile birlikte yaşamlarının çoğunda öldürmek gibi. O insanlar, her gün bir umut olarak sayılıyorlar. Bizimde onların umutlarını öldürmemeli organ nakli bekleyen kişilere nakil yapmalıyız. İlk başta, empatiden bahs etmişim. O organ nakli bekleyen kişilere nakil yapmalıyız. Çünkü onların yerinde bizde olabilirdik. Bizlerde, sende belki yıllarca bir umutla organ bekleyebildik. ve yaşadığımız ülkedeki insanlar çok duygusuz kişiler olsaydı, siz ne yapardınız? Organ verirmiydiniz, yoksa "Bana hic bir sey olmaz" deyip oturup mutlu bir şekilde beklermiydiniz? Ama, ama siz 28 bin kişi mutsuzken nasıl mutlu oturabiliyorsunuz? Mutluluk asla tek taraflı yaşanmamalı, umutmayın onlarda bir zamanlar mutluysa, huzurluydu. Belki onların içinde sağlıklı iken, "Bana bir sey olmaz" diyenleri vardı. Ama baki onlarda hasta. Umutla nakil bekleyen 28 bin kişiden birisi oldu. Bu sayı gittikçe artıyor. Ciddi rakamlara ulaşıyor. Bunun olmasını istemeyiz. Bu yüzden lütfen ama lütfen merhamet duygumuzu, acıma duygumuzu en önemlisi empati duygumuzu en üst mertebeye çıkarıp organ bağışı yapalım. Ülen yakınlarımızın organlarını bağışlayıp, yeni bir umut doğuralım. O organlarla birlikte umutlarında toprağa gömmeyelim.

UMUT MAYIN !!!

YAŞAMA ŞANSI OLMAYAN KİŞİLERİN

YAŞATMA ŞANSI HER ZAMAN VARDIR

Röportaj

Soru 1: Organ bağışının hayatımızda ne gibi etkileri olur.

Cevap: Hayat kurtarıcıdır insanlara faydalı oluruz.

Soru 2: Organlarınızı bağışlamayı hiç düşündünüz mü

Cevap: Evet çünkü insanlara hayat veririz.

Soru 3: Organ bağışına ihtiyaç akrabalarınıza varmı varsa nasıl etkilendiniz.

Cevap: Organ bağışına ihtiyaç duyan akrabam olmadı.

Soru 4: Sizce organ bağışının dinen bir sakıncası varmı?

Cevap: Organ bağışının dinen bir sakıncası yoktur. Çünkü hayat kurtarıcıdır.

Organ Bağışısı Konusu ile İlgili Yansıtma Yazılarına Örnekler

Organ bağışılığıyla ilgili boyacı çok şey öğrendik ve güzel etkinlikler yaptık ülkemiz de organ nakli bekleyen çok kişinin olduğunu öğrendik organ bağışısı önemli bir şeydir organlarımızı bağışlayalım.

Organ Bağışısının hayatımızda nasıl önemli yer kapladığını öğrendik. Öğretmenimiz bize organ bağışısı ile ilgili bir kağıt verdi organ bağışısı insanların hayatlarını nasıl kurtardığını öğrendim organ bağışısının hangi alanlarda olduğunu, niçin yapıldığını öğrendim. Organ bağışısı ile ilgili araştırmalar yaptık. Ve bu konuda çok duygubinden çaktı bir insan ölümler 3-5 kişinin hayatı kurtuluyor bu duygu beni mutlu ediyor. Benim hertese son sözüm Elinizi vicdanınızla koyarak organ bağışısı yapmalarını istiyorum.

Ben ve gurubum bu etkinliği yaparken çok şey öğrendik. Organ bağışısının önemini faydalarını öğrendik. Organ bağışısı yaparken nelere dikkat edilmesi gerektiğini öğrendik.

Gurubum ile ben de birlikte çalısıp organ bağışısı ile ilgili şünlr, yazılar, resimler yaparak poster yaptık Gurubum ile ben de organ bağışısı kimler kimlere yapılır anlarnı öğrendik. Ve de hocamız ile birlikte de çok eğlenerek yaptık.

Bugün ve daha önceki günlerde çok eğlendim. Bu konuyu çok beğenirim önceki günde gazete haberi yaparak eğlendim. Bugün de güzel geçti "organ nakli" önemli bir konu insanların hayatı kurtuluyor bunun sayesinde. Sizin seçtiğiniz bu konular hep yararlı konular olduğu için sıkılmıyorum. Ben böyle konuları seviyorum. Sizde hep bizi eğlendireceğinizi düşünüyorum

Ben bu derste organ bağışının önemini öğrendim ve bizim on sekiz yaşımıza kadar organ bağışı yapamazmışız ve ama onlar bize verebilirlermiş. ve organ bağışıyla ilgili güzel ders işledik.

Bu gün derste organ nakli ile ilgili konuştuk Bir yandan eğlenirken bir yandan çok üzülüm çünkü organ nakli bekleyen çok insan var Onlara karşı bir umut bile psikolojisine yetecek kadar güzel olur...

Bu derste organ bağışını ve bunun önemini öğrendik. Neden organ bağışı yapmamız gerektiğini tartıştık. Ne kadar kıymetini bilmesek de organlarımız çok değerlidir ve en büyük mirasımızdır. Bu derste empati, hissiyat, umut duygularını yaşadım. Etkinliğimizi yapmak için sabırsızlanıyorum. Böyle güzel bir konu verdiği için öğretmenim Candan Hamurcu'ya teşekkür ediyorum.

Organ Nakli İle İlgili Öğrencilerin Buldukları Sloganlar

- * Consız beden de kalacağına hastaya umut olsun.
- * Umud olmak için bağışa evet.
- * Organ bağışla sevap işle.
- * Organ bağışlayan organ bulur.
- * Fedakarlık zamanı organ bağışıyla belli olur.

Fiillerde Zaman ve Anlam Kayması ile İlgili Etkinlik Örnekleri

Ali Duymaz'a doktorlar acilen böbrek nakli yapılması gerektiğini söyler. Fakat, kendisine uygun böbrek bulunamaması nedeniyle haftada üç gün diyaliz seanslarına girmek zorunda kalır. Eşi kendi böbreğini vermek ister fakat o kabul etmez. Dokuları uyumlu çıkan sekiz kardeşinden biri ise ameliyat günü böbreğini vermekten vazgeçer. Ali Duymaz, eşi Emel Duymaz'ın ısrarlarına daha fazla dayanamaz. Ali Duymaz, eşi ile birlikte böbrek nakli için hastaneye başvurur (<http://www.milliyet.com.tr/bir-bobrek-tek-yurek-gundem-2020093/>).

Ali Duymaz'a doktorlar acilen böbrek nakli yapılması gerektiğini söyledi. Fakat kendisine uygun böbrek bulunamaması nedeniyle haftada üç gün diyaliz seanslarına girmek zorunda kaldı. Eşi kendi böbreğini vermek istedi fakat o kabul etmedi. Dokuları uyumlu çıkan sekiz kardeşinden biri ise ameliyat günü böbreğini vermekten vazgeçti. Ali Duymaz, eşi ile birlikte böbrek nakli için hastaneye başvurdu.

Ali Duymaz'a doktorlar acilen böbrek nakli yapılması gerektiğini söyler. Fakat, kendisine uygun böbrek bulunamaması nedeniyle haftada üç gün diyaliz seanslarına girmek zorunda kalır. Eşi kendi böbreğini vermek ister fakat o kabul etmez. Dokuları uyumlu çıkan sekiz kardeşinden biri ise ameliyat günü böbreğini vermekten vazgeçer. Ali Duymaz, eşi Emel Duymaz'ın ısrarlarına daha fazla dayanamaz. Ali Duymaz, eşi ile birlikte böbrek nakli için hastaneye başvurur (<http://www.milliyet.com.tr/bir-bobrek-tek-yurek-gundem-2020093/>).

Ali Duymaz'a doktorlar acilen böbrek nakli yapılması gerektiğini söyledi. Fakat, kendisine uygun böbrek bulunamaması nedeniyle haftada üç gün diyaliz seanslarına girmek zorunda kaldı. Eşi kendi böbreğini vermek istedi fakat o kabul etmedi. Dokuları uyumlu çıkan sekiz kardeşinden biri ise ameliyat günü böbreğini vermekten vazgeçti. Ali Duymaz, eşi Emel Duymaz'ın ısrarlarına daha fazla dayanamadı. Ali Duymaz, eşi ile birlikte böbrek nakli için hastaneye başvurdu.

Ali Duymaz'a doktorlar acilen böbrek nakli yapılması gerektiğini söyler. Fakat, kendisine uygun böbrek bulunamaması nedeniyle haftada üç gün diyaliz seanslarına girmek zorunda kalır. Eşi kendi böbreğini vermek ister fakat o kabul etmez. Dokuları uyumlu çıkan sekiz kardeşinden biri ise ameliyat günü böbreğini vermekten vazgeçer. Ali Duymaz, eşi Emel Duymaz'ın ısrarlarına daha fazla dayanamaz. Ali Duymaz, eşi ile birlikte böbrek nakli için hastaneye başvurur (<http://www.milliyet.com.tr/bir-bobrek-tek-yurek-gundem-2020093/>).

Ali Duymaz'ın doktorlar acilen böbrek nakli yapılması gerektiğini söyledi. Fakat, kendisine uygun böbrek bulunamaması nedeniyle haftada üç gün diyaliz seanslarına girmek zorunda kaldı. Eşi, kendi böbreğini vermek istedi fakat o kabul etmedi. Dokuları uyumlu çıkan sekiz kardeşinden biri ise ameliyat günü böbreğini vermekten vazgeçti. Ali Duymaz, eşi ile birlikte böbrek nakli için hastaneye başvurdu.

Ali Duymaz'a doktorlar acilen böbrek nakli yapılması gerektiğini söyler. Fakat, kendisine uygun böbrek bulunamaması nedeniyle haftada üç gün diyaliz seanslarına girmek zorunda kalır. Eşi kendi böbreğini vermek ister fakat o kabul etmez. Dokuları uyumlu çıkan sekiz kardeşinden biri ise ameliyat günü böbreğini vermekten vazgeçer. Ali Duymaz, eşi Emel Duymaz'ın ısrarlarına daha fazla dayanamaz. Ali Duymaz, eşi ile birlikte böbrek nakli için hastaneye başvurur (<http://www.milliyet.com.tr/bir-bobrek-tek-yurek-gundem-2020093/>).

Ali Duymaz'ın doktorlar acilen böbrek nakli yapılması gerektiğini söyledi. Fakat, kendisine uygun böbrek bulunamaması nedeniyle haftada üç gün diyaliz seanslarına girmek zorunda kaldı. Eşi kendi böbreğini vermek istedi fakat o kabul etmedi. Dokuları uyumlu çıkan sekiz kardeşinden biri ise ameliyat günü böbreğini vermekten vazgeçti. Ali Duymaz, eşi Emel Duymaz'ın ısrarlarına daha fazla dayanamaz. Ali Duymaz, eşi ile birlikte böbrek nakli için hastaneye başvurdu.

Aşağıdaki cümlelerde bulunan fiil kiplerini aynı zamanı ve anlamları ifade edecek şekilde değiştiriniz. Daha sonra birbirinin yerine kullanılan kiplerin neler olduğunu aşağıdaki cümlelere göre eşleştiriniz.

1. İlker Denizalp'in kalbi geçtiğimiz günlerde Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde nakledilir. (...*nakledildi*.....)
2. Günay Kılıç, karın ağrısı nedeniyle gittiği bir muayene sırasında karaciğer hastası olduğunu öğreniyor. (...*"öğrendi"*.....)
3. Gelecek hafta Leyla Kılıç'ın karaciğerinin bir bölümü oğlu Günay Kılıç'a naklediliyor. (...*nakledilecek*.....)
4. Doktoruna göre, 28 yaşındaki İrfan Öge diyabete bağlı böbrek yetmezliği nedeniyle birkaç güne kadar diyalize girer. (...*girecek*.....)
5. Böbrek nakillerinde en başarılı sonuçlar diyalize girmemiş hastalarda alınıyor. (...*alınır*.....)

Şimdiki zaman gelecek zaman yerine kullanılmıştır. (...*3*...)

Geniş zaman gelecek zaman yerine kullanılmıştır. (...*4*...)

Şimdiki zaman görülen geçmiş zaman yerine kullanılmıştır. (...*2*..)

Şimdiki zaman geniş zaman yerine kullanılmıştır. (...*5*.....)

Geniş zaman görülen geçmiş zaman yerine kullanılmıştır. (...*1*..)

Aşağıdaki cümlelerde bulunan fiil kiplerini aynı zamanı ve anlamları ifade edecek şekilde değiştiriniz. Daha sonra birbirinin yerine kullanılan kiplerin neler olduğunu aşağıdaki cümlelere göre eşleştiriniz.

1. İlker Denizalp'in kalbi geçtiğimiz günlerde Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde nakledilir. (...nakledildi.....)
2. Günay Kılıç, karın ağrısı nedeniyle gittiği bir muayene sırasında karaciğer hastası olduğunu öğreniyor. (...öğrendi.....)
3. Gelecek hafta Leyla Kılıç'ın karaciğerinin bir bölümü oğlu Günay Kılıç'a naklediliyor. (...nakledilecek.....)
4. Doktoruna göre, 28 yaşındaki İrfan Öge diyabete bağlı böbrek yetmezliği nedeniyle birkaç güne kadar diyalize girer. (...girecek.....)
5. Böbrek nakillerinde en başarılı sonuçlar diyalize girmemiş hastalarda alınıyor. (...alınır.....)

Şimdiki zaman gelecek zaman yerine kullanılmıştır. (...3....)

Geniş zaman gelecek zaman yerine kullanılmıştır. (...4....)

Şimdiki zaman görülen geçmiş zaman yerine kullanılmıştır. (...2....)

Şimdiki zaman geniş zaman yerine kullanılmıştır. (...5....)

Geniş zaman görülen geçmiş zaman yerine kullanılmıştır. (...1....)

Aşağıdaki cümlelerde bulunan fiil kiplerini aynı zamanı ve anlamları ifade edecek şekilde değiştiriniz. Daha sonra birbirinin yerine kullanılan kiplerin neler olduğunu aşağıdaki cümlelere göre eşleştiriniz.

1. İlker Denizalp'in kalbi geçtiğimiz günlerde Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde nakledilir. (...*nakledildi*.....)
2. Günay Kılıç, karın ağrısı nedeniyle gittiği bir muayene sırasında karaciğer hastası olduğunu öğreniyor. (...*öğrendi*.....)
3. Gelecek hafta Leyla Kılıç'ın karaciğerinin bir bölümü oğlu Günay Kılıç'a naklediliyor. (...*nakledilecek*.....)
4. Doktoruna göre, 28 yaşındaki İrfan Öge diyabete bağlı böbrek yetmezliği nedeniyle birkaç güne kadar diyalize girer. (...*girecek*.....)
5. Böbrek nakillerinde en başarılı sonuçlar diyalize girmemiş hastalarda alınıyor. (...*alınır*.....)

Şimdiki zaman gelecek zaman yerine kullanılmıştır. (...*3*.....)

Geniş zaman gelecek zaman yerine kullanılmıştır. (...*4*.....)

Şimdiki zaman görülen geçmiş zaman yerine kullanılmıştır. (...*2*.....)

Şimdiki zaman geniş zaman yerine kullanılmıştır. (...*5*.....)

Geniş zaman görülen geçmiş zaman yerine kullanılmıştır. (...*1*.....)

Aşağıdaki cümlelerde bulunan fiil kiplerini aynı zamanı ve anlamları ifade edecek şekilde değiştiriniz. Daha sonra birbirinin yerine kullanılan kiplerin neler olduğunu aşağıdaki cümlelere göre eşleştiriniz.

1. İlker Denizalp'in kalbi geçtiğimiz günlerde Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde nakledilir. (.nakledildi.....)
2. Günay Kılıç, karın ağrısı nedeniyle gittiği bir muayene sırasında karaciğer hastası olduğunu öğreniyor. (.öğrendi.....)
3. Gelecek hafta Leyla Kılıç'ın karaciğerinin bir bölümü oğlu Günay Kılıç'a naklediliyor. (.nakledilecek.....)
4. Doktoruna göre, 28 yaşındaki İrfan Öge diyabete bağlı böbrek yetmezliği nedeniyle birkaç güne kadar diyalize girer. (.girecek.....)
5. Böbrek nakillerinde en başarılı sonuçlar diyalize girmemiş hastalarda alınıyor. (.alınır.....)

Şimdiki zaman gelecek zaman yerine kullanılmıştır. (.3.....)

Geniş zaman gelecek zaman yerine kullanılmıştır. (.4.....)

Şimdiki zaman görülen geçmiş zaman yerine kullanılmıştır. (.2.....)

Şimdiki zaman geniş zaman yerine kullanılmıştır. (.5.....)

Geniş zaman görülen geçmiş zaman yerine kullanılmıştır. (.1.....)

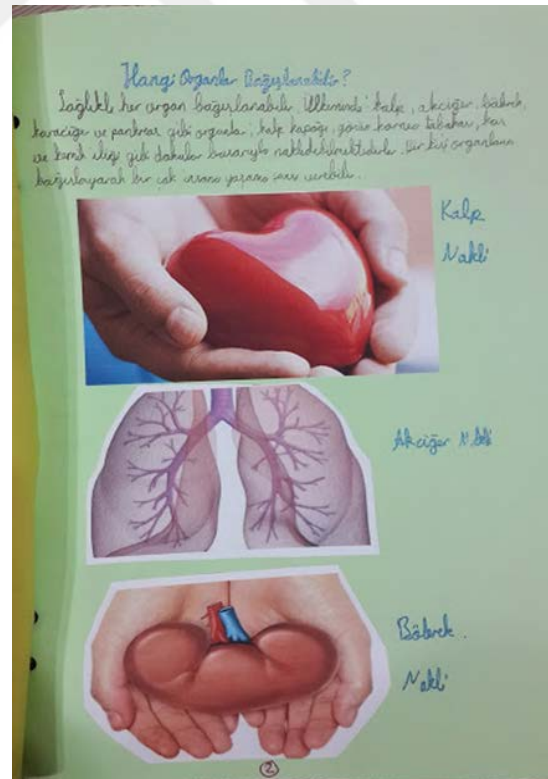
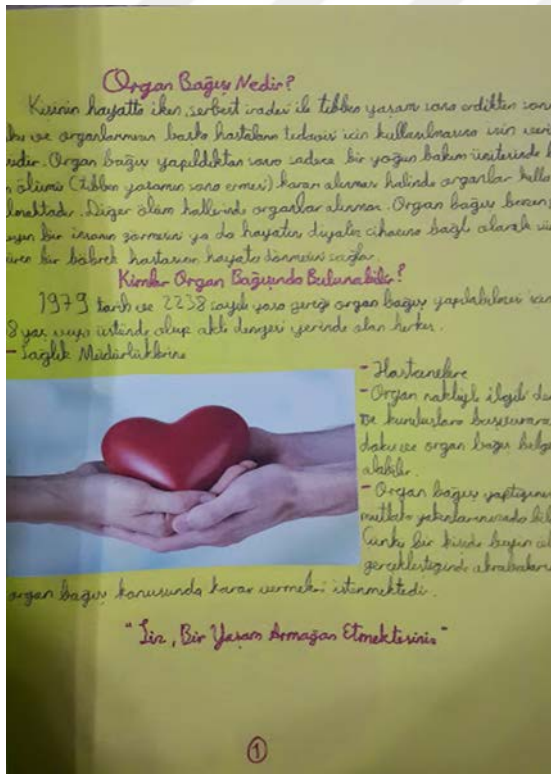
İkinci Grup Tarafından Hazırlanan Dergi



Bu Haftanın Şüphesiz
Bizi Neyle Bekliyor

Organ Bağış Nedir?.....	1
Kimler Organ Bağışında Bulunabilir?.....	1
Hangi Organlar Bağışlanabilir?.....	2
Organ Bağış Tarihi.....	2
Kemik nakli Yapılabilir mi?.....	3
Kemik İliği Nakli Yapılabilir mi?.....	3
Birazda Gülelim!.....	6
Erkek Beyni.....	12
Organ Bağış - Sür.....	17
Kelime Bulmaca.....	8
Sizden Gelenler.....	9


-I-



Organ Bağış Tarihi

Mitoloji ve efsaneler M.Ö. 5. yüzyılda bir insandan bir insana organ ve dokü nakli yapıldığı kaydedilir. M.S. 3. yüzyılda ise doktorlar karaciğer nakli için Corneus ve Anton Dariusus bu bağışta başarılı olmuşlardır. Fakat van Vesagius için bir uyumsuz bağış nakli olduğu biliniyor ve bu da başarısız.

Organ bağışının yeni tarihi 19. yüzyılda Jaden isimli bir insanın bu bağışta ilk defa nakli denemesiyle yapılır. 1863 yılında Paul Leort, o zamanlar sadece deri, kaf, erkek yumurtalıkları, vücu dışındaki yapıları 1885 yılında kara yosun ve organlarını nakli ile ilgili denemeleri yapmıştır. 1935 yılında dünyada ilk defa tüm bir akciğeri transplanteasyonu, Amerika'da bir dokü nakli de Morris de Jell' (Anapa) tarafından gerçekleştirilmiştir. 1938 yılında bir glomerulonefrit hastası ve iki kızı nakletilmiştir. 1938 yılında Minnesota'da David Lister ile yosunlu organ bağışında ilk olarak bir parça ile yakınlık transplanteasyonu gerçekleştirilmiştir. Yılların ilerleyen zamanlarında 6000 karaciğer, 4000 kalp, 300 karaciğer, 75 kilo nakli yapılmıştır.




**BİR HAYAT KURTARIN
ORGANLARIMIZ TOPRAK OLMASIN**

3

Kemik Nakli Yapılabilir mi?

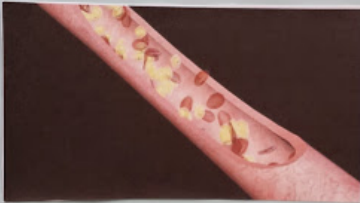
Uzman doktorların deneyimi ve buluşları sonucu kemik nakli yapılamaz. Uzmanlara göre kemik nakli tam olarak bulunmuş değildir. Değerlendirme göre kemik ilacı nakli yapılabilir ama sadece kemik nakli yapılamaz.



4

Kemik İliği Nakli Yapılabilir mi?

Kemik iliği nakli çeşitli hastalıkların tedavisinde uygulanmaktadır. Örneğin kan kanseri, beyin kanseri, hastalıkları, kan hastalıkları, bağışıklık hastalıkları ve metabolizma hastalıkları bu hastalıklarda etkiden kemik iliği tedavisi eklenmeyen hastalık olarak anılır. İlk başarılı ilik nakli 60'lı yıllarda ABD'de yapılmıştır. Ancak kemik iliği nakli ile tedavi ABD'de ve Avrupa'da 80'li yıllarda tedavi protokolleri arasında esas yerini almıştır.



5

**Biranda Gülelim!
Erkek Beyni**

Doktor ameliyattan önce ve kendisini acıyla bekleyen hasta yakınına hastayı kaybetmek üzereymiş. Ancak yeni bir beyin nakliyle yaşamaya başlayacak hasta doktor.

Hastayı yakınılarından biri:
Bir beyin ne kadar büyük olur?
Doktor:
- Erkek beyni 5000 g, bayan beyni 2000 g'dır...
Erkekli gülmek için bayanlarla göz göze gelmemeye çalışın...
Erkeklerden biri dayanamazsa sorun:
- Erkek beyni neden bu kadar büyük?
Doktor cevap verir:
- Erkeklerde beyin nadi bulunuyordur (inden...)

6

Organ Bağışı

Ben öldükten sonra hepisi
Toprak olup gidecekti
Ama artık yaşayacak
Hastaları için olacak

Göğüm dünyayı görecek
Kalbim tekrar atacak
İçimdeki organlarım
Ölümde yarık olmayacak

İmdi öldükten sonra
Yaşamayı düşün edin
Organlarını bağışlayın
İnsanlar umut versin



7

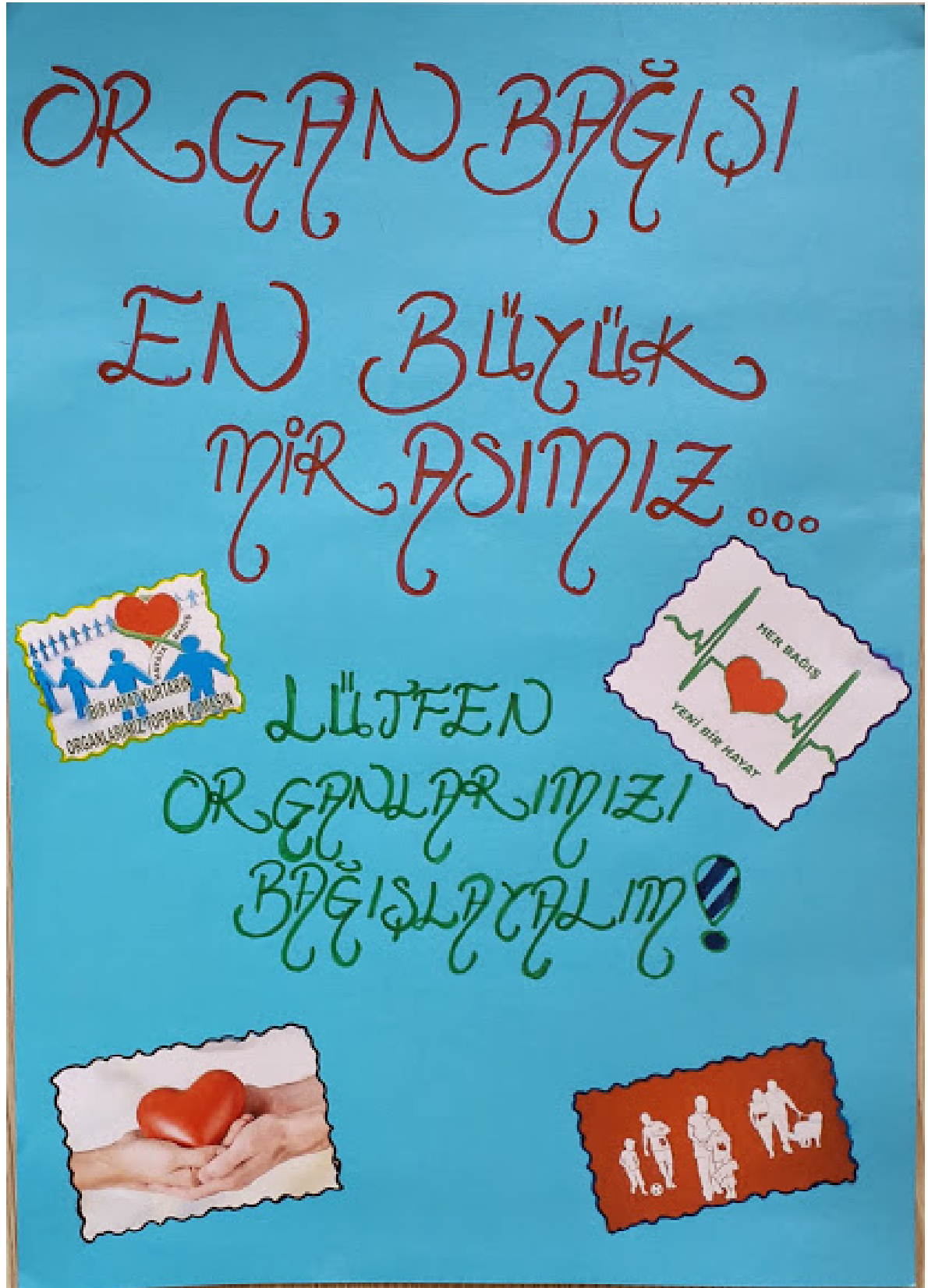
Kelime Bulmaca

Y	A	B	E	N	A	T	B	U	N	E	R	A	C	T	A		
K	A	L	P	W	D	C	S	D	L	L	O	P	R	T	S		
A	B	S	T	C	A	O	K	L	M	A	T	L	Z	A			
M	A	P	A	O	C	M	A	M	B	S	T	R	D	B	C		
P	O	S	E	L	V	K	K	A	J	P	N	A	T	H	V	O	
L	D	C	K	S	T	M	L	A	P	A	Z	B	L	E	A	F	M
B	L	M	L	Z	R	C	X	E	O	E	A	T	M	A	N	I	B
Y	M	K	L	D	H	D	I	K	M	S	N	L	R	T	S	K	
K	A	M	L	H	A	R	T	S	L	M	S	A	T				
B	C	K	A	R	A	C	I	Ğ	L	A	N	M	A	B	M	Z	L
T	B	E	A	T	F	B	E	V	L	A	N	S	T	H	A	O	C
V	C	K	A	B	A	Ğ	K	S	A	K	B	E	S	T	H	A	
V	A	K	B	I	D	E	S	L	M	C	H	I	A	R	A		

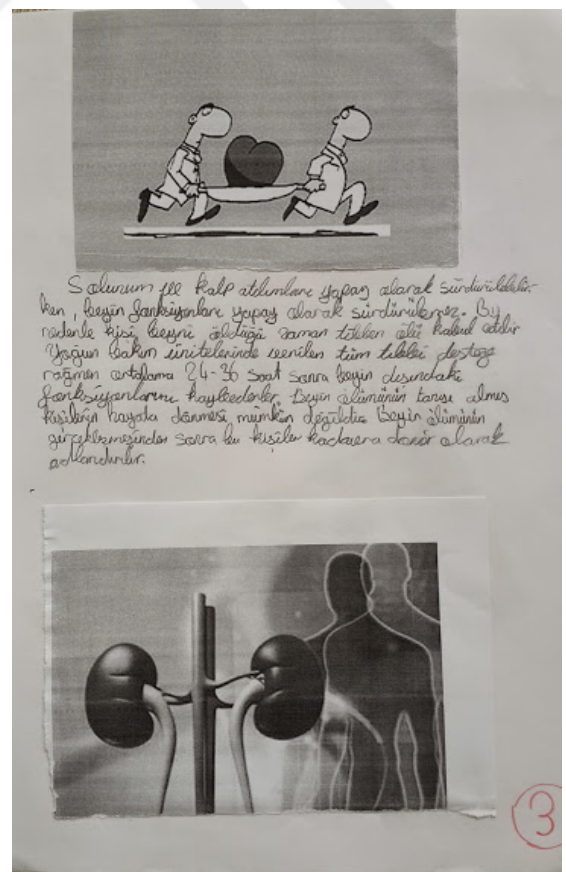
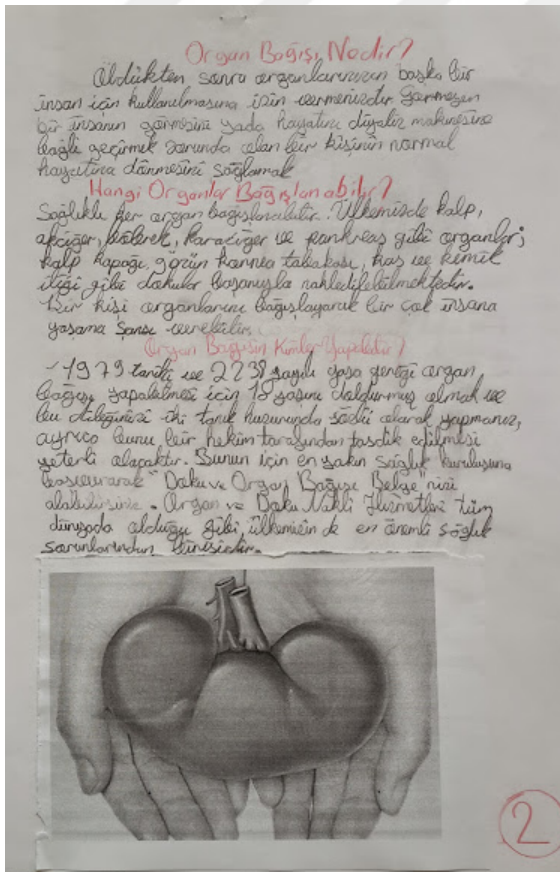
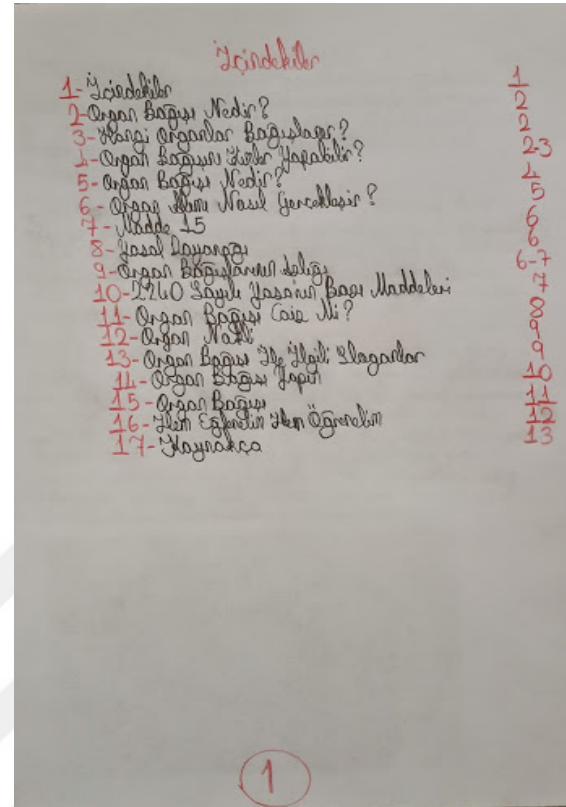
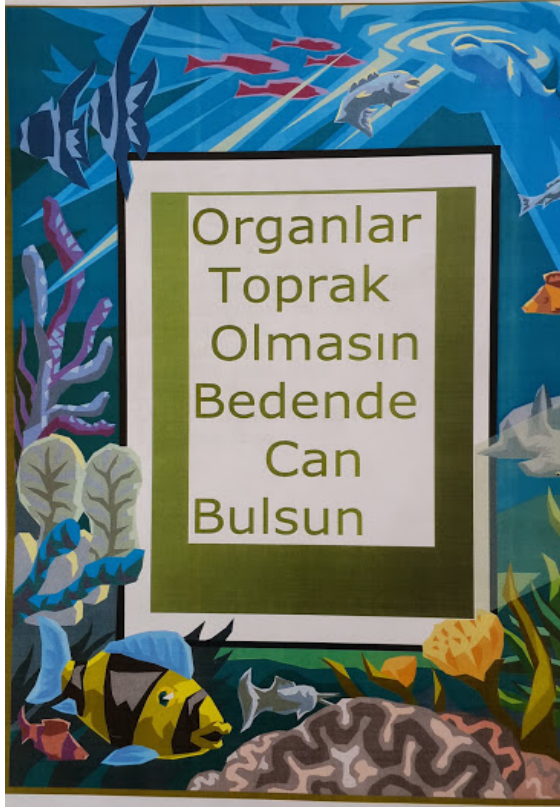
KALP
İlk
BÖBREK
KARACIĞER
AKCİĞER
BEYİN
BAĞIRSAK
MİDE

8


Öğrencilerden Biri Tarafından Hazırlanan El İlanı




Birinci Grup Tarafından Hazırlanan Dergi



Organ Bağışı Nedir



Organ bağışı, bir insanın organlarını bir kmini veya tomamının, henüz sağlıklı iken beyin bölümünün ondan önce başka insanoğloda yap onlamak üzere bağışlanmasıdır. Bir bağışta gereğiyle organ bağışının konularından biri ki yapı





4

Organ Alınırken Sıcak Tesin


Organların sıcaklığı işleni, konunun uzman doktorların bulunduğu Sağlık Bakanlığı ve üniversiteler organ Vakitli Met Kezlerine gönderildi

Her bir bağış belgenizi olotok organ bağışı yapın.

5

Maddde 15= Bu kanunla aykırı şekilde organ ve dokü olan, satılması, alışması ve takılması ile bunların alın ve satılması yapılarak, alın ve satılması amacıyla edilecek veya bu amaçla kamu kuruluşları yapılarak haklarında fiil, deyim, ağır bir ceza gerektirmeyen takdirde iki yıldan dört yıla kadar hapis ve 50.000 TL den 100.000 TL ye kadar ağır para cezasına hüküm olunur.



Yasal Dayanak

5 Nisan'da 1980 tarih ve 2260 sayılı yasa organ bağışı yapılabilmeye için 18 yasını doldurmuş olmak ve bu ölçüde iki tarafta da, aynı ölçüde yapılabilmeye, gerektirilmeye gerektirilmeye ve ayrıca bunun bir takım, herhangi bir şekilde edilebilir. Bunun için en yakın sağlık kuruluşuna başvurarak "Dokü ve Organ Bağışı" alınabilir. Bu belge, gerektirilmeye diğer, kimlik, vücutta yapılabilmeye, herhangi bir hasta durumunda doktorların, gerekli organları kurulumunu sağlanmaktadır.

Organ Bağışlanmasında Dikkat

Organ bağışında, diğer yanında bir yetmişlik vardır. Bu nedenle beklenen usulüne göre usulanmalıdır. Organın alınması da beklenen, nakli için beklenen süresi 2005 yılı verilerine göre yaklaşık 7-9 yıl arasında değişmektedir.

6

Help, karaciğer ve akciğer organ beklenen listelerinde, küçük hasta, yanında bir organ beklenmediği için yazmasını beklenmektedir. Bunun beklenen süresini almaya hazır, diğer tarafta beklenen yazması, ilüncül trafik kurullarını aşılması, fakat buna karşılık sadece organ nakli ile ilgili beklenenler, hastanelerin de çoğaltılmasıdır. Ayrıca burada yazması beklenilmeye, hükümler ve tekniklerini beklenen süresi, beklenen süresi daha çok, hastaneler organ nakli yapılabilmeye gerektirilmeye beklenmektedir. Organ bağışlanmasında ayrıca hasta bir nakil de, bazı devletler, hasta dışındaki kurullarını yapılabilmeye organ alınmasıdır. ÜB'de ise organ bağışını teşvik için vergi indirimleri ve iz kurulları kurulumunu beklenmektedir.


2210 Sayılı Yasının Başlı Maddeleri

Maddde 3= Bir kadet veya hastalığı olan kansızlığı organ ve dokü alınması ve satılması yasaktır.

Maddde 4= Silinmiş, istatistik ve diğer niteliğindeki bilgi dağıtım halinde aykırı almak üzere, organ ve dokü alınması ve verilmemesine ilişkin her türlü pektim yasaktır.

Maddde 5= Onkolojik hastaları dolandırmaları ve müeyyide alınmayan kişilerden organ ve dokü alınması yasaktır.

Maddde 12= Organlarını bağışladım. Ben öldükten sonra, ihtiyacı olan çocuklar kartopu oynayabilsin diye...



Maddde 13= Alıcının müdahale haklarını ile organ ve dokü alınması, saklanması, alınması ve naklini gerçekleştirerek olan haklarını, aynı hakları yaptıracak hekimler kurullarında yer almaları yasaktır.

7

Organ Bağışı ile İlgili Okul Panosuna Asılan Etkinlikler



Çevre Sorunları Konusu ile İlgili Hazırlanan Etkinlikler

- Çevre -

Çevre insanların ve tüm canlıların yaşadığı yer. İnsanlar baskın bu yaşam alanını kirletiyorlar. Bu yüzden canlılar ölüyor.

Örnek: hava kirliliğinden dolayı kuşlar ölüyor. İnsanlar solunum yaptığı için ak sigaretlerimiz fotosentez ediyor. Su kirliliğinden dolayı balıklar ölüyor. Toprak kirliliğinden gözlerimize basuluyor.

Bu yüzden canlıların sağlıklarını bozuluyor ve "sağlıklı yaşam" diye bir şey kalmıyor. Bunun tek çaresi ise insanlarda. Eğer insanlar doğru yere ve suya doğru para yada gerektiren dönüştürme atabilirler. Toprak tasarruflarını kullanabilirler ve son olarak sigara içmeye bilirler vb.

ÇEVRE

Çevre konusu bir insan için önemli bir konudur. Artık dünyamızda çevre sorunları artmıştır. Artık günümüzde madenler değişik şekilde çevre sorunlarına maruz kalıyor. Yere çöp atmak, havayı istediği gibi kirletmek ne kadar da var. Ne olur herkesi temiz kullansak, kirletmek madenler bir insan için korunmak yerine daha kötü hale getirebiliyoruz. Bir birkaç TL verip fabrikaya filtre aldığımız havayı zehirli duman yayıyor. Yani bu doğa bu çevre bir kaç TL'den daha mı değerlidir? Yani bir insan neden bunları yapar? Yerel görüntü yerine neden kötü görüntüyü seçiyor? Ne olur insan doğaya değer verin.

EVİN KADAR DOĞANIDA ÖNEMSEYORMUSUN?

Evimizi çok severiz. Bu yüzden hem zarar vermez hemde kirliletmeyiz. Şimdide doğamızı düşünelim. Orasıda bizim tıpkı evimiz gibi bir yaşam alanımız değilmi? Tam tersi bizim asıl yaşam alanımız doğamız. Doğamız olmasa, evimizde olmaz. Bizler evimize bir tane çöp atmaya bile sakınırkken, nebi bütün çevreyi kirliletken göbümüzü bile kırıpmıyoruz? "Sadece banmi yapıyorum?" diyerek milyonlarca insan yerlere çöp atıyor. Parfüm, deodorant sıkıyor ve en önemliside geri dönüşüm yapmıyor. Fakat hiç geleceği düşünmüyor ve kendimize şu soruyu soruyor muyuz? "Ben böyle çevreyi kirliletmeye devam edersem dünyanın hali ne olacak?" sadece bir kez olsun bu soruyu içimizden gelerek kendinize sorun.

Bilimsel araştırmalara göre ileriki zamanlarda dünyanın büyük bir kısmı ağıl olacak ve buzullar tamamen eriyecek. Fakat bu olayların olmasının nedeni ne? uyuşta kim? tabiri ki bizleriz. Bu duyduklarımız bugün söylüyoruz. Ama diğer güne unutupyoruz. Tekrardan aynı duyarızlığa devam ederler var. Ama bizler bu şekilde duyarız olmalıyız, çevremizi koruyup, bol bol geri dönüşüm yapalım. Doğanın katilleri bizler olmalıyız. Bu çevre kirliliğinden sadece bizimmi etkilendiğimizi düşünmüyorsunuz. Hayır. Hayvanlarda çok etkileniyor. Onlarında yaşam alanları yok oluyor. Ama bizler bunlarıda önemsemiyoruz. Oysa böyle olmamalı. İnsanlar kendileriyle birlikte başka canlılarıda düşünmeliysek. Onlarında kıymetini bilmeli. Güzelmi kokmak istiyorsun? bit yikan. Fabrika mı kuracaksın? filtre tak. Piknik yapıp eğlenmek mi istiyorsun? Tamam yap. Ama giderken ortamı temiz bırak ve çöplerini çöp kutusuna at. Bonu yap arkadaşım. Çünkü doğanı korumalıyız.

TEMİZ ÇEVRE

Çevre bizimle mutlu olmamızı sağlar. Çünkü çevre ne kadar temiz ve güzel olursa o kadar sağlıklı oluruz, çünkü çevre hayat verir. Sağlık verir, ömür uzatır. Mutlu olmamızı sağlar. Dost, arkadaş olmamızı sağlar. Ormanlar gökyüzü denizleri, toprağın rengi huzur verir. Yaşarız, düşünürüz, o Brengin arasında yaşadık. Çevremizi koruyalım. Doğamıza saygılı, otop onun kokuyla yaşayalım.

Sevrenin Önemi

Sevre; insanların ve diğer canlıların yaşamları boyunca ilişkilerini sürdürdükleri ve karşılıklı olarak etkileşim içinde bulundukları, fiziki, biyolojik, sosyal, ekonomik ve kültürel ortamdır.

Sevre bizim için çok önemli bir kavramdır. Her ne kadar biz onun değerini bilmesek de, günümüzde sevre kirliliği en büyük soruntamızdan biridir. Aslında çöpleri yere atmanın yanlış olduğunu hepimiz biliyoruz. Fakat elimizdeki çöplükte paketi çöpe atmak zorunluysa gidiyor. Sevre ise ayaklarımızın altında, kolaylıkla yere atılıyor. Bunun tehlikesini bizler bilmiyoruz. Sevre de bizim çevresiz yaşayabiliyoruz. Evimizi hiç kirliletiyor muyuz? Hayır. O zaman lütfen çevremizi de kirliletmeyelim. "Bir beşim çöp atmamla ne olacak sanki" dediği nizi duyar gibiyim. İşte herkesin böyle değerli çöplerini atmamasıyla maalesef çevremiz kirleniyor. Sevre bir terazi gibidir aslında. Bunun dengesini bozmadık da bizim elimizde, eşitlenmek de... Hepimiz yemyeşil güzel bir çevrede yaşamak isteriz. Kimse çöplüklerle dolu pis bir çevrede yaşamak istemez. Ama bunu kendi ellerimizle yapıyoruz. Böylece gelecek nesillere yaşayabilecekleri kötü, pis bir ortam bırakıyoruz. Aynı zamanda onlara bu şekilde çevreyi kirlileterek örnek oluyoruz. Gelecek nesillerimiz değerli, lütfen onlara böyle miras bırakmayalım. Sevrenin, toprağın, çimenlerin bir dili olduğunu düşünün. Eminim ki hallerinden hiç memnun değildiler. Bize karşı öfkeli ve durumları için de çok üzüldüler.

Senuç olarak çevremiz, taşımız, toprağımız, çimenlerimiz bizler için çok değerlidir ve onlar bizim için yaşam kaynağıdır. Eğer onlara zarar verirsek bu zarar bize telâh geri dönecektir. Gelecek nesillerimiz güzel örnek olalım, güzel bir miras bırakalım. Sevre ci olalım, çevreyi koruyalım, çevreye karşı duyarlı olalım.

Gevre

Gevre 'insanların havaları boyunca yaşamını sürdürdükleri ve uyum sağlamaya çalıştıkları ortamdır. Bu ortam 'insanların pek çok açıdan etkileşim halinde buldukları bir atmosferdir. Gevrenin özellikleri ve içinde bulunduğu şartlar tüm canlıları olduğu gibi insanları da pek çok açıdan etkisi altına alır.

insanın kendini geliştirmesinde ve kişilik özelliklerini kazanmasında Gevre çok önemli bir etkiye sahiptir. Bunun için söylenmiş pek çok atasözünde vardır. "Körle yatan, sağı kalkar" vb gibi atasözleri gevre ile etkileşime örnek gösterilebilecek atasözlerimizdendir.

İçinde bulunduğumuz Gevreyi iyileştirmek ya da yaşanılmaz bir yer haline getirmek biz insanların elindedir. Biz Gevremizi temiz tutup, korursak Gevremiz bir cennet bahçesi haline döner. Bununla birlikte Gevremizi cehennem haline getirmek yine bizlerin elindedir. Bu nedenle Gevremizi korumak için gerekli önlemleri alarak gevre sorunlarına duyarlı olmamız gerekmektedir.

- Çevremizi Koruyalım -

Çevre insanların ve diğer canlıların yaşamları boyunca ilişkilerini sürdürdükleri ve karşılıklı olarak etkileşim içinde buldukları, fiziki, biyolojik, sosyal, ekonomik ve kültürel ortamdır. Çevre, canlıların yaşamlarını sürdürmelerini, sağlıklı, düzenli bir ortamda bulunabilmeleri için bir çerçeve gibidir. Uygun fiziki, biyolojik, sosyal, ekonomik ve kültürel çevrenin olmaması canlı hayatını tehdit eder.

Dünyanın herhangi bir parçasında yaşayan hayvan türleri, bitkiler, ormanlar, su ve kara parçaları çevreyi oluşturan doğal unsurlardır. Bu parçalar bir düsen içindedir ve birbirine bağlıdır, diğerlerine de zarar verir. Canlıları etkileyen tüm dış etkenleri kapsayan çevre, yine canlıların tehdidi altındadır. Çevre kirliliği başlıca günümüz dünya sorunlarındandır. Güneş, hava, toprak, su, görüntü kirliliği ve başka birçok olumsuz etken canlı düsen ve dengesini sağlayan çevrenin kirlenmesine, bozulmasına neden olur. Çevrenin korunması ve çevre sorunlarının çözümlerinde insan önemli rol oynar.

Hayatın düzenliliği, sağlık, yaşanabilir bir ortam için yeterli çevreden uzak çevreye her adımda dikkatli olmalı, alınacak küçük önlemler ile çevre korunmalıdır. Yani sağlıklı ve mutlu bir yaşam için çöplerimizi çöp kutusuna atalım, ayrıca büyük şehirlerde olduğu gibi belirli yerlerde geri dönüşüm kutuları olursa bu atıklar tekrar işlenerek ülke ekonomisine de katkıda bulunmuş oluruz.

Çevre Sorunları Konusuyla İlgili Yansıtma Yazıları

Bugün Türkçe dersimizde küresel ısınma ile ilgili bütün bilgileri bir arkadaşımın sayesinde öğrendik. Küresel ısınmayı nasıl önleriz? Küresel ısınmanın önemi ve sebeplerini öğrendik. Ve de sınıfımızdaki bir öğrenci geri dönüşüm kutusu yaptı. Güzel geçti.

Bugün Gevreye ilgili projesiyon cihazından
videolar ve Gevreye ilgili slaytlar izledik ve
Gevreye ilgili bir çok bilgi edindik.

Bu derste Gevreye bilgiligi ile ilgili bilgi sahibi olduk. Gevremize
sahip olmalyız. Kuvve bize değil, biz Gevreye ayak uydurmalı-
yız. Artık Gevreye konusunda daha duyarlı olacağız ve baş-
kalarını da Gevreye konusunda uyarsacağız. Hüzünlendim
ve telaşlandım. Günümüzün en büyük sorununu sadece
buna çözüm üretmeye çalışan öğretmenim Candan
Hamurcu'ya teşekkürlerimi sunuyorum.

Ben bu derste insanların Gevremizi kirlettigini ve korumak
içinde hiç bir şey yapmadıklarını öğrendim. Aslında öyle yapılmamalı
Herkes yaşadığı Gevresini temiz tutup korumalı. Ama insanlar
bunu yapmıyorlar. Yaşadıkları Gevreyi kirletiyor, dengesini
bozuyorlar.

BİZLER BÖYLE YAPMAYALIM
DÜZGAMIZI KORUYALIM ?

Bugün derste yeni bir konuya geçtik
 Konumuzun adı ise çevre kirliliği ve sebepleri
 idi. ve dersin sonunda ise projeksiyon cihazın-
 dan çevreyle ilgili videolar izledik ve
 derstimiz sona erdi.

Bugün her zamanki gibi eğlendim. Bir yandan üzüldüm. İnsanlar
 her yere çöp atıyorlar. Dünyada sadece onlar yaşamıyorlar. Biz
 de yaşıyoruz. Bizim ve kendi hayatları için böyle bir şey yapma-
 malılar. Ben buna üzülüyorum. Bu konuda yine aynı duyguları his-
 settim. Sizin yaptığınız konuların duyguları hep birbirine benziyor.

Bugün derste çevremiz ile ilgili sorunları ve
 bu sorunları nasıl çözebileceğimizi işledik. Çevre
 kirliliği ile ilgili duygularımızı ve hissettiklerimizi
 anlattık. Ve bu derste anladım ki çevre kirliliği
 hayatımızda çok önemli yerde. Gelecek nesil-
 lerimize iyi bir alan bırakalım.

Bugün yine güzel geçti. Yine eğlendim. Türkçe konularını hatırlamış ol-
 dum. İyi oldu. Ben evde yine tekrar yapıyorum ama bu gibi yapmamıştım.
 Güzel bir sabah oldu ilk iki ders olduğuna için. Gecekten hoklıyımız.
 Çok eğleniyorum.

Bugün çevre kirliliğini öğrenmek
bilgisayar ortamında videolar izledik öğretmenimizle
gruplara dâhil vardı bizim dâhilimizle Hava
kirliliği idi

Bugün çevreyle ilgili slayt izledik.

Çevrenin korunması gerektiği, su kirliliği,
hava kirliliği, Toprak kirliliğinin, kirletilmemesi
gerektiğini öğrendik.

Çevre kirliliği hakkında git gide
verinsiz hala gelip etrafı kirlenmesi.
Bu durundan hem hayvanlar
hemde insanlar 'ın zarar
görüp etkilemesi ve dünya'nın
dengeyi bozulması bundanda yere
zararlı olan bir olanımız
toprak, su, kirliliğin artması
durumunda bilgiler öğrendim
ve ben de verim kazandım.
Öğretmenimize sonsuz teşekkürler

Bu derste çevre ile ilgili bilgiler öğrendim, "Geri Dönüşüm" konulu araştırmamızı sunduk. Bu konu ile ilgili poster yapma çağısı. Çok güzel olacağına inanıyorum, çevreye büyük önem vermeliyiz. Artık çevreye karşı daha duyarlı olacağım.



Bu Bugün her zamanki gibi güzel geçti. Çevre için yapabileceğimiz daha fazla bir şey olduğunu öğrendim. Geri dönüşümün daha fazla bir şey yapılabileceğini anladım. Sizle devam etmeyi istendim. İlk kez Türkçe dersinde farklı bir şeyler yaptık. Mutlu oldum. 😊

Bu gün köresel ısınma, çevre kirliliği, hava kirliliği ve geri dönüşüm gibi şeyleri gruplar araştırdı. Bizde geri dönüşümü artık bundan sonra em com, eğitimciyim falyo vb. etiketleri göbe değil geri dönüşüm kutusuna atacağız. Ve köresel ısınma için artık tepsi taşıma araçları ile yolculuk yapacağız, Soba yakmamaya gayret edeceğiz, vb.

Bir Öğrencinin Çevreyle İlgili Yazdığı Şiir

— YURDUMUZU TEMİZ TUTALIM —

Çöplerimiz birikmesin
 Sulamamız kirlenmesin
 Yakıtlanmamız tam yakalsın
 Temiz olsun herşeyimiz.

Aynayalım hep cesalim
 Bu yurdu temiz tutalım.

Sahagımızla, caddemiz
 Kavgımızla, kentimiz
 Temiz olsun hep cesarımız
 Bu yurdu temiz tutalım.

Aynayalım hep cesalim
 Bu yurdu temiz tutalım

Yaylada, ormanda, çayırda
 Purl, purl bir doğuda
 Aynayalım hep cesalim
 Bu yurdu temiz tutalım.

Etkinlik 1: Cümlelerdeki boş bırakılan yerlere, aşağıdaki kelimeleri getirerek tamamlayınız. Cümleleri tamamlarken kelimelere uygun ekleri getiriniz.

araba, kirlî, ağaç, Fatma, orman, metreküp, güzel, kentleşme

Doğayı sevince hayat daha *güzel*dir.....
 Geçen hafta öğrendiğime göre oksijenin kaynağı *ağaç*miş.....
 Çevre sorunlarından biri de plânsız *kentleşme*dir.....
 Geçen hafta hava çok *kirlî*ydi.....
 20 yıl önce kişi başına düşen su miktarı 4 bin *metreküp*miş.....
 Gürültü kirliliğinin nedenlerinden biri trafikte korna çalan *arabalardır*.....
 Dün yere çöp atarken gördüğüm kişi *Fatma*'ydi.....
 Bu site yapılmadan önce burası *orman*miş.....

Etkinlik 1: Cümlelerdeki boş bırakılan yerlere, aşağıdaki kelimeleri getirerek tamamlayınız. Cümleleri tamamlarken kelimelere uygun ekleri getiriniz.

araba, kirlî, ağaç, Fatma, orman, metreküp, güzel, kentleşme

Doğayı sevince hayat daha *güzel*dir.....
 Geçen hafta öğrendiğime göre oksijenin kaynağı *ağaç*miş.....
 Çevre sorunlarından biri de plânsız *kentleşme*dir.....
 Geçen hafta hava çok *kirlî*ydi.....
 20 yıl önce kişi başına düşen su miktarı 4 bin *metreküp*miş.....
 Gürültü kirliliğinin nedenlerinden biri trafikte korna çalan *arabalardır*.....
 Dün yere çöp atarken gördüğüm kişi *Fatma*'ydi.....
 Bu site yapılmadan önce burası *orman*miş.....

Etkinlik 1: Cümlelerdeki boş bırakılan yerlere, aşağıdaki kelimeleri getirerek tamamlayınız. Cümleleri tamamlarken kelimelere uygun ekleri getiriniz.

araba, kirli, ağaç, Fatma, orman, metreküp, güzel, kentleşme

Doğayı sevince hayat daha *güzel*dir.....
 Geçen hafta öğrendiğime göre oksijenin kaynağı *ağaç* mıdır.....
 Çevre sorunlarından biri de plânsız *kentleşme*dir.....
 Geçen hafta hava çok *kirli*ydi.....
 20 yıl önce kişi başına düşen su miktarı 4 bin *metreküp* müdür.....
 Gürültü kirliliğinin nedenlerinden biri trafikte korna çalan *arabalar*dır.....
 Dün yere çöp atarken gördüğüm kişi *Fatma*ydı.....
 Bu site yapılmadan önce burası *orman* mıydı.....

Etkinlik 1: Cümlelerdeki boş bırakılan yerlere, aşağıdaki kelimeleri getirerek tamamlayınız. Cümleleri tamamlarken kelimelere uygun ekleri getiriniz.

~~*araba, kirli, ağaç, Fatma, orman, metreküp, güzel, kentleşme*~~

Doğayı sevince hayat daha *güzel*dir.....
 Geçen hafta öğrendiğime göre oksijenin kaynağı *ağaç* mıdır.....
 Çevre sorunlarından biri de plânsız *kentleşme*dir.....
 Geçen hafta hava çok *kirli*ydi.....
 20 yıl önce kişi başına düşen su miktarı 4 bin *metre* küp müdür.....
 Gürültü kirliliğinin nedenlerinden biri trafikte korna çalan *Arabalar*dır.....
 Dün yere çöp atarken gördüğüm kişi *Fatma*'ydı.....
 Bu site yapılmadan önce burası *orman* mıydı.....

Etkinlik 2: Yükleme ek fiille çekimlenmiş isimden oluşan çevre ile ilgili beş cümle yazınız.

- Cümlelerim -

- 1- En temiz yer bizim çevredir.
- 2- Ormanlar bir ülkenin akciğerleridir.
- 3- Ormansız yurt istenmez değildir.
- 4- Yakıt israfı ve hava kirliliği sağlığımızın ve kesimin düşmanıdır.
- 5- Erozyon insanlar için biraz daha az ekmek, biraz daha çok gözyaşıdır.
- 6- Tabiatın korunması, örün geleceğimizin sigortasıdır.

Etkinlik 2: Yükleme ek fiille çekimlenmiş isimden oluşan çevre ile ilgili beş cümle yazınız.

- 1) Çevreyi korumak en önemli görevimizdir.
- 2) Çevrenin davranışlarımızın etkisi büyüktür.
- 3) Bitkilerden oluşan bir çevre gökdelenlerden oluşan çevreden iyidir.
- 4) Çevre kirliliği dünyamızdaki en önemli sorunlarımızdandır.

Etkinlik 2: Yükleme ek fiille çekimlenmiş isimden oluşan çevre ile ilgili beş cümle yazınız.

- ★ Çevreyi korumak en büyük görevimizdir.
- ★ Çevreye atılan bir çöp geleceğe atılan bir kustuğundur.
- ★ En temiz yer bizim çevremizdir.
- ★ Ormanlar bir ülkenin akciğesidir.
- ★ Ormansız yurt vatan değildir.

Etkinlik 3: Aşağıdaki cümlelerde ek fiille çekimlenmiş kelimelerin altını çiziniz. Bu kelimelerin kip ve kişisini gösteriniz.

	İsim	Kip eki	Kişisi
Çevrenin Genç Sözcüleri, gençlerin yönettiği, bir çevre <u>gazeteciliğidir</u> .	Gazeteciliği	dir	3.-t.-k
2011 yılında Japonya'da yaşanan radyoaktif tehlikenin sebebi <u>depremmiş</u> .	depremmiş	miş	3.-t.-k
İnsanlara olumsuz etki eden ve dinleyene bir anlam ifade etmeyen sesler <u>gürültüdür</u> .	gürültü	dur	3.-t.-k
Doğayı koruyacak olan <u>sizlersiniz</u> .	Sizler	siniz	2.-t.-k
2010 yılında Meksika Körfezinin kirlenmesinin nedeni, denize akan <u>petroldü</u> .	Petrol	dü	2.-t.-k
Çevre kirliliği ve alınabilecek önlemler konusu tüm dünyanın <u>gündemindedir</u> .	Gündem	indedir	3.-t.-k
Atık Yönetim planlarının hazırlanmasında güvenilir bir atık envanterinin oluşturulması <u>önemliymiş</u> .	önemli	ymiş	3.-t.-k
Hava kirliliğine nedenlerinden biri; aşırı <u>kentleşmedir</u> .	kentleşme	dir	3.-t.-k
İnsanlar, yaşanan hava kirliliğinden dolayı şanslı <u>değiller</u> .	Şanslı	değil	3.-t.-k
Hava temizse rahat nefes alabilirim.	temiz	se	1.-t.-k
Bu site yapılmadan önce burası <u>ormanmış</u> .	orman	miş	3.-t.-k

Etkinlik 3: Aşağıdaki cümlelerde ek fiille çekimlenmiş kelimelerin altını çiziniz. Bu kelimelerin kip ve kişisini gösteriniz.

	İsim	Kip eki	Kişisi
Çevrenin Genç Sözcüleri, gençlerin yönettiği, bir çevre <u>gazeteciliği</u> dir.	gazetecilik	-dir	3. Tekil şahıs
2011 yılında Japonya'da yaşanan radyoaktif tehlikenin sebebi depremmiş.	deprem	-miş	3. Tekil şahıs
İnsanlara olumsuz etki eden ve dinleyene bir anlam ifade etmeyen sesler gürültüdür.	gürültü	-dür	3. Tekil şahıs
Doğayı koruyacak olan sizlersiniz.	Sizler	-siniz	2. Çoğul şahıs
2010 yılında Meksika Körfezinin kirlenmesinin nedeni, denize akan petroldü.	Petrol	-dü	3. Tekil şahıs
Çevre kirliliği ve alınabilecek önlemler konusu tüm dünyanın gündemindedir.	Gündeminde	-dir	3. Tekil şahıs
Atık Yönetim planlarının hazırlanmasında güvenilir bir atık envanterinin oluşturulması önemliymiş.	Önemli	-ymiş	3. Tekil şahıs
Hava kirliliğine nedenlerinden biri; aşırı kentleşmedir.	Kentleşme	-dir	3. Tekil şahıs
İnsanlar, yaşanan hava kirliliğinden dolayı şanslı değiller.	Şanslı	değil	2. Çoğul şahıs
Hava temizse rahat nefes alabilirim.	Temiz	-se	3. Tekil şahıs
Bu site yapılmadan önce burası ormanmış.	Orman	-mış	1. Çoğul şahıs

Etkinlik 3: Aşağıdaki cümlelerde ek fiille çekimlenmiş kelimelerin altını çizin. Bu kelimelerin kip ve kişisini gösteriniz.

	İsim	Kip eki	Kişisi
Çevrenin Genç Sözcüleri, gençlerin yönettiği, bir çevre <u>gazeteciliği</u> dir.	gazetecilik	-dir geniş zaman	3. tekil şahıs
2011 yılında Japonya'da yaşanan radyoaktif tehlikenin sebebi <u>depremi</u> ş.	deprem	-miş duyulan geçmiş zaman	3. tekil şahıs
İnsanlara olumsuz etki eden ve dinleyene bir anlam ifade etmeyen sesler <u>gürültüdür</u> .	gürültü	-dir geniş zaman	3. tekil şahıs
Doğayı koruyacak olan <u>sizlersiniz</u> .	sesler	-sınız geniş zaman	2. çoğul kişi
2010 yılında Meksika Körfezinin kirlenmesinin nedeni, denize akan <u>petrolü</u> .	petrol	-dür duyulan geçmiş zaman	3. tekil kişi
Çevre kirliliği ve alınabilecek önlemler konusu tüm dünyanın <u>gündemindedir</u> .	gündem	-dir geniş zaman	3. tekil kişi
Atık Yönetim planlarının hazırlanmasında güvenilir bir atık envanterinin oluşturulması <u>önemliymiş</u> .	önemli	-miş görülen geçmiş zaman	3. tekil kişi
Hava kirliliğine nedenlerinden biri; aşırı <u>kentleşmedir</u> .	kentleşme	-dir geniş zaman	3. tekil kişi
İnsanlar, yaşanan hava kirliliğinden dolayı şanslı <u>değiller</u> .	şanslı	değil olumsuzluk	3. çoğul kişi
Hava <u>temizse</u> rahat nefes alabilirim.	temiz	-se şart kipi	3. tekil kişi
Bu site yapılmadan önce burası <u>ormanmış</u> .	orman	-miş görülen geçmiş zaman	3. tekil kişi

Etkinlik 3: Aşağıdaki cümlelerde ek fiille çekimlenmiş kelimelerin altını çiziniz. Bu kelimelerin kip ve kişisini gösteriniz.

	İsim	Kip eki	Kişisi
Çevrenin Genç Sözcüleri, gençlerin yönettiği, bir çevre <u>gazeteciliğidir.</u>	gazetecilik	-dir	3. tekil kişi
2011 yılında Japonya'da yaşanan radyoaktif tehlikenin sebebi <u>depremmiş.</u>	deprem	-miş	3. tekil kişi
İnsanlara olumsuz etki eden ve dinleyene bir anlam ifade etmeyen sesler <u>gürültüdür.</u>	gürültü	-dür	3. tekil kişi
Doğayı koruyacak olan <u>sizlersiniz.</u>	sizler	-sınız	2. çoğul kişi
2010 yılında Meksika Körfezinin kirlenmesinin nedeni, denize akan <u>petroldü.</u>	petrol	-dü	3. tekil kişi
Çevre kirliliği ve alınabilecek önlemler konusu tüm dünyanın <u>gündeminde.</u>	gündeminde	-dir	3. tekil kişi
Atık Yönetim planlarının hazırlanmasında güvenilir bir atık envanterinin oluşturulması <u>önemliymiş.</u>	önemli	-miş	3. tekil kişi
Hava kirliliğine nedenlerinden biri; aşırı <u>kentleşmedir.</u>	kentleşme	-dir	3. tekil kişi
İnsanlar, yaşanan hava kirliliğinden dolayı <u>şanslı</u> değiller.	şanslı	-değil	3. çoğul kişi
Hava temizse rahat nefes alabilirim.	temiz	-se	3. tekil kişi
Bu site yapılmadan önce burası <u>ormanmış.</u>	orman	-muş	3. çoğul kişi

Etkinlik 3: Aşağıdaki cümlelerde ek fiille çekimlenmiş kelimelerin altını çiziniz. Bu kelimelerin kip ve kişisini gösteriniz.


	İsim	Kip eki	Kişisi
Çevrenin Genç Sözcüleri, gençlerin yönettiği, bir çevre gazeteciliğidir.	gazetecilik	-dir geniş zaman	3. T. K
2011 yılında Japonya'da yaşanan radyoaktif tehlikenin sebebi depremmiş.	deprem	-miş düyülen geçmiş zaman	3. T. K
İnsanlara olumsuz etki eden ve dinleyene bir anlam ifade etmeyen sesler gürültüdür.	gürültü	-dir geniş zaman	3. T. K
Doğayı koruyacak olan sizlersiniz.	sizler	-siniz geniş zaman	2. G. K
2010 yılında Meksika Körfezinin kirlenmesinin nedeni, denize akan petroldü.	petrol	-dür geniş zaman	3. T. K
Çevre kirliliği ve alınabilecek önlemler konusu tüm dünyanın gündemindedir.	gündem	-dir geniş zaman	3. T. K
Atık Yönetim planlarının hazırlanmasında güvenilir bir atık envanterinin oluşturulması önemliymiş.	önemli	-miş Görülen geçmiş zaman	3. T. K
Hava kirliliğine nedenlerinden biri; aşırı kentleşmedir.	kentleşme	-dir geniş zaman	3. T. K
İnsanlar, yaşanan hava kirliliğinden dolayı şanslı değiller.	şanslı	-dir geniş zaman olumsuz	3. G. K
Hava temizse rahat nefes alabilirim.	tenise	-se şart kipi	3. T. K
Bu site yapılmadan önce burası ormanmış.	orman	-miş düyülen geçmiş zaman	3. T. K

Okul Panosuna Asılan Çevre Sorunları ile İlgili Etkinlikler




Öğrencilerden Biri Tarafından Hazırlanan El İlanı

**ÇÖP
ATARKEN
DÜŞÜNELİM!!!**



**ÇÖPLERİ AYIR
GERİ DÖNÜŞÜME
KATIL!!!**



**HER ATIK
ÇÖP DEĞİLDİR!!!**

**DAHA GÜZEL
BİR DÜNYA
için
ÇEVREYİ
KORUYALIM!!!**

Geri Dönüşüm Yapılabilecek Maddeler

- KAĞIT
- PLASTİK
- METAL
- ATIK PİL