

**PROBLEME DAYALI ÖĞRENMENİN
İLKÖĞRETİM 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
OKUMAYA YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİ**

Ayşe Çağıl KAYIPMAZ

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Mustafa ERGÜN

Eylül 2011

Afyonkarahisar

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

PROBLEME DAYALI ÖĞRENMENİN İLKÖĞRETİM
5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMAYA YÖNELİK
TUTUMLARINA ETKİSİ

Hazırlayan
Ayşe Çağıl KAYIPMAZ

Danışman
Prof. Dr. Mustafa ERGÜN

AFYONKARAHİSAR 2011

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Probleme Dayalı Öğrenmenin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarına Etkisi” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilen eserlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

01/09/2011

Ayşe Çağıl KAYIPMAZ

TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ ONAYI

TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ ONAYI

JÜRİ ÜYELERİ

Tez Danışmanı : Prof.Dr. Mustafa ERGÜN

Jüri Üyeleri : Yrd.Doç.Dr. Şenay YAPICI

: Yrd.Doç.Dr. Bayram ÇETİNKAYA

İmza



Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Ayşe Çağrı KAYIPMAZ' ın "Probleme Dayalı Öğrenmenin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarına Etkisi" başlıklı tezini değerlendirmek üzere 12.09.2011 günü saat 10:00'de Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca yukarıda isim ve imzaları bulunan jüri üyeleri tarafından değerlendirilerek kabul edilmiştir

Prof.Dr.Mehmet KARAKAŞ
MÜDÜR

ÖZET

PROBLEME DAYALI ÖĞRENMENİN İLKÖĞRETİM 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMAYA YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİ

Ayşe Çağl KAYIPMAZ

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

Eylül, 2011

TEZ DANIŞMANI: Prof. Dr. Mustafa ERGÜN

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim 5. sınıfta “Probleme Dayalı Öğrenme” oturumları uygulanmasının, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarına etkisini incelemektir.

Bu araştırma için 2010-2011 öğretim yılı bahar döneminde Çankırı ili, Şabanözü ilçesi Şehit Murat Somuncu İlköğretim Okulu’nun 5. Sınıflarından 2 sınıf (60 öğrenci) seçilmiştir. Araştırma için 5-A sınıfı deney, 5-C sınıfı ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak okumaya yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır.

Elde edilen bulgular kontrol grubu ile deney grubu öğrencilerin, okumaya yönelik tutumları arasında anlamlı derecede farklılık olduğunu göstermiştir. Bulgular, deney grubuna uygulanan ön test - son test uygulamasında da anlamlı farklılık ortaya koymuştur. Sonuç olarak “Probleme Dayalı Öğrenme” nin, öğrencilerin okumaya ilişkin tutumunu arttırdığı söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Okuma, Tutum, Probleme Dayalı Öğrenme

ABSTRACT

THE EFFECTS OF PROBLEM BASED LEARNING ON PRIMARY SCHOOL 5TH GRADE STUDENTS' ATTITUDES TOWARD READING

Ayşe Çağıl KAYIPMAZ

**AFYON KOCATEPE UNIVERSITY
THE INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT of EDUCATION**

September 2011

Advisor: Prof. Dr. Mustafa ERGÜN

The purpose of this study is to analyze the effect of implementation of “Problem Based Learning” sessions in 5th grade, in primary school on the reading attitudes of students.

For this research study, in the 2nd semester of 2010-2011 education year, it was selected 2 classes (60 students) from 5th grades of Şehit Murat Somuncu Primary School which is located in Şabanözü, Çankırı. 5-A class was selected as experiment group, whereas 5-C class was selected as control group. During the study, the scale of attitude towards reading was used as an instrument for data collection.

The findings of the analysis were displayed that the attitudes of students from experiment group, to whom Problem Based Learning was implemented, towards reading are highly different from others. The findings also introduced a meaningful difference in the application of pre-test and final test. As a result, we can say that “Problem Based Learning” raises the attitudes of students towards reading.

Key Words: Reading, Attitude, Problem Based Learning

ÖNSÖZ

Günümüzde teknolojinin de gelişmesiyle beraber okumaya olan ilgi daha da azalmıştır. Atatürk'ün yaptığı harf devrimi ve arkasından yapılan okuma yazma seferberlikleriyle artan okuma yazma oranı günümüzde yükselmesine rağmen, insanlar okuma yazmayı bir türlü *alışkanlık* haline getirememişlerdir.

Bildiğimiz gibi alışkanlıklar en rahat çocukluk çağlarında kazanılır. Bu yüzden çocuklarımıza okuma alışkanlığı kazandırmada aileler de, okul da sorumludur. Bir davranışı kısa sürede alışkanlık haline getirmek oldukça güçtür. Öncelikle bireyin davranışa olumlu olarak yaklaşması, pozitif tutumlar sergilemesi gerekir. Bu yüzden okuma alışkanlığı kazanılması için, olumlu bir tutuma ihtiyaç vardır.

Günümüzde öğrenme kavramı bambaşka boyutlara ulaşmıştır. Geleneksel yöntem ve metotların yerini her öğrenciye hitap eden, öğrencilere yaparak-yaşayarak, araştırarak öğrenme fırsatları veren, öğrenciye öğrenme hazzını yaşatan yöntem ve yaklaşımlar almıştır. “Probleme Dayalı Öğrenme” de bunlardan biridir.

Probleme dayalı öğrenme ile öğrenciler gerçek hayat problemlerini; kendi öğrenme sorumluluklarını alarak, arkadaşlarıyla işbirliği yaparak, birçok derse karşı olumlu tutum kazanmışlardır. Probleme dayalı öğrenme, öğrencilerin motivasyonlarını arttırarak ve öğrencileri okumaya teşvik ederek okumaya karşı da olumlu tutum kazandırabilir.

Araştırmanın yapılmasında büyük destek gördüğüm danışmanım Sayın Prof. Dr. Mustafa ERGÜN'e, tezime katkılarından dolayı Sayın Yrd. Doç. Şenay YAPICI'ya, Okumaya Yönelik Tutum Ölçeklerini kullanmama izin veren Mustafa BAŞARAN ve Seyit ATEŞ'e, sonsuz saygılarımla çok teşekkür ederim.

Çalışmalarımnda her zaman yanımda olan aileme; özellikle anneme ve sevgili eşim Dr. Çağrı KAYIPMAZ'a, arkadaşlarıma; özellikle Candan AKÇİÇEK'e de teşekkürü borç bilirim.

Araştırmanın yapıldığı Şabanözü Şehit Murat Somuncu İlköğretim Okulunda yardımcım olan idareye, öğretmenlere ve öğrencilere şükranlarımı sunar, teşekkür ederim.

Ayşe Çağıl Kayıpmaz

Afyonkarahisar, 2011

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
YEMİN METNİ.....	i
TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	ix
KISALTMALAR DİZİNİ.....	x
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1. OKUMA.....	10
1.1. OKUMA.....	10
1.2. OKUMANIN ÖNEMİ.....	14
1.3. ÜLKEMİZDE OKUMA ALIŞKANLIĞI.....	17
1.4. AMAÇLI OKUMA VE OKUMAYA ETKİSİ.....	26
2. PROBLEME DAYALI ÖĞRENME.....	30
2.1. PROBLEM ÇÖZME.....	30
2.2. NEDEN PROBLEME DAYALI ÖĞRENME?.....	32
2.3. PROBLEME DAYALI ÖĞRENME NEDİR?.....	35
2.4. PROBLEME DAYALI ÖĞRENMENİN TEMELLERİ.....	38
2.5. PROBLEME DAYALI ÖĞRENMENİN TARİHÇESİ.....	39
2.6. PROBLEME DAYALI ÖĞRENMEDE TEMEL KAVRAMLAR.....	39
2.7. PROBLEME DAYALI ÖĞRENMEDE ÖĞRENME – ÖĞRETME SÜRECİ.....	41
2.8. PROBLEME DAYALI ÖĞRENMEDE GRUP ÇALIŞMASI.....	47
2.9. PROBLEME DAYALI ÖĞRENMEDE PROBLEM VE SENARYO.....	48
2.10. PROBLEME DAYALI ÖĞRENMEDE ÖĞRETMEN ROLÜ.....	50

2.11. PROBLEME DAYALI ÖĞRENMEDE ÖĞRENCİ ROLÜ.....	53
2.12. PROBLEME DAYALI ÖĞRENMEDE DEĞERLENDİRME.....	53
2.13. PROBLEME DAYALI ÖĞRENMENİN AVANTAJLARI.....	55
2.14. PROBLEME DAYALI ÖĞRENMENİN DEZAVANTAJLARI.....	56
3. TUTUM.....	57
3.1. TUTUM.....	57
3.2. TUTUMUN OLUŞUMU VE GELİŞİMİ.....	59
3.3. TUTUMLARIN ÖLÇÜLMESİ.....	61
3.4. LİKERT ÖLÇEĞİ.....	64
3.5. OKUMAYA YÖNELİK TUTUM.....	64
4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	69

İKİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMA METODOLOJİSİ

1. ARAŞTIRMANIN TİPİ.....	80
2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	80
3. ÖLÇME ARACININ GELİŞTİRİLMESİ.....	81
4. ARAŞTIRMANIN UYGULANMASI AŞAMALARI.....	83
5. VERİLERİN ANALİZİ.....	88

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

BULGULAR	89
----------------	----

SONUÇ

SONUÇ	94
-------------	----

KAYNAKÇA.....	98
---------------	----

EKLER.....	107
------------	-----

TABLolar LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Hedef, Strateji, Yöntem Ve Teknik İlişkisi.....	4
Tablo 2. Ülkelerin Kitap Üretim İstatistikleri.....	21
Tablo 3. Problem Çeşitleri Ve Özellikleri.....	30
Tablo 4. Doğru (Authentic) Ve Geleneksel Değerlendirmenin Karşılaştırılması.....	54
Tablo 5. Çalışma Grubu.....	81
Tablo 6. Gruplar Öntest Bulguları.....	81
Tablo 7. Tutum Ölçeği Faktör Yükleri.....	83
Tablo 8. Deney Grubuna Uygulanan Program.....	84
Tablo 9. Deney Grubu Öğrencileri İlktest Ve Sontest Bulguları.....	89
Tablo 10. Olumsuz Maddeler ANOVA Sonuçları.....	90
Tablo 11. Gruplar Öntest Bulguları.....	91
Tablo 12. Gruplar Sontest Bulguları.....	92
Tablo 13. Kontrol Grubu Öğrencileri İlktest Ve Sontest Bulguları.....	92

KISALTMALAR DİZİNİ

- EARGED: Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
- IEA: Uluslar arası Eğitim Başarılarını Belirleme Kuruluşu
- MEB: Milli Eğitim Bakanlığı
- MEGEP: Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi
- PDÖ: Probleme Dayalı Öğrenme
- PIRLS: Uluslar arası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi
- PISA: Uluslar arası öğrenci değerlendirme Programı
- TDK: Türk Dil Kurumu
- UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu
- USMLE: Birleşmiş Milletler Tıp Lisansı Sınavları

GİRİŞ

Son yıllarda çeşitli türde milyonlarca yazı yazılmakta ve bunlar hızla basılıp dağıtılmaktadır. Gelişen internet teknolojileri bu dağıtım ve yayılıma farklı bir ivme kazandırmıştır. Artık “okuma” zevk değil, bir gereksinim ve yükümlülük olmuştur. Bilgilerin böyle hızla üretildiği çağımızda, ulus olarak etkin okuma alışkanlıklarımızın boyutlarının incelenmesi önemlidir (Bayram, 2001: 1).

Okuma, insanın dünyasını genişleten, kişiliğini biçimlendiren, onu başkalarına bağlayan önemli bir etkidir. Tüm toplumlar bireylerini okur hale getirme sorunu üzerinde önemle durmaktadırlar. İnsanları gerçek anlamda özgür kılan okuma, kişiyi bilgisizlik ve yanlış inançlardan korur. Bu gerekçeyle öğrenim programlarının ve Türk Milli Eğitiminin amaçları arasında "*Yetiyecek bireyler, Türkçeyi doğru olarak okur, yazar, konuşur.*" ibaresi yer almıştır (Demirel, 1999: 61).

Toplumumuzun gelişimi için okumaya ve okuma alışkanlığına çok önem vermemiz gerekir. Araştırmada önemle üzerinde durulan okuma ne yazık ki, ne halkımızda ne de öğrencilerimizde alışkanlık haline getirilememiştir.

Okuma dayatmayla yapılamaz. İnsanların okumaları için önce okumayı zevkli hale getirmek ve sevdirmek zorundayız.

Bu araştırma ile okumaya karşı olumlu tutum kazandırma hedeflenmiş, bu hedefi gerçekleştirebilmek için öğrencilerin zevkle katılacağı bir yaklaşım düşünülmüştür. Yapılan incelemeler sonucu birçok derse karşı olumlu tutum kazanılmasını sağlayan “Probleme Dayalı Öğrenme” nin, okumaya karşı olumlu tutum oluşturmada, okumayı sevdirmede yardımcı olacağı öngörülmüştür.

Bu araştırma “probleme dayalı öğrenmenin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarına etkisinin saptanması” amacıyla yapılmıştır. Çankırı ili, Şabanözü ilçesi, Şehit Murat Somuncu İlköğretim Okulu 5. sınıf öğrencileriyle çalışılmıştır. Deney ve kontrol grupları belirlenmiş, deney grubu ile yapılan çalışmalar sonrasında “okumaya yönelik tutum ölçeği” ile deney grubunun okumaya yönelik tutumunun iyileşirken, kontrol grubunun okumaya yönelik tutumunun değişmediği gözlenmiştir.

Bu araştırma dört bölümden oluşmaktadır.

Birinci bölümde kuramsal açıklamalara ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Kuramsal çerçeve içerisinde okuma, tutum ve probleme dayalı öğrenme konuları yer almaktadır.

İkinci bölümde yöntemle ilgili araştırmanın modeli, evreni, örneklemini, ölçme aracının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve analizinden bahsedilmiştir.

Üçüncü bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulgular açıklanarak yorumlanmıştır.

Dördüncü bölümde ise araştırmadan elde edilen sonuçlar açıklanarak ne gibi öneriler getirilebileceği açıklanmıştır.

1. PROBLEM DURUMU

Blaha & Bennett (1993: 26)'a göre sanayi toplumlarının ileri teknoloji toplumlarına dönüşmesiyle muazzam bir bilgi birikimi oluşmuştur. Bu bilgi patlaması o kadar büyüktür ki, birçok alandaki ortak bilgi hazinemizin her on yılda iki katına çıktığı söylenmektedir. Bu yeni bilgilerden haberdar olmanın en etkili yolu ise okumaktır.

Çağdaş uygarlığın, geniş ölçüde okuma-yazmaya dayanan bir uygarlık olduğu söylenebilir. Okuma-yazma, bir yandan, insanlığın birikmiş deneyimlerini eski kuşaklardan yeni kuşaklara aktarmaya yararırken, öte yandan yaşayan kuşaklar arasında önemli ve son derece etkili bir haberleşme, anlaşma aracı niteliğindedir (Öz, 1999: 1).

Kişi, okumayı, bir alışkanlık haline getirmelidir. Her değerli eser, başlı başına bir hayat kürsüsüdür. Yüzyıllarca süregelen toplumların; uygarlık, kültür ve sanatlarını, okumakla öğrenir, inceleriz. Yazarların, ciltlerine sığdırdıkları insanlığın duygu, düşünce ve fikir dünyalarını, kısa zamanda onlarla beraber yaşamışçasına, okumakla paylaşıyoruz (Kantemir, 1997: 22).

Okuma davranışını okulda ve ailede aldığımız eğitim ve öğretim sonucunda geliştiririz.

Davranışçı yaklaşıma göre *eğitim, kişide öğrenme yaşantıları yoluyla istendik davranış değişiklikleri oluşturma sürecidir*. Yapılandırmacı yaklaşıma göre *eğitim ise; bireylerin yaşantılar yoluyla, kendi bilişsel şemalarını yapılandırma sürecidir*. Birey dışarıdan bilgiyi olduğu gibi almaz, kendi bilişsel şemalarına uygun olarak yeni bilgiyi eskiden bildiklerine göre şekillendirir yani yapılandırır.

İnsanlar çevre ile etkileşimleri sonucu bilgi, beceri, tutum ve değer kazanırlar. Öğrenmenin temelini bu yaşantılar oluşturur. Kişinin çevre ile etkileşimi, onun sürekli olarak çevresinden bir şeyler alıp-vermesi demektir. Kişi, çevresinden sürekli olarak kendisine ulaşan verileri değerlendirir ve bunun sonucu olarak düşünsel, duyuşsal veya davranışsal tepkide bulunur. Bu nedenle *öğrenme, kişide oluşan kalıcı değişimler olarak tanımlanabilir* (Özden, 1999: 91).

Günümüzde Türkçe öğretimi sadece dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin geliştirilmesi değil, aynı zamanda düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesi olarak anlaşılmaktadır. Bu durum Türkçe öğretiminde dil becerileriyle birlikte zihinsel becerilerin de geliştirilmesini ön plana çıkarmaktadır. Bunlara ek olarak iletişim kurma, öğrenme, bilinçli kararlar verme, çağdaş toplumun gereklerini yerine getirme, öğrenmeyi sürdürme gibi becerilere de ağırlık verilmektedir. Bu anlayıştan hareketle, Türkçe öğretiminde öğrencilerin hayat boyu kullanacakları bilgi ve becerileri kazanmaları beklenmektedir (MEB İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2009: 9). Bunun da geleneksel eğitimle olması beklenmez.

Çağdaş öğrenme yaklaşımlarında öğretmen, merkezdeki yerini öğrenciye bırakmış, dolayısıyla öğrenme kavramı ön plana çıkmıştır.

Bütün gelişmiş ülkeler, her öğrenciye yetenekleri doğrultusunda eğitim vermenin yollarını aramaktadır. Bu, ekonomi için olduğu kadar demokrasi için de gereklidir. Çünkü kendi kararlarını verme yetkinliğine ulaşmamış insanların oluşturduğu toplumlarda demokrasinin yaşatılması mümkün değildir (Özden, 1999: 26).

Eğitim tüm dünyada değişim ve gelişim halindedir. Türkiye de bu gelişime ayak uydurarak İlköğretim Programını değiştirmiş ve 2005-2006 eğitim-öğretim

yılından itibaren yeni programı uygulamaya koymuştur. Program oluşturulurken yapısalcı-oluşturmacı kuram esas alınmıştır.

Jean Piaget'in "*Bildiklerimizi nasıl biliyoruz?*" sorusuna cevap ararken ulaştığı sonuç şuydu: "*Bilgi bütün bir şekilde bir insandan diğer bir insana iletilemez, insanların kendi bilgilerini ve kendi anlayışlarını yapılandırmaları gerekir. Öğrenme, bilginin bir öğretmen ya da ders kitabından çocuğun beynine taşınması şeklinde gerçekleşmemektedir. Bunun yerine, her çocuk önceki bildiklerini yeni bilgilerle birleştirerek kendi anlamını inşa eder. Böylece yeni bilgi, çocuğa kişisel bir anlam sağlar*"(Martin, akt. Titiz, 2005: 17).

Rogers (1979)'a göre öğretmen bilgi aktarıcı olursa; öğrenci ezbere yönelir ve değişen çevreye uyum sağlayamaz (Açıkgöz, 2007: 26). Bu da yapılandırmacı kuramı temel alan yeni programa uygun değildir.

Yapılandırmacı kuramda, geleneksel yöntemler kullanılmaz. Bunların yerini öğrencinin aktif olduğu yöntem ve teknikler alır.

Tabloda Hedef, Strateji, Yöntem ve Teknik ilişkisini görmekteyiz.

Tablo 1. Hedef, Strateji, Yöntem ve Teknik İlişkisi

HEDEF (BİLİŞSEL ALAN)	STRATEJİ	YÖNTEM	TEKNİK
Bilgi	Sunuş	Anlatma	Gösteri / Beyin Fırtınası
Kavrama	Buluş	Tartışma Örnek Olay	Soru – Cevap Beyin Fırtınası
Uygulama Analiz Sentez Değerlendirme	Araştırma	Gösterip Yaptırma Problem Çözme Proje	Benzetim, Drama, Rol Yapma Grup Çalışması

(Demirel, 2000: 80)

Tabloda da gördüğümüz gibi eğer üst düzeyde bilişsel öğrenme istiyorsak Yapılandırmacı kuramda da kullanılması uygun olan Gösterip Yaptırma, Problem Çözme ve Proje gibi yöntemler kullanmalıyız.

Bilgiler gerekli bile olsa, kullanılmadıkça o bilgilerin incelikleri fark edilmez. Daha da kötüsü gerekli bilgilerin öğreniliyor, ancak kullanma ya da uygulama

çalışması olmadığı için unutuluyor olmasıdır. Öğrenilenlerin kullanılması; öğreneni, öğretilenleri sözcük sözcük tekrarlamamanın ötesine, bilgiyi yüzeysel işlemeden derin işlemeye götürür (Craik ve Lockhart, akt. Açıkgöz, 2007: 49). Dikkat edilirse bilgiyi kullandırmanın amacı, öğrenciyi bulunduğu yerden daha ileri götürmek, öğrenilenlere yeni boyutlar eklemek ve bilgileri yeniden yapılandırmaktır (Açıkgöz, 2007: 49).

Bütün bunlar dikkate alındığında bilginin ezberlemek için değil kullanmak için var olduğunu anlıyoruz. O zaman öğretmenlere düşen görev derslerde öğrencilere bilgiyi kullandırabilecekleri strateji, yöntem ve teknikler uygulamaktır.

Öğrencilerin bilgiyi kullanarak öğrendiği yöntemlerden biri de probleme dayalı öğrenmedir. Probleme dayalı öğrenme (PDÖ) oturumlarında öğrenciler sadece bilgiyi kullanmakla kalmaz aynı zamanda yoğun zihinsel aktivitede bulunurlar. PDÖ ile öğrenme bir sorun yani bir problem üzerinden gerçekleştirilir.

Probleme dayalı öğrenme, yapısalcı-oluşturmacı öğrenme-öğretme anlayışının en önemli uygulamalarından birini oluşturur. Bu yaklaşım öğrencileri karmaşık bir olay ya da durum ile karşı karşıya bırakır ve onların söz konusu olayı sahiplenerek, olaydan sorumlu olmalarını sağlar. Öğrenciler problemi tanımlayarak araştırma yoluyla geçerli bir çözüme varmada gerekli olanları öğrenirler. Bu yaklaşımla, bireylerin öğrenmeye hem zihin hem de beceri yönünden etkin katılımları sağlanır (Saban, 2000: 156).

Zamanımızın büyük bir çoğunluğunu irili ufaklı sorunlarımızı çözmekle geçiririz. Çoğunu sorun olarak adlandırmadan, kanıksayarak ve hatta farkında olmadan çözsük bile günlük yaşamımızda sürekli sorunlarla karşı karşıyayız. İyi değerlendirebilirsek her sorun güçlü bir öğrenme aracıdır (Yıldırım, 2003: 99).

Genelde bir konuyu bilmenin o konuyla ilgili sorunların çözümü için yeterli olduğunu sanırız. Halbuki çözümsüzlük nedeni çoğu zaman bilgimizin olmaması değil, bu bilgiyi etkin biçimde kullanamamamız, yani sorun çözme becerimizin gelişmemiş olmasıdır (Yıldırım, 2003: 99). PDÖ ile günlük yaşamda karşılaşılabileceğimiz sorunlar için bile bu beceriyi nasıl kullanacağımızı öğreniriz.

Yıldırım (2003: 100)'a göre, eğitimin amacı “çözümleri öğretmek” değil, “çözüm bulma” becerisini geliştirmektir. Ancak eğitimin bu amacı tam olarak yerine getirebildiğini söyleyemeyiz. Okul sonrasında ise bu şansımızı tümüyle yitiririz.

PDÖ oturumlarında verilen problemlerin çözüm sürecinde öğrenciler çözüme ulaşmak için bol bol araştırma yapmakta ve okumaktadır. Kocaeli Üniversitesi Tıp Fakültesinde yapılan bir çalışma bu fikri desteklemektedir.

2009 yılında yapılan, Kocaeli Üniversitesi Tıp Fakültesi, Tıp Eğitimi Çalıştay'ında Kalender ve diğerlerinin sunumuna göre; Kocaeli Üniversitesi Tıp Fakültesinde de 2007-2008 ve 2008-2009 öğretim yılları olmak üzere iki yıl boyunca Probleme Dayalı Öğrenme Deneyimi yaşanmıştır. Bu deneyin sonucunda öğrenci ve eğitim yönlendiricisi geri bildirimleri çok olumludur. Hatta öğrencilerin açık uçlu sorulara verdiği yanıtlardan biri “Araştırma yapmaya, okumaya teşvik ediyor” cevabıdır.

Türkçe programının temel amaçlarından biri de öğrencilerin okuma ve yazma sevgisi ile alışkanlığını kazanmalarını sağlamaktır (MEB İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2009: 12). Ancak okuma saatleri genelde bütün okul ve sınıflarda aynıdır. Öğretmen çocuklardan kitaplarını açıp okumalarını istemekte, öğretmen de kitap okumakta ya da başka bir şeyle ilgilenmektedir. Çoğu öğrenci bir süre sonra sıkılmakta ve okuyormuş gibi yapmaktadır. Okuma saatleri bu tek düzelikten kurtarılmalıdır. Ancak farklı bir strateji öğrencileri meraklandırarak, heyecanlandırarak ve olumlu bir tutum geliştirmelerine yardımcı olacaktır.

Okumaya karşı olumlu tutum ile ilgili araştırma yapılırken 5. Sınıf öğrencileri tercih edilmiştir. Bu tercihin sebebi, araştırmacının sınıf öğretmeni olması ve derslerine girebileceği sınıflar içerisinde soyut işlemler dönemine en yakın sınıfın 5. sınıflar olmasıdır. MEB MEGEP, (2007: 13-14) modülüne göre; 9-10 yaşlarında çocuk, önceki yıllara oranla sebep bulma ve sonucu belgelemede daha az hata yapar. Soyut düşünme oluşmaya başlar. 10-12 yaşlarında çocuğun mantığı, yetişkin mantığı gibidir.

Lambros (2002: 38-39)'a göre ise, dördüncü ve altıncı sınıf öğrencileri PDÖ ile ilgili çalışmaları ve konsepti anlama konusunda daha kabiliyetlidirler. Ayrıca bu

yaş grubunda çocuklar problemin çözümü için konuşmaya ve soru sormaya çok yatkındırlar.

2. TEZİN AMACI

Bu araştırmanın temel amacı; probleme dayalı öğrenmenin ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarına etkisinin saptanmasıdır. Bu temel amaç doğrultusunda probleme dayalı öğrenmenin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesi ile sonrasındaki tutumları ve probleme dayalı öğrenme uygulanan deney grubu ile geleneksel yöntem kullanılan kontrol grubundaki öğrencilerin okumaya yönelik tutumları karşılaştırılacaktır.

3. TEZİN ÖNEMİ

Okuma – yazma, içinde yaşadığımız çağın en ciddi sorunlarından biridir. Geri kalmışlıkla ve yoksullukla belirli ölçüde ilişkilidir. Ulusların varlıklarını sürdürebilmeleri ve kalkınabilmeleri için temel koşullardan biridir (Güneş, 2004: 1).

21. yüzyılın insanı; öğrenim, meslek ve günlük yaşamında başarılı olmak için hızlı, doğru, anlayarak, eleştirerek okuma ve işlek, okunaklı yazma becerisine sahip olmak zorundadır (Köksal, 1999: 1).

Uygar toplumlarda bireyin kendi uğraş alanında ilerlemesi, önemli görevlere, yetkilere yükselmesi, gelişmiş bir okuma yetisi aracılığıyla kazandığı bilgi birikiminin sonucudur. Herhangi bir bilgi alanında okumayı bir alışkanlık, kendi gündelik yaşantısının bir parçası yapmış kimse, basılı sözcüklerin taşıdığı bilgiyi hiçbir zaman olduğu gibi benimsemez, okuduğuna kimi yönden katılır, kimi yönden katılmaz; kitaplarda, dergilerde karşılaştığı her yeni görüşle bir kez hesaplaşır, böylece kendi özgün, bağımsız düşüncesini oluşturur. Kulaktan dolma bilgiyle yetinmez. Bu tür bilginin de geçerliğini, geçersizliğini, yazılı kaynakların tanıklığına başvurarak denetler (Özdemir, 2002: 15-16).

Hem bireyin hem de toplumun, gelişimini sağlam bir temele oturabilmesinin bazı temel koşulları yerine getirmesine, bir başka deyişle, bazı temel sorunları çözümlenmiş olmasına bağlı olduğu söylenebilir. Okuma alışkanlığı, gerek bireysel ve

gerekse toplumsal düzeyde çözümlenmesi gereken, çözümlenmediği durumda, birçok sorunun kaynağı olan önemli bir sorundur (Yılmaz, 1993: 1).

Okuma bireylerin kişisel gelişiminde de büyük bir paya sahiptir.

Hangi iş dalında çalışırsak çalışalım işimizin doğasına göre bu etkinliğe az ya da çok başvururuz, işimizin gerektirdiği nedenlerle okumaya başvururuz. Kimileyin kafamıza takılan ya da bizde merak uyandıran bir sorunun yanıtını bulmak için ansiklopediler, kitaplar karıştırırız. Güncel olayları öğrenmek için gazeteleri, dergileri okuruz. Kimileyin eğlenmek, hoşça vakit geçirmek için kitapların dünyasına sığınırız (Özdemir, 2002: 11).

Okuma bu kadar önemliyken, ülkemizde okuma alışkanlığının gelişmemiş olması çok önemli bir sorundur.

Buna bağlı olarak, bu araştırma ile okumanın önemine dikkat çekilecektir. Ülkemizde okuma bir alışkanlık haline getirilmeye çalışılmaktadır. Bunun için okumanın sevilmesinin, istenerek yapılan bir eylem olmasının şarttır. PDÖ ile okumaya karşı olumlu bir tutum geliştirilebilmesi önemlidir.

4. PROBLEM CÜMLESİ

Probleme dayalı öğrenmenin ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarına etkisi nedir?

4.1. ALT PROBLEMLER

i) Probleme dayalı öğrenmenin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesi ve sonrasında tutumlarını ölçen öntest ve sontest arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

ii) Probleme dayalı öğrenme uygulanan deney grubu ile geleneksel yöntem kullanılan kontrol grubundaki öğrencilerin okumaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4.2. DENENCELER

i) Probleme dayalı öğrenmenin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesi ve sonrasında tutumlarını ölçen öntest ve sontest arasında 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır.

ii) Probleme dayalı öğrenme uygulanan deney grubu ile geleneksel yöntem kullanılan kontrol grubundaki öğrencilerin okumaya yönelik tutumları arasında 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır.

5. SAYILTILAR

i) Örneklem evreni temsil etmektedir.

ii) Araştırmada kullanılan ankette yeterli düzeyde ve sayıda soru vardır.

6. SINIRLILIKLAR

i) Bu araştırma, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Çankırı ili Şabanözü ilçesi Şehit Murat Somuncu İlköğretim Okulu 5-A ve 5-C sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

ii) Araştırma, kullanılan okumaya yönelik tutum ölçeği ile sınırlıdır.

7. TANIMLAR

Okuma, ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır (Akyol: 2005, 1).

Probleme dayalı öğrenme, gerçek hayattan alınan karmaşık problemlerin çözümü için öğrencinin etkin katılımını gerektiren yaşantıya dayalı bir öğrenme yöntemidir (Koçak, 2008: 13).

Tutum bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu, ya da olaya karşı deneyim, motivasyon ve bilgilerine dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir (İnceoğlu, 2000).

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1. OKUMA

1.1. OKUMA

İlkel insan hayatta kalmak için dünyayı “ okumak” zorundaydı. Önce “okuma”yı sonra yazmayı öğrendi; böylece önüne yeni bir dünya açıldı. Çünkü yazı sayesinde insan ilk defa kendisinden uzaktaki başka insanlara düşüncelerini iletebiliyordu. Sonra kitap icat edildi. Ne var ki, önceleri çok az kişi kitaba sahip olabiliyorlardı. Bu yüzden herkes çabucak okumayı öğrenemiyordu. Kitap ancak 1900’lerde yığınlara ulaşmaya başladı (Blaha & Bennett, 1993: 39). Bugün ise, kitap herkesin ulaşabileceği bir araç olmuştur. Bazıları bilgi edinmek için, bazıları öğrenmek için, bazıları ise eğlendikleri için okumaktadır.

Okuma zihinsel bir süreç olduğundan, okumanın tam bir tarifini yapmak pek mümkün değildir (Blaha & Bennett, 1993: 40). Ancak Akyol (2005: 1)’un aktardığı okuma tanımlarını inceleyecek olursak;

Harris ve Sipay (1990 :10) okumayı “*yazılı dilin anlamlı bir şekilde yorumlanması*” Anderson (1985) ve diğerleri “*yazılı kaynaklardan anlam kurma (inşa etme)*” , Perfetti (1986) “ *yazılı unsurların ışığında düşünme süreci*” şeklinde tanımlamışlardır.

Günümüzde okuma; ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen *anlam kurma süreci* olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2005: 1).

Özdemir (2002: 11)’e göre; yalın bir tanımla okuma, "basılı ya da yazılı sözcükleri duyu organlarımız yoluyla algılama, bunları anlamlandırıp kavrama, yorumlama"dır. Zihinsel ve düşünsel bir edimdir. Okuma, basılı ve yazılı simgelerle iletişimsel bir etkinlik içine girmez.

Yalçın (2006: 47)’a göre okuma, insanların kendi aralarında önceden kararlaştırdıkları özel sembollerin duyu organları yoluyla algılanıp beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi işlemidir.

Okuma, dil kurallarına uyarak yazılı iletişimleri, sözlü mesaj (iletişim) haline getirmek, kavramak, kıyaslamalar yapmak, yorumlamak, fikir yürütmek ve yargıya varmaktır (Ruşen, 1999: 23).

Yine Ruşen (1999: 23)'e göre okuma, basılı mesajları (iletişimleri) duyu organları yoluyla algılayıp, bunları yorumlama, anlamlandırma amacı ile zihnimizin duyu organlarımızla ortaklaşa yaptığı bir etkinliktir. Okuma işleminde esas amaç, işaretlerden fikirlere süratle geçmeyi sağlamaktır. Şu halde okuma işleminde iki basamak vardır.

i Göz etkinliği

ii Beyin etkinliği

Göz etkinliği okumanın aracı, beyin etkinliği ise amacıdır.

Okumak, herhangi bir konuda bilgi edinmek, estetik ve sanat duygularını harekete geçirmek yahut vakit geçirmek için yapılan bir uğraşın genel adıdır. Bu özelliğinden dolayı içimizdeki gizli kapıları açarak bize yol gösteren ve ruhumuzu tedavi eden bir yöntem olarak da tanımlanabilir. Bunların içinde bilgi edinmek, okumakla elde edilen en önemli sonuçtur. Bu yüzden okumak araştıran, sorgulayan insan için temel bir ihtiyaç olarak kabul edilir (Aktaş ve Gündüz, 2002: 17).

Eskiden okuma, *bir cümlenin anlamını alma aracı* olarak değerlendirilmekteydi. Günümüzde ise *beyin teknolojisini geliştirme aracı* olarak tanımlanmaktadır. Yazılı işaretler zihinsel kavramlara çevrilerek doğrudan beyine yüklenilmektedir. Yani okuma sonunda elde edilen bilgiler belleğe kaydedilmektedir. Bu işlemler okumanın üç yönünü ortaya çıkarmaktadır. Okuma; görme, anlama ve bellek olmak üzere üç çalışmayla ilişkilidir (Güneş, 2004: 53).

Bilinçli okumak, bir sanattır. André Maurois'ya göre "*Okuma sanatı; büyük bir kısmında, hayatı, kitaplarda tekrar bulmak ve kitaplar sayesinde, daha iyi anlamak sanatıdır.*" Okuma sanatı hakkında Descartes, "*Geçen asırların en namuslu adamları ile yapılan bir konuşma*"dır demektedir. Thomses Jefferson 'a göre: "*Okuma, insanları gerçek anlamda özgür kılar. Çünkü insanları, cehaletin ve yanlış inançların pençesinden, ancak okuma kurtarır*" (Kantemir: 1997, 22).

Okuma, çeşitli becerileri ve yorumlamanın farklı seviyelerinin iç içe geçtiği karmaşık bir süreçtir (Sochor, akt. Yazıcı, 2006: 274). Bu süreç, kelimelerin görsel olarak teşhis edilmesi ile başlar. İkinci aşamada okuyucu, geçmişteki deneyimleri ile kelimelerin temsil ettiği anlamları birleştirir. Üçüncü aşama, ne yazıldığını anlama ve kavrama aşamasıdır. Dördüncü aşama ise, okuyucunun ne okuduğunu eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirdiği aşamadır. *Bu aşamada, okuyucu, okuduğu materyalden elde ettiği bilgileri, kendi yaşamında karşılaştığı problemlere uygular* (Miller akt. Yazıcı, 2006: 275).

Okuma, problem çözme gibi karmaşık bir süreçtir. Bunu yaparken okuyucu sadece sözcük, cümle veya paragraf üzerinde değil, kendi fikirlerini, bilgilerini de hafızasından çıkararak kullanır. Buradan hareketle okuma ilk bakışta pasif, tek ve basit bir beceri gibi görünse de aslında yazardan, okuyucudan ve hayattan değişik ve zengin parçalar barındıran aktif bir süreçtir (Schoenbach ve ark. akt. Ayçin, 2009: 28).

“Okuma, bir yazar tarafından görsel uyarıcı şeklinde kodlanan anlamın, okuyucunun aklında da bir anlam ifade etmesi şeklinde gerçekleşen bir etkileşimi anlatan bir terimdir. Bu etkileşim üç temel unsuru içerir:

- 1) Okunacak malzeme,
- 2) Okuyucunun sahip olduğu bilgi,
- 3) Fiziksel ve entelektüel etkinlikler” (Staiger, akt. Yılmaz, 1993: 21-22).

Okumak; “ruhsal bir çalışma ile harekete geçirilmiş ve okuyucu amaçlarıyla bir düzen içinde bütünleştirilen, karmaşık bir hiyerarşinin birbirine geçişiyle oluşan, bir takım alt faktörler tarafından desteklenen, simgesel anlamlandırmanın görsel-işitsel-söze dayalı işlem becerisidir” (Robeck, akt. Yılmaz, 1993: 21-22).

Sever (1997: 12)’e göre; okuma etkinliği, yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreçtir. Görme, anımsama, seslendirme ve değerlendirme gibi girişik eylemleri içeren bu etkinliğin genel nitelikleri şöyle özetlenebilir:

- Okuma bir iletişim sürecidir.
- Okuma bir algılama sürecidir.
- Okuma bir öğrenme sürecidir.
- Okuma bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir.

Öz (2006: 211)'e göre; okuma, gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu kelime şekillerini görerek, bunların anlamlarını kavrama ve seslendirmedir. Okuma, yazının anlamlı ses haline dönüşmesidir (Demirel, 1999: 59).

Okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir. Bu süreç görme, anlama ve zihinde yapılandırma olmak üzere üç aşamayı içermektedir. Görme aşamasında yazıdaki çizgi, harf ve semboller algılanmaktadır. Ardından bunlara dikkat yoğunlaştırılarak kelime ve cümleler tanınmakta, ilgi duyulan ve gerekli görülenler seçilmektedir. Seçilen bilgiler, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma, sorun çözme ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilerek anlamlandırılmaktadır. Bu aşamada metinde sunulan görsellerden de yararlanılmaktadır. Öğrencinin ilgisi, güdülenmesi, okuma amacı, ön bilgileri ve okuma deneyimleri anlama sırasında belirleyici olmaktadır. Son aşamada ise anlamlandırılan bilgiler ön bilgilerle birleştirilerek bütünleştirilmekte ve zihinde yapılandırılmaktadır (MEB İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2009: 16).

Greene&Petty (akt. Demirel, 1999: 61)'e göre;

Okumanın Amaçları:

1. Aşağıda belirtilen alanlarda temel okuma becerilerini geliştirmek.

- a. Sözcükleri tanıma,
- b. Sözcüklerin anlamlarını bulma,
- c. Okunan materyali kavrama ve yorumlama,
- d. Materyale ve okuma amacına uygun hızda sessiz okuma,
- e. Sesli okuma,
- f. Kitapları etkili kullanma.

2.Okumadan zevk almak.

3.Okumayı bireysel ilgi ve ihtiyaçları karşılamada kullanma yeteneği geliştirmek.

4.Okuma yoluyla zengin ve çeşitli yaşantılar sağlamak.

5.Sürekli okuma ilgisini geliştirmek.

Okuma kültürü tarih içinde gelişen bir olgudur. Nitekim bu olgu yazının bulunması ve kullanılması ile gelişmiş ve şekillenmiştir. Bu şekillenme sürecinde, tüm alfabe türleri de etkili olmuştur. Matbaanın kullanılmaya başlaması ile birlikte gelişen toplumsal dinamikler ulus olarak bir takım yeni farklılaşmaların kültürümüz içinde yerleşmeye başlamasını çok etkilemiştir. Bu atmosfer içinde özellikle Cumhuriyet’ ten sonra Latin alfabesine geçiş bu yapılanmaya farklı bir ivme kazandırmıştır. Bugün toplum olarak okuma kültürümüz ve okuma alışkanlıklarımız değerlendirilirken veya başka bir ülke ile özellikle de gelişmiş batı ülkeleri ile karşılaştırırken tüm bu özellikler dikkate alınmalıdır (Bayram, 2001: 133).

1.2. OKUMANIN ÖNEMİ

Baş döndürücü teknolojik gelişmeler işığında, okumanın gelecekte gereksiz veya daha az önemli olacağı şeklinde yorumlar yapılmaktadır. Belki yazısız kaynaklar (grafik, resim, ses kayıtları) önümüzdeki yıllarda iletişimde daha fazla yer kaplayacaklardır. Ancak gelecek açısından yazılı kaynaklar önemini hala koruyacaktır. Kaynakları sınırlandırmak yerine, gelecek açısından, yazılı ve yazısız kaynaklar hem ayrı ayrı hem de birlikte kullanılarak okuma dünyası zenginleştirilmelidir (Akyol, 2005: 3).

Okuma; Türkçe Dersi ğretim Programındaki dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunudan oluşan beş öğrenme alanından biridir. Okuma, ğrencinin zihinsel gelişimine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanıdır. Okuma sürecinde duygu, düşünce ve bilgiler zihinsel kavramlara çevrilmekte, anlamlandırılmakta ve zihinde yapılandırılmaktadır. Bu nedenle Türkçe ğretiminde okuma alanına ayrı bir önem verilmektedir (MEB İlköğretim Türkçe Dersi ğretim Programı ve Kılavuzu, 2009: 16).

Okumanın önemini (yararını) iki genel başlık altında toplamak olanaklıdır:

1- Toplumsal önemi/yararı.

2- Bireysel önemi/ yararı.

1- Toplumsal Önemi/ Yararı:

UNESCO'nun yaptığı bir araştırmaya göre, *"Okuma, eğitimdeki verimliliği %30 oranında artırmaktadır."* Araştırma sonuçları bize, okumanın toplumsal değişme ve gelişme ile yakından ilgili ve bu nedenle de oldukça önemli olduğunu göstermektedir (Bamberger akt. Yılmaz, 2003: 25-26).

Yazılı metinler sayesinde insanlar her ortamda ve her mekanda bilgi edinme imkanı bulur. Okuma ile dünyaya bakış ufkumuz genişir. Kültürlü bir insan olmanın en etkin bir yolu da okumaktır. Okuma seviyesi toplumların gelişmişlik düzeyini belirler (MEB MEGEP, 2006: 3).

Okur-yazarlığın gerçekleştirilmesi çabalarının temelinde okuma-yazma ile ekonomik kalkınma arasında bir bağın bulunduğu düşüncesi yatmaktadır. Değişik ülkelerde okur-yazarlık oranları ile ekonomik kalkınma düzeyini karşılaştıran bazı çalışmalar bu düşünceyi desteklemektedir. Çalışmalardaki ortak nokta, pek çok gelişmiş ülkede kalkınmanın okuma-yazma ile birlikte ilerlemiş olmasıdır (Bircan ve Tekin, 1989: 394).

Okur-yazarlığın ekonomik kalkınmayı getiren unsurlarla birlikte toplumsal değişmeyi hızlandıran bir faktör olduğu belirtilmekte ve bir ülkede okur-yazarlık sorunu çözümlenmedikçe, siyasal, kültürel hiçbir anlamlı değişimin gerçekleşmeyeceği belirtilmektedir (Bircan ve Tekin, 1989: 394).

2. Bireysel Önemi / Yararı :

Okumanın bireysel önemi ve yararının yoğunlaştığı alanlar oldukça fazladır. Dil, düşünce, başarı, eğitim, kişilik, verimlilik, kazanç, güç, prestij bunlardan bazılarıdır (Yılmaz, 2003: 27).

Okumanın insanlar üzerinde yarattığı etkiler 5 kategoride ele alınmaktadır.

1. Yardımcı etki

2. Prestij etkisi

3. Pekiştirici etkisi
4. Estetik etki
5. Dinleme etkisi (Staiger, akt. Yılmaz,2003:28).

Okuma, insanoğlunun hayatı boyunca sürdürdüğü yararlı bir uğraştır. İnsan okumakla kişilik kazanır, geçmiş uygarlıkları ve kültürleri tanır; onların deneyimlerinden yararlanarak hayatını düzenler. İnsanın duygu ve düşünceleri okuyarak gelişir, zenginleşir. Sonuçta güçlü bir muhakeme kazanır. Okumakla elde edilen bilgiler zamanla yetersiz kalır, eskir, ihtiyaçlara cevap veremez duruma gelir. Bu yüzden okumada süreklilik esastır (Aktaş ve Gündüz, 2002: 18).

Okumanın hemen her derste önemli bir yeri vardır. Öğrenme, büyük ölçüde okumaya dayanır. Bütün derslerin okumayı gerektirdiği göz önünde tutulacak olursa, iyi okuyamayan ve okuduğunu anlayamayan bir öğrencinin başarılı olamayacağı da açıktır (Aktaş ve Gündüz, 2002: 18).

İyi okuma bireyin kavramlar oluşturmaya, genellemeler yapabilmesine, sonuçlar çıkarmasına, fikirler arasında ilişkiler kurmasına katkı sağlar ve insanın düşünme şeklini farklılaştırır (Akyol, 2005: 2).

Okuma becerisi akademik, sosyal, siyasal ve kişisel değerlere sahiptir. Çocuklar okula başlar başlamaz okumanın öğretilmesine büyük önem ve ağırlık verilmektedir. İlköğretimde okuma becerilerini uygun şekilde kazanıp yeterince geliştiremeyenler daha sonraki öğretim dönemlerinde ve diğer alanlarda başarısız olabilmektedirler (Akyol, 2005: 2).

Bireyin düşünsel ve duyuşsal gelişimini tamamlamasında okumanın, özellikle *eleştirel okuma becerisinin* rolü yadsınamaz. Öğrencilere bu becerinin kazandırılması için öncelikle okuma ediminin öğretilmesi ve sevdirilmesi gerekmektedir. (Kuzu, 2004: 60-61).

Okumanın gerçek amacı, anlamı, doğru ve çabuk kavramaktır. Sözcükleri ayırma ve tanıma, bunları algılama, anlamı kavrama, okuma eylemini meydana getirir. Düzgün yazmayı ve konuşmayı, ancak okumakla geliştiririz. Okuma, gözlem ve düşünme ile birleşince, sözlü ve yazılı anlatım, güç kazanır. İyi ve seçkin eserleri

okuma sayesinde, dünya görüşümüz genişler, bilgimiz artar, sanat zevkimiz inceler ve zekamız keskinleşir (Kandemir, 1997: 22).

Okuma becerileri öğrencilerin diğer derslerde ve alanlarda başarılı olmalarına katkı sağlamaktadır. Bu becerilerin gelişimi, öğrencinin kişiliğini geliştirmesi ve yaşadığı toplumla sağlıklı ilişkiler kurması açısından da önemlidir. Caddelerdeki trafik işaretlerini, satış ilanlarını, günlük gazeteleri etkili bir şekilde okumak, televizyonda izlenen bir programı anlamak, vatandaşlık hak ve sorumluluklarını öğrenmek, okuma ve anlama becerilerini kullanmayı gerektirmektedir. Bu nedenle okuma becerilerinin geliştirilmesine ve hayat boyu kullanılmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır (MEB İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2009: 16).

Okumanın toplumsal ve bireysel yararlarından faydalanabilmek için okuma alışkanlığının tam olarak kazanılması gerekmektedir.

1.3. ÜLKEMİZDE OKUMA ALIŞKANLIĞI

Okuma alışkanlığı, kişinin bir gereksinim olarak algılaması sonucu okuma eylemini, yaşam boyu sürekli ve düzenli biçimde gerçekleştirmesidir. Kişilerin okumayı öğrendikten sonra bu eylemi zevkle yapmalarını sağlamak için kazanmaları gereken önemli bir beceridir (MEB EARGED, 2007: 1).

Ülkemizin ekonomik, sosyal ve kültürel açıdan gelişmesinin sağlanabilmesi için, çözümü gereken sorunların en önde geleni kuşkusuz eğitimidir. Ülke ekonomisi için belirlenen hedeflere uygun olarak artan nüfusun getirdiği gereksinimleri karşılamak amacıyla, değişen ekonomik, sosyal ve teknolojik koşullara paralel bir biçimde, eğitimin de yenilenmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda ekonomik ve toplumsal kalkınma için gerekli itici güçlerden biri, toplumsal okuma alışkanlığının ve kitap kültürünün ülke çapında yaygınlaşmasıdır. Bu güç belirlenen amaçlar ve ilkeler doğrultusunda hizmete sunulduğu takdirde, ülkemiz gelişmiş ülkeler arasında mutlaka yerini alacaktır (Bayram, 2001: 1).

“Okur, okuma yazma becerisini sürekli kullanan, bunu köklü ve kemikleşmiş bir alışkanlığa dönüştüren kişidir.” (Özdemir, 2004). Bu anlamda, okuma eğitiminin

amacı bu beceriyi tüm yaşamı boyunca etkin bir şekilde kullanacak örnek okurlar yetiştirmektir (Yalınkılıç, 2007: 228).

Kitapların dünyasına ve bilgiye açılmanın bu ilk basamağı olan temel okuma becerisinin, sürekli bir alışkanlığa dönüştürülmesi gerekir. Nitekim alışkanlığa dönüşmeyen, kullanılmayan bir beceri zamanla kaybolur (Bayram, 2001: 121).

Türkiye’de okuma alışkanlığının durumuna çeşitli araştırma ve örnekleri inceleyerek bir göz atalım.

Yapılan araştırmalardan biri Türk Kütüphaneciler Derneği tarafından PİAR Araştırma Şirketine yaptırılan “ Niçin Az Okuyoruz ?” adlı araştırmadır.

“Araştırma 47 sorudan oluşan anket çalışması ve bunun sonuçlarının çeşitli açılardan değerlendirilmesinden oluşmaktadır. Yapılan anket çalışması değişik açılardan, çeşitli yöntemler kullanılarak değerlendirilmiş olup, ilginç sonuçlara varılmıştır. Projeden elde edilen sonuçlar kısaca şöyledir:

1. Araştırmaya katılanların yaklaşık % 74’ü okuma düzeylerini yeterli bulmamaktadır. Yeterince okuduğuna inananların %10.3’ünün bir ay içinde hiç kitap okumadığı görülmektedir.
2. Araştırmaya katılanların % 36’sı okumak için günde 1/2 saatten az zaman ayırmaktadır.
3. Ayda okunan kitap sayısına bakıldığında araştırmaya katılanların % 40’ının hiç kitap okumadığı, % 30’unun ise 1 kitap okuduğu görülmektedir. Okumak için günde 1/2 saatten az zaman ayıran katılımcıların % 67’si hiç kitap okumamakta, bu zamanı gazete, dergi v.s. okuyarak değerlendirmektedir.
4. Araştırmaya katılanların % 8.8’inin evinde hiç kitabı olmadığı, % 31.6’sının evinde 10 ila 50 adet, % 10’unun 10’dan az, yaklaşık yarısının 50’den fazla kitabı olduğu, katılımcıların %52’sinin sahip olduktan kitapların yarısını veya daha azını okuduktan görülmektedir.
5. Ansiklopedi sahibi olup da hiç yararlanmayan katılımcıların oranı % 27’dir.

6. Araştırmaya katılanların yaklaşık % 39'unun hiç kütüphaneye gitmediği, % 31'inin ise birkaç kez gittiği görülmektedir. Kütüphane hizmetlerinden yararlanmamanın başta gelen sebeplerinin yeterince zaman bulamamak ve böyle bir alışkanlığa sahip olmamak olduğu görülmektedir.
7. Kitapçıya hiç gitmeyen katılımcı oranı yaklaşık % 32'dir. % 31'i kitapları incelemek ve kitap satın almak amacı ile, % 7'si yalnızca kitap satın almak için, % 9'u yalnızca gezmek amacı ile kitapçı dükkanlarına gitmektedir. Araştırmaya katılanların % 21'i ise gezmek amacıyla gittikleri halde zaman zaman kitap satın almaktadır.
8. Araştırmaya katılanların % 83'ü kitap okumanın bir alışkanlık olduğu görüşündedirler. % 73'ü insanların bilgi ve görgülerini arttırmak, % 72'si ise kendini yenilemek ve geliştirmek amacı ile kitap okuduklarını ifade etmişlerdir. Bu görüş çerçevesinde kitap okumayanlar yüzdesinin yüksek olması dikkat çekicidir.
9. Araştırmaya katılanların % 60'ının anne ve babasının kitap okumadığı, % 51'inin büyüdüleri evde bir kitaplık olmadığı görülmektedir (Özdemirci,1990:154-155).

Yapılan istatistiklere göre okumak üzere kitap alanların pek çoğu aldığı kitabın baştan bir bölümünü okuduktan sonra ileride okumak üzere bıraktığı, kimilerinin aldığı kitapları hiç okumadığı, bazılarının üçte birini okumakla yetindiği, kitabı sonuna kadar okuyanların oranının ise ancak % 20'yi bulduğu anlaşılmıştır (Aktaş ve Gündüz, 2002: 17).

Adil Maviş'in *Anlayarak Hızlı Okuma ve Öğrenme Teknikleri* isimli kitabında MEB'in gençlere yönelik uyguladığı bir ankete yer vermiştir. Bu ankete göre; gençlerin okuma alışkanlığı konusunda kaygı duyulacak bir sonuç;

- Gençlerin % 61'i hiç kitap okumuyor.
- Türkiye'nin genel nüfusa oranla kitap okuyanların sayısı 8/10.000'dir.
- İstanbul'dan daha az nüfusu olan İsveç'te 12 halk kütüphanesi vardır ve bu kütüphanelere 45.000.000 kitap kayıtlıdır.

- Türkiye'de Kültür Bakanlığı'na bağlı 1226 kütüphanede 10.000.000 kitap kayıtlıdır.

- Ülkemizde, kütüphanelerdeki kitap sayısı itibari ile 7 kişiye 1 kitap düşmektedir. Bu rakam Fransa'da kişi başına 7, İsveç'te 10, Japonya'da 25'tir.

- Ülkemizde nüfusa oranla 65.000 kişiye 1 kütüphane düşmektedir. Bunun yanında 95 kişiye bir kahvehane düştüğünü hemen hatırlatalım.

- ABD'de kişi başına tüketilen kağıt miktarı bir yılda 400 kg. iken Türkiye'de 20 kg'dır (Maviş, 2003: 240).

Uluslararası Eğitim Başarılarını Belirleme Kuruluşu'nun (IEA), Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS) çerçevesinde, 35 ülkede ilköğretim 4. sınıf öğrencileri arasında araştırma yapılmıştır. Türkiye'de 62 ilden 154 ilköğretim okulunda toplam 5390 öğrenci arasında yürütülen çalışma, Türk öğrencilerinin okuma becerilerinin uluslararası standartların altında olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin okuma becerileri ve alışkanlıklarına yönelik anketlerden çıkan sonuçlar şöyledir: PIRLS sonuçları ortalaması 500 iken Türkiye ortalaması 449. En yüksek başarı puanına sahip ülke İsveç. İsveç'i; Hollanda, İngiltere ve Bulgaristan izliyor (Sevim, 2007: 9). PIRLS projesinde, öğrenci anketine verilen cevaplardan elde edilen bulgulara göre;

- öğrencilerin aile ortamında okuma etkinliklerine yeterince zaman ayırmadığı,

- evde bulunan kitap sayısının uluslararası ortalamaya göre oldukça düşük düzeyde olduğu da görülmektedir (MEB EARGED, 2003: 33).

PISA 2009 okuma becerileri alanında, katılan tüm ülkeler içerisinde ortalama başarı puanı en yüksek olan ülke 556 puanla Şanghay-Çin'dir. Bu ülkeyi Kore, Finlandiya, Hong Kong-Çin, Singapur ve Kanada takip etmektedir. En alt sırada 314 puanla Kırgızistan bulunmaktadır. OECD ülkeleri içerisinde 539 ortalama puanla en başarılı ülke Kore'dir. Türkiye'nin okuma becerileri alanındaki ortalama puanı ise 464 puandır. Bu puanla Türkiye projeye katılan tüm ülkeler içerisinde 39. sırada, OECD ülkeleri içerisinde ise 31. sırada yer almaktadır. Türkiye, bu puanla, OECD ülkeleri içerisinde Meksika ve Şili'nin, tüm ülkeler içerisinde ise, Rusya

Federasyonu, Sırbistan, Brezilya, Endonezya, Romanya ve Tunus gibi ülkelerin üstünde yer almıştır (PISA 2009 Raporu: 15).

Okuma aktivitesinin olması gerekenden çok az yapıldığı ülkemizde, kitap üretimini gösteren istatistik veriler tabloda sunulmuştur.

Tablo 2. Ülkelerin Kitap Üretim İstatistikleri

Ülke	Yıldabaskı adedi	Ort. baskı adedi	Ortalama fiyatı
ABD	130.000	8.000	8 USD
İNGİLTERE	90.000	5.000	10 pound
TÜRKİYE	4.000	2.000	6 USD

(Maviş, 2003: 242)

Verilen örneklerden de görüldüğü gibi ülkemizde henüz okuma alışkanlığını geliştirebilmiş değiliz. “Ağaç yaşken eğilir” atasözümüzdeki gibi alışkanlıklar ve tabii okuma alışkanlığı ne kadar küçük yaşlarda kazandırılırsa o kadar kalıcı olmaktadır.

Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeleri ve okuma alışkanlığı kazanmaları genellikle ilköğretim düzeyinde şekillenmektedir. Bu nedenle ilköğretim birinci sınıftan itibaren okuma becerilerini geliştirmeye gereken önem verilmelidir (MEB İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2009: 16).

Okuma bir alışkanlıktır ve her alışkanlık gibi ona ne kadar erken başlanırsa o kadar kolay kazanılır. Yaş ilerledikçe eski alışkanlıklar kişiyi esir alır ve terk edilmesi de o ölçüde zorlaşır. Bu itibarla sorunun çözümünde iki kuruma önemli görevler düşmektedir. Bunlardan birincisi ve en önemlisi aile, diğeri okuldur (Aktaş ve Gündüz, 2002: 21).

Okuma alışkanlığının kazanılmasında üç dönem: çocukluk, gençlik ve yetişkinlik; üç toplumsal kurum: aile, okul ve çevre ve üç birey türü: ebeveyn, öğretmen ve arkadaş söz konusu olmaktadır. Dönemler içinde özellikle çocukluğun, bu alışkanlığı kazanmadaki önemi pek çok uzman vurgulamaktadır. Ancak, okuma alışkanlığının yaşam boyu sürmesi gerektiği saptaması, bu alışkanlığın yaşamın her döneminde kazanılıp, geliştirilebileceği gerçeğini dile getirmektedir. Toplumsal, ekonomik, kültürel, ruhsal v.b. birçok boyuta sahip okuma alışkanlığının kazanılması için en uygun düşen, kuşkusuz çocukluk ve gençlik dönemidir (Yılmaz, 1993: 32).

Çocukların okuma alışkanlığı kazanmasında aileden sonra öğretmenlerin de çok önemli rolleri vardır. Öncelikle iyi bir okuyucu olarak öğrencilere örnek olan öğretmenler aynı zamanda temel okuryazarlığın okuma alışkanlığına dönüşmemesi halinde bir anlam ifade etmediğini, kitap okumanın öğrenim sürecinin bir parçası olduğunu ve yaşam boyu sürmesi gerektiğini öğrencilere sürekli ifade etmek durumundadırlar (MEB EARGED, 2007: 2).

Okulda şu ya da bu yöntemin uygulanmasını dikkate almaksızın, çocuk kelimeleri tanıdığı ve sessiz olarak okumaya başladığında, okumayı öğrendiği varsayılır. Ama bu sadece başlangıçtır. Tony Buzan "*Çocuğu bu aşamada yetişkin yaşına kadar kendi haline terk etmek, bir bebeğin emeklemeye başlaması ile birlikte hareket etme kabiliyetinin tamamlandığını varsaymak ile aynı anlamı taşımaktadır*" diye açıklamada bulunur (Şimşek, 2004: 46).

Okuma, dinleme ve anlatım; eğitime bağlı olarak ayrı ayrı birer olgu sayılır. İnsan daha küçük yaştan başlayarak, kitap okuma alışkanlığına ulaşmamışsa algılama, duyuş ve düşüncelerini başkalarına aktarmada da zaman zaman güçlük çekecektir. İşte yaygın bir biçimde bu süreci yaşamayan Türk toplumu, öteden beri böyle bir boşluğun sıkıntısını bir türlü üstünden atamamıştır (Aydın, 2000: 35).

Okuma zevkini geliştirmeden öğrencilerin boş zamanlarını okuma yoluyla değerlendireceklerini beklemek boş bir umut olur. Bu gerçeği daima göz önünde bulundurmak gerekir. Okuma her şeyden önce bir alışkanlıktır. Bu alışkanlığı sağlamadan öğrencilerden boş zamanlarında bir takım kitapları okumalarını istemek onları zevksiz, sıkıntılı bir iş yapmaya yöneltmek gibi bir iş olur. Bu bakımdan daha okul öncesi yaşlarda okuma ilgisini kamçılama, okuma alışkanlığını geliştirme için belirli saatler ayrılmalıdır. Okula başlamadan önce "yatma zamanı okuması" diye çocuklar yatağa girdikten sonra onlara belli ölçüde kitap okuma, bu alışkanlığı hazırlayan etkinliklere örnek olarak verilebilir. Okula başladıktan sonra da bu sesli okumalara devam etmek okuma alışkanlığını besler, geliştirir. Okuma zevki, okuma alışkanlığı oluştu mu, boş zamanları değerlendirmede okuma, önemli bir etkinlik olarak yerini alır (Oğuzkan, 2001: 14).

Okuma alışkanlığı temelde örgün eğitim sisteminde kazanılan bir beceridir. Bir eğitim sisteminin üyeleri olan öğrenciler okul çağında iken bu beceriyi

edinmemişlerse yetişkinlik döneminde kazanmaları oldukça güçtür. Bu nedenle eğitim sistemi öğrencilerine doğru okuma, hızlı okuma, okuduğunu anlama gibi becerileri kazandırabileceği gibi öğrencilerini araştırmaya yönelterek, öğretmen ve ders kitabı dışı, bilgi kaynaklarına yöneltebilir. Öğrencilerine araştırmacı bir özellik, bir başka anlatımla kendi kendine öğrenmeyi öğreten bir sistem yetişkinlik dönemindeki okuma alışkanlığının temellerini atmış demektir. Çağımız kendi kendine öğrenen insan tipini gerekli kılmıştır. İnsanlar örgün eğitim sistemi dışındaki kaynaklardan öğrenme gereksinimlerini karşılayabilmektedir (Bircan ve Tekin, 1989: 400).

Birçok yazarda, okuma alışkanlığı çocukluk döneminde başlamış. Serüven, gerilim, düş yönü ağır basan ürünler yazarların tanıştıkları ilk kitaplar olmuş. Yazın evreninden içeri kitapların dünyasına bu tür yapıtları okuyarak girmişler. Ancak, bunlara bakarak bizim de aynı şeyi yapmamız gerekmez. Fakat şurası bir gerçektir ki okuma alışkanlığının oluşumunda ilk okuduklarımızın büyük payı vardır (Bayram, 2001: 119-120).

Kitap kültürünü yetiştirme ve okuma davranışını geliştirme, kuşkusuz çocukluk çağında verilecek eğitim ile kalıcı ve anlamlı olacaktır. Bu bakımdan çocuğa kitabı sevdirmek ve okuma eğitimini erken yaşta sunmak önemlidir (Bayram, 2001: 116).

Alışkanlık kavramını inceleyecek olursak;

Alışkanlık kelimesi, iç ve dış etkilere davranışların tekrarlanması, hep aynı biçimde gerçekleşmesi sonucu beliren, şartlanmış anlamındadır (TDK Sözlük, 2011).

Bireylerin yaşamlarında bir alışkanlığı kazanabilmesi için bir takım aşamalardan geçmesi gerekmektedir. Bunlar kısaca ;

- Farkında olma,
- İlgi,
- Evrim,
- Deneme,
- Benimseme (Özçelebi ve Cebecioğlu, 1990: 23).

Diğer tüm alışkanlıkların kazanım aşamaları olduğu gibi, okumanın da alışkanlık haline gelmesi için bireylerin bu aşamalardan geçmesi gerekmektedir.

Birey öncelikle okuma eyleminin önemini fark edecek; bu farkında oluşu ilgiye dönüştürecek; ilgiye dönüşen bu olguyu incelemeye başlayacak; okuma eylemini gerçekleştirecek ve bu eylemi benimseyerek kolaylıkla ve istekle yineler hale gelecek; sonuçta okumayı yaşam tarzının bir biçimi, koşulu durumuna getirecektir (Yılmaz,1993: 30). Bamberger (akt. Yılmaz,1993: 30) buradaki çözümlemede yer alan “ilgi” olgusuna dikkat çekmektedir. “Güdü “ terimine eş anlamda kullandığı “ilgi” yi bireyin okuma alışkanlığı kazanmasındaki en önemli aşama / unsur olarak görür. Birey ancak zevk aldığı zaman bir eylemi yineler, yani alışkanlık durumuna getirir. Okuma eyleminden zevk alma ise; en başta dışarıdan bir zorlama olmayışına, okuma materyalinin özelliklerine ve okumanın zihin geliştirici ve yaşamı kolaylaştırıcı / güzelleştirici etkisinin birey tarafından algılanmasına bağlıdır. Okuma alışkanlığı; bireyin, bir gereksinim ve zevk kaynağı olarak algılanması sonucu, okuma eylemini yaşam boyu sürekli ve düzenli bir biçimde ve eleştirici / irdeleyici bir nitelikte gerçekleştirmesidir.

Okuma alışkanlığını kazandırma sürecinde en önemli etkenlerden birisi; çocuğa, ailesinin ve öğretmenlerin model olması, onu okumaya özendirmesidir.

Okuyan bir örnek, ebeveyn etkisi, öğretmenin etkisi, arkadaş grubunun etkisi, yaş dönemlerinin etkisi, güdülenme, TV’ nin etkisi, evdeki kitaplık, okuma ilgilerinin belirlenmesi ve ilgi ve gereksinimlere uygun okuma materyali, genelde okuma alışkanlığını etkileyen bireysel etkenler olarak kabul edilmektedir. Kısaca açıklamak gerekirse; çoğu uzmanın, üzerinde birleştiği gerçek, okuma alışkanlığının en iyi ve kalıcı olarak çocukluk döneminde edinileceğidir. Çocuğun ya da gencin bu alışkanlığı kazanmasında, özellikle aile içinden okuma alışkanlığına sahip bir örneğe gereksinim vardır. Diğer bir deyişle, okuyan bir örnek, çocuğun ve gencin okuma alışkanlığı kazanmasında çok önemli rol oynamaktadır (Yılmaz, 1993: 33).

Okuma alışkanlığını kazandırma sürecinde bir diğer önemli etken ise; çocuğu güdülemektir. Soğuk demiri ne kadar kuvvetle döversek dövelim asla şekil veremeyiz. Halbuki demiri ısıtıp tava getirdiğimizde kolaylıkla ona istediğimiz şekli verebiliriz. Güdüleme kavramını demirin ısıtılmasına benzetebiliriz. Güdülenmiş

öğrenci öğrenmeye hazırdır. Güdü ya da güdüleme, okuma alışkanlığında önemli unsurlardan birisi olarak kabul edilmektedir. Kişinin ilgi ve gereksinimleri, içinde bulunduğu yaş döneminin özellikleri temelinde düşünülerek belirlenmeli ve kişi bu ilgi ve gereksinimlerini karşılayacak okuma ile tanıştırılmalı, bu yönde güdülenmelidir. “ *Okuma, değişen eğilimlerden çok sürekli etkenler tarafından belirlenen bir alışkanlık haline gelmelidir.*” (Bamberger, akt. Yılmaz, 1993: 34).

Bir eylemi gerçekleştirmek için en önemli yakıt motivasyondur. Bir materyali okuyacağınız zaman canınız okumak istemiyorsa okumak için hazır değilsiniz demektir. Siz bu durumun farkına varmazsanız isteksizce okumaya devam eder okuduğunuzdan bir şey anlamadan bitirirsiniz. Sonunda da "okuyorum ama okuduğumu anlayamıyorum" dersiniz (Tunalı, 2006: 22).

Okullarda okuma derslerinde öğretmenler yalnız okuma öğretmeyi hedef olarak almazlar, onlar aynı zamanda kitabı sevdirmek ve okuma arzusunu uyandırmak için de gerekli tedbirleri alırlar. Onlara ders kitaplarından başka kitaplar ve dergiler tavsiye ederler. Hatta bu maksatla sınıf ve okul kitaplıkları kurarlar. Onlara serbest ve müsait zamanlarda bu kitapları dağıtarak okuturlar. Eğer gerekirse evlerine götürmelerine, serbest zamanlarında evlerinde okumalarına müsaade ederler (Oğuzkan, 2001: 11).

Genellikle ilkokulun ilk yılında kazanmaya başlanır okuma becerisi. Alfabe sökülüp, sözcükler yan yana çatılıp, cümleler anlamlandırmaya başlandığında bir dünya açılır. Okumayı yeni öğrenmiş bir çocuğun kitap okuması, değişik yönlerden gözlendiğinde, kitaptan büyüdü bir tat aldığı, okuduğu kitabın sayfaları arasında yitip gittiği görülür. Öylesine kendisini kaptırır ki kitaba yanı başında top patlasa duymaz. Büyülenmiş gibidir. Yepyeni bir dünyanın yurttaşı olmuştur o. Bu yepyeni dünyanın yurttaşı olan çocuğu, yurttaşı olduğu bu yeni dünyada, kitapların dünyasında yaşatabiliyor muyuz? Başka bir deyişle kitaplara ve bilgiye açılmanın ilk basamağı temel okuma becerisini, sürekli bir okuma alışkanlığına dönüştürebiliyor muyuz? İşte dilimizde okuma sözcüğünün ikinci anlam boyutu da bu alışkanlığı karşılar. “*Rahatça söyleyebiliriz ki alışkanlığa dönüşmeyen, kullanılmayan bir beceri zamanla yiter.*” (Özdemir, 2002: 17).

Akyol (2005: 6-7)'a göre okuma ve yazmada güdülenmeyi arttıran unsurlar şunlardır:

- Öğretmenin çocuklarla birlikte doğal öğrenme ortamları oluşturması,
- Öğrenme amaç ve hedeflerinin belirlenmesi,
- Anlamlı etkinlikler arasından seçim yapma fırsatının olması,
- İlginç ve farklı metinlerin kullanılması,
- Alternatif öğrenme stratejilerinin kazanılması,
- İşbirlikçi bir ortam içerisinde çalışılması,
- Uygun bir şekilde övgü ve ödül verilmesi,
- Öğrenci merkezli değerlendirmelerin yapılması,
- Öğretimin tutarlı ve interaktif bir şekilde yapılması,
- Öğretmenin öğrencilere karşı ilgili ve duyarlı olması.

Kitap okuma alışkanlığının eğitim sistemindeki uygulamalarla doğrudan ilişkisi bulunduğunu belirtmek mümkündür. *Öğrencileri ezbere yönelten bir anlayışta kitap okuma alışkanlığının geliştirilmesi mümkün görülmemektedir. Araştırmacı ve sorgulayıcı, öğrenci merkezli eğitim sistemi öğrencilerde okuma alışkanlığını geliştirebilmektedir. Öğrenci hem araştırma yeteneğini geliştirebilmekte hem de gerek kendisini gerekse ülkeyi ilgilendiren olayları sorgulayabilmekte ve olaylara eleştirel yaklaşabilmektedir (Gömleksiz, 2004: 187-188).*

Özellikle yukarıdaki son paragraftan anlaşılacağı gibi; Araştırmacı ve sorgulayıcı, öğrenci merkezli bir eğitim okuma alışkanlığının kazanılmasında önemlidir. Probleme Dayalı Öğrenme ile oluşturulan bir okuma programı bu istenenleri karşılayacak, öğrencide kitap sevgisi oluşumuna katkı sağlayacak ve okuma alışkanlığının kazanılmasında çok yardımcı olacaktır.

1.4. AMAÇLI OKUMA VE OKUMAYA ETKİSİ

Yolculuk yaparken haritaların oynadığı rolün aynısını, bir şey öğrenirken hedefler oynar. Elinizde harita olmadan, bilmediğiniz bir ülkede uzun bir yolculuğa

çıkılmayı ister miydiniz? Böyle bir yolculuğa çıkacak olsanız, muhtemelen varmak istediğiniz yere varamazsınız. Öğrenmek de yolculuk yapmaya benzer; bir tarafa yönelmeden önce, nereye gitmek istediğinizi bilmeniz gerekir. Davranışlarımızın birçoğu bir amaca yöneliktir. Hepimizin yaşamında çeşitli amaçlar vardır. Aksi halde motivasyondan yoksun kalır ve nereye yöneleceğimizi bilemezdik (Blaha & Bennett, 1993: 127).

Her gün çeşitli ülkelerde binlerce kitap yayınlanmaktadır. Bu kitapların sayısı geçmişte yayınlananların üzerine eklenince milyonları bulmaktadır. Eğer hangi eseri niçin okuyacağımıza dair bir amacımız yoksa bu kadar çok bilgi kaynağı içinde şaşırır, bocalarız. Eline geçen her şeyi amaçsızca okuyan bir okur, hem zamanını gereksiz yere harcar hem de dağınık bir bilgi yığınına döner. Walter Winkelmann bir denemesinde eline geçen her şeyi büyük bir açlıkla okuyan okuyucuları “ayaklı sözlük” e benzetir. Bu kişilerin edindikleri bilgiler ilk bakışta “ göz kamaştırıcı” görünse bile yüzeysel olduğu için gazete ve dergi bulmacalarını çözmekten başka bir işe yaramaz (Aktaş ve Gündüz, 2002: 23).

Etkin okuma unsurlarından biri amaç saptamaktır. Kişi okuduğu bir metinle ilgili olarak okumaya başlamadan önce kendi kendisine “Bu metni niçin okuyorum?” diye sormalı ve bu okuduğu şeyin kendisi için gerekli olduğuna inanmalıdır. Bu kişiyi motive edeceği gibi eğitim süresince edindiği bilgileri özümsemesine de yardımcı olacaktır. Eğer yaptığımız okumalarda amacımız belli olur ise okumamız ve anlamamız daha da kolaylaşacaktır (MEB MEGEP, 2006: 7).

Okurken bir amacımız olursa, bütün süreç yerli yerine oturur. İşe başlamamızı, sürdürmemizi ve sonunu getirmemizi sağlayan amaçtır. Okuduğumuz şeyde fikir ararsak, buluruz. Hiçbir şey aramasak, hiçbir şey bulamayız (Blaha & Bennet, 1993: 127).

İnsan, fiziksel olarak sınırlı bir kitap okuma imkanına sahip olduğundan kitap okumaya ayırdığı zamanı iyi kullanmalı, zamanını kendisi için en yararlı olanlara ayırmalıdır. Öyleyse amaçsız bir okuyucu iyi bir okuyucu değildir. Üstelik okudukları belirli bir alan üzerinde yoğunlaşmadığı için, bilgileri yüzeysel ve eksik olacak, onları güvenle kullanamayacaktır. Bu sebeple insan okuyacağı metinden ne öğrenmek istediğini, niçin okuduğunu ve okumakla ne elde edeceğini önceden

düşünmeli, onu tespit ettikten ve okuma tarzını seçtikten sonra okuma eylemine geçmelidir (Aktaş ve Gündüz, 2002: 24).

Her okuma edimi, bir amaca yöneliktir. Amaçsız bir okuma düşünülemez. Amacımız bizi belirli bir iletişim konumuna sokar. Metinle iletişime girebilmek için izleyeceğimiz yolu, takınacağımız tutumu belirleriz. Örneğin bir köşeyazısını ya da bir düşünyazısını okurken takınacağımız tutumla, bir romanı ya da öyküyü okurken takınacağımız tutum birbirinden farklı olur (Özdemir, 2002: 36).

Öğrenci okuduğu bir metinle ilgili olarak okumaya başlamadan önce kendi kendisine "*Bunu niçin okuyorum?*" diye sormalı ve bu okuduğu şeyin kendisi için gerekli olduğuna inanmalıdır. Bu onu motive ettiği gibi eğitim süresince edindiği bilgileri özümsemesine yardımcı olacaktır (Yalçın, 2006: 64).

Fielding, Wilson ve Anderson'un yaptığı araştırmada (1986), gönüllü olarak okunan metinlerde, sözcük bilgisi kazanma ve başarı elde etmenin daha da kolaylaştığı görülmüştür (Winograd ve Paris, akt. Sever, 1997: 18).

Amaç anlamayı kolaylaştırır, dikkatimizi okuduğumuz şeye yöneltmemizi sağlar ve konsantrasyonumuzu yükseltir. Amacımız olduğunda neden okuduğumuzu biliriz ve okuduğumuz şeyi daha ilginç buluruz. Okuma işi daha zevkli hale gelir ve hayallere dalmamak için savaştığımız yerde dikkatimizi kolaylıkla okuduğumuz şeye veririz.

Blaaha & Bennet, (1993: 53-54)'a göre; okurken zihnimizi meşgul edecek başka her şeyden kaçınmamız gerekir. Verimli okumak için zihinsel ortamın da uygun olması gerekir. Bu en başta, okuma işini ciddiye almamız gerektiği anlamına gelir. Eğlenmek için mi, yoksa bilgi almak için mi okuduğumuzun bu noktada önemi yoktur. Her iki durumda da amacımıza ulaşmamız için ciddi bir şekilde okumamız şarttır. Uygun ortamı seçmek aynı zamanda kendini okumaya hazır hissetmek demektir. Okumadan en yüksek verimi alabilmek için "burada olmak" gerekir.

Boş zamanlardaki okuma bir amaca da yönlenebilir. Eşya ve olaylar üzerine araştırma yapma, bilgi toplama gibi etkinlikler bu örneklerdendir. Bu da okuma alışkanlığı ve zevkinin bağımlı da olsa doğmasına yol açar (Oğuzkan, 2001: 14).

Okuma stratejik olmalıdır. *Stratejik okumaktan* maksat okuyucunun, yazılı materyalin güçlük seviyesinin (karmaşıklığının) göz önünde bulundurup, konuyla

ilgili ön bilgilerini okuma ortamına aktarıp, uygun bir amaç ve yöntem belirleyerek okumaktır. Stratejik okuma okuyucuya okumayı sevdirecektir. Çünkü bu beceriyi kazanan birey zaman ve enerjiden tasarruf edeceği gibi kendisini yormamış olacak ve okumayı etkileyecek birçok faktörü hesaba katarak okuyacağı için anlama daha iyi olacaktır (Akyol, 2005: 5).

Okurken bir amaca sahip olmanın bir başka avantajı da, dikkatimizi önemli olan şeylere verip önemsiz şeyleri atlayabilmemizi sağlamasıdır. Konsantrasyonu yükseltmenin ilk adımı, dikkatin dağılmasına yol açan nedenleri ortadan kaldırmaktır. Dış etkenler her durumda konsantrasyonunuzu azaltabilir. Konsantrasyon için en zararlı şeyse, iç ve dış uyarıcılar ve amaç yokluğudur (Blaha & Bennett, 1993: 51-52).

Amaçsız okuma anlamlı okuma değildir. Amaç olmadan okuma olmaz. İyi okuyucuların her zaman bir okuma amaçları vardır. Okuma amacı okuyucunun kullanacağı stratejiyi seçmesine ve metinden ne öğrenmek istediğini etkilemektedir (Akyol, 2006: 31).

Probleme dayalı öğrenme oturumları ile yapılan bir okuma aktivitesinde, öğrenci ilgisini çeken bir problemi çözmek veya araştırma yapmak için okuyacaktır. Bu da öğrencinin önemli bir amaç edinmesini sağlayacak, okumaya karşı tutumunu pozitif yönde etkileyecektir. Böylece okuma eylemi yukarıdaki örneklerin de desteklediği gibi amaçsız yapılan okumadan çok daha faydalı olacaktır. Öğrenciye okumayı sevdirecek ve alışkanlık haline getirmesinde yardımcı olacaktır.

2. PROBLEME DAYALI ÖĞRENME

2.1. PROBLEM ÇÖZME

Bir kimsenin istenilen bir amaca varmak maksadıyla topladığı mevcut güçlerinin karşısına dikilen engele *problem* denir. Bir kimse ne zaman belli bir amaç veya anlayışa erişmek için çaba harcarken bazı engellerle karşılaşiyor ise onun için bir problem var demektir (Aksoy, 2003: 83).

Problemler; yapılandırılmamış, az yapılandırılmış ve iyi yapılandırılmış problemler olarak üçe ayrılır:

Tablo 3. Problem Çeşitleri ve Özellikleri

Yapılandırılmamış Problem	Az Yapılandırılmış Problem	İyi Yapılandırılmış Problem
<ul style="list-style-type: none">• Problem ile ilgili bilgiler verilmez	<ul style="list-style-type: none">• Probleme ilgili bazı bilgiler verilir	<ul style="list-style-type: none">• Probleme ilgili tüm bilgiler verilir
<ul style="list-style-type: none">• Tanımlanması güçtür	<ul style="list-style-type: none">• Kuralları öğretmen ve öğrenciler belirler	<ul style="list-style-type: none">• Öğretmen tarafından belirlenen, izlenecek olan kurallar ve işlemler ile çözülür
<ul style="list-style-type: none">• Kurallar, problemi çözecek olan kişi tarafından bulunmalıdır		<ul style="list-style-type: none">• Tek bir doğru sonucu vardır
<ul style="list-style-type: none">• Genellikle çözüm için birden fazla yol sunar, Farklı sonuçları vardır.		

(Boran ve Aslaner, 2008: 21)

Problem dendiğinde aklımıza yalnız matematik alanındaki problemler gelmez. Yaşam bir dizi problemin çözümlerini gerektirir. Problem, bireyin varmak istediği bir amaca ulaşmasına ket vuran engeller var olduğu zaman ortaya çıkar. Problemler uzun süreli, kısa süreli, basit veya karmaşık olabilir. Duygusal, ekonomik ve bedensel problemler vardır. Bu farklı problem türleri birbirleri içine karışarak karmaşık problemler haline dönüşebilirler (Cüceloğlu, 2005: 219).

Problem çözümede dört aşama olduğu bazı psikologlar tarafından ileri sürülmüştür (Johnson, akt Cüceloğlu, 2005: 219). Bu aşamalar tanıma (familiarization), üretme (production), kuluçka (incubation) ve değerlendirme (evaluation) aşamaları olarak adlandırılır. *Tanıma* aşamasında, ortaya çıkan problemi

oluşturan durumu ve engelleri tanımaya çalışırız. *Üretme* aşamasında değişik çözüm seçenekleri aramaya başlarız. Bu seçenekleri uygulamaya koyar ve değerlendiririz. Uygulamalardan hiçbiri çözüm getiriyorsa, o zaman, bir tür *kuluçka* evresine girer, problemi bir yana bırakır, başka şeylerle uğraşırız ve daha sonra probleme yeniden geri döneriz. Yeniden *değerlendirme* yapar ve problem çözüme ulaşınca kadar, bu aşamalardan tekrar tekrar geçeriz. Aşamalar her zaman bu sıralamada gelmeyebilir, bazen atlamalar olur ve belirli bir sırayı izlemeyebilir (Cüceloğlu, 2005: 219).

Ünlü Amerikalı eğitim düşünürü John Dewey, 1910'da yayımladığı "Nasıl düşünürüz?" (How We Think) adlı eserinde problem çözme konusunu ele almış ve bu yöntemi açıklamıştır. Dewey, problem çözme yöntemini, yansıtıcı düşünme (reflective thinking) teorisinde ortaya koyduğu ilkelere dayalı olarak geliştirmiştir. Dewey'e göre düşünme süreci karmaşık problematik durum ve çözüme bağlanmış durumu kapsamaktadır. Bu iki durum arasında yansıtıcı düşünme sürecinde belirli basamaklar vardır. Bunların belli başlıcaları; imalar, öneriler, anlama, mantıklı ilişkiler kurma, probleme ait gerekli verileri toplamak için hipotezler kurma, en uygun görülen çözüm için hipotezi geliştirme ve bunu test etmektir. Dewey, yansıtıcı düşünme teorisinin eğitim amaçlı kullanılmasına problem çözme yöntemi demektedir. Bilimsel problem çözme sürecinde hem tümevarım hem de tümdengelim birlikte kullanılmaktadır, ama baskın olan tümevarımdır. Bu şekilde Dewey, bilimsel yöntemin eğitimciler tarafından uygulanması için gerekli teorik alt yapıyı atmıştır. Dewey'e göre bilimsel problem çözme yöntemi şu aşamaları içermektedir:

1. Duyulan bir güçlük
2. Bu problemin belirlenmesi ve tanımlanması
3. Olası çözüm getiren hipotezlerin önerilmesi
4. Uygun kanıtları toplama, hipotezleri test etme ve uygun soruları cevaplama (Aksoy, 2007a: 14).

Altuğ (1997: 141)'a göre, problem çözme sürecinin aşamaları şunlardır:

- Bir problemin var olduğunu fark etmek,

- Problemi tanımlamak,
- Alternatif çözümler bulmak,
- En iyi çözümleri seçmek (karar vermek),
- Çözümü uygulamak.

Problem çözme ile probleme dayalı öğrenmeyi birbirine karıştırmamak gerekir. Problem çözme; bir yöntemdir, öğrencinin önceki bilgilerine dayalı olarak bir karara varması, bir çözüm üretmesidir. Probleme dayalı öğrenme; bir kuram veya strateji olarak düşünülebilir, öğrenme ihtiyacının hissedilmesi ile yeni bilginin edinilmesi sürecidir (Boran ve Aslaner, 2008: 21).

2.2. NEDEN PROBLEME DAYALI ÖĞRENME?

Eğitim her zaman toplumların en önemli sorunlarından biri olmuştur. Özgürlük ve demokrasi gelişimiyle eğitimde, gerek eğitici ve eğitilen rolü, gerekse eğitim yöntemlerinin değişime uğradığı görülür.

Geleneksel eğitimin en etkin denetimi eğitici üzerinde olmuş ve belirlenen müfredatlar içinde eğitimcilerin bu belirlenen konuları aktarması usulü kabul edilmiştir. Eğitilen bu müfredat programı içinde kendisine sunulanı almaya çalışmış, verileni yerine göre öğrenmek yerine göre ezberlemek zorunda kalmıştır. Kısaca hep edilgen bir rol içinde yer almıştır (Pekcanitez, 2005: 7). Ancak bir bilgiyi ezberleyen kişi, daha önce karşılaşmadığı bir durumla karşılaşınca ne yapacağını bilemez. Tıpkı insan aklının alamayacağı kadar çok bilgiyi kaydeden ve onları inanılmaz bir hızla işleyen bilgisayarın, bilmediği bir komutla karşılaştığında olduğu gibi. Mühendislik okuyan bir öğrenci, bir derste öğrencilerin 600 formül ezberlediğini, buna karşılık birkaç kişinin sınavdaki problemleri çözerek başarılı olduğunu, aynı grubun bütün integral formüllerini bildiğini, ancak makinenin başına geçince ne yapacağını bilmediklerini söylemiştir. Tıp öğrencilerinin vücuttaki bütün kemikleri, kasları bildikleri halde basit hastalıklar karşısında ne yapacaklarını bilemedikleri de gözlenebilmektedir. Demek ki, bilgileri üst üste kaydederek bir konu öğrenilememektedir. Bu nedenle insan öğrenmesi, bir dizi bilgiyi ezberlemenin

ötesine geçip; akıl yürütme, problem çözme, bilgiyi işleme ve yeniden üretme gibi sınırlara ulaşmalıdır (Açıkgöz, 2007: 54).

Öğrenmenin tamamen öğrencinin zihninde gerçekleştiği tezinden hareket eden filozof Lipman, okulun geleneksel görevi kabul edilen “*bilgi aktarma*” rolünü değiştirmesini önermektedir. Lipman, öğrencileri sadece bilgilendirmenin yeterli olmadığını, onları neden-sonuç ilişkisi kurabilen ve karar alabilen bireyler olarak yetiştirmek gerektiğini; oysa klasik öğrenme yöntemlerinin öğrenciye sadece bilgi yüklediğini ileri sürmektedir (Lipman, 1976 akt. Özden, 1999: 93).

Günümüzde öğrenme ile ilgili süreçler tartışılırken, öğrenenin kendi belirleyeceği alanlarda, derinlemesine bilgi edinmesi fırsatlarının verilmesi üzerinde durulmaktadır. Bu yaklaşım, kalıplar halinde dayatılan ve tercihe olanak vermeyen klasik eğitim müfredatlarının tersine öğrenene inisiyatif sağlayan ve eğitimde içsel motivasyona değer veren bir tutumu temsil etmektedir. Seçmeli öğrenme fırsatları, birçok örnekte görülmeye başlandığı gibi eğitim süreçlerinin yarı zamanına kadar yer verilen çok önemli bir bileşen haline gelmiştir (Dicle, 2002: 10).

Gelişmeler daha özgür bir eğitimi daha demokratik bir alanı ve daha farklı bir eğitilene zaman içinde ortaya çıkarmıştır. Eğitilenlerin daha fazla merak etme, gereksinim duyma, motivasyon, sorgulama, kuşku duyma, araştırma, deneme, uyarılma ve pekiştirme yapmasını gerekli kılmıştır. Böyle bir öğrenme sürecinin daha başarılı olacağı kuşkusuzdur. Zira öğrenilecek olan konunun ileride bir gereksinim duyulacağını bilmek öğrenme arzusunu arttıracaktır. Demokratik gelişmeler, eğitimde de pek çok değişimi gerektirmiştir. Yüzyıllardır süren öğretmen merkezli eğitim, yerini öğrenci merkezli eğitime bırakmıştır (Pekcanıtez, 2005: 7).

Problem çözme yeteneği gelişmiş, bilgiye ulaşma yöntemlerini kullanabilen, analitik düşünme becerilerini geliştirmiş, öğrenme yollarını bilen, ekiple uyumlu ve verimli çalışmalar yapabilen insan yetiştirme süreci ancak öğrencinin eğitim ortamlarına aktif katılımı ile sağlanabilir. Öğretmen merkezli geleneksel yöntemlerin kullanıldığı bir sınıfta, sıralanan bu özelliklere sahip birey değil, izleyen, not tutan, eleştirmeden kabul eden birey yetiştirilir. Böyle yetiştirilmiş bir insan yirmi birinci yüzyılın istemlerini karşılayamaz. Çağın koşullarına uyum sağlayabilecek insanı yetiştirme, öğrenci katılımını esas alan yöntemlerle sağlanabilir (Gözütok, 2004: 53).

Çağdaş eğitimin hedeflerinden birinin kişilere ekip halinde çalışma, üretme ve değerlendirme becerisi vermek olduğunu görüyoruz. Ekip çalışması eğitim sırasında kişilerin özgüveninin, sorumluluk duygularının, gözlem becerilerinin, görüş aktarma, dinleme ve tartışma yetilerinin geliştiği bir ortam olarak işlev görmekle birlikte gerçek yaşamın da bir parçasıdır. Günümüzde hemen her alanda hizmetin ekiplerle verildiği, bilginin ekip çalışmaları ile üretildiği tartışmasız bir gerçektir. Ancak öğrenme eylemi esas olarak ekip çalışması ile değil “bağımsız öğrenme” yoluyla, yani bireysel bir eylem olmalıdır. Bağımsız öğrenme, sürecin en önemli bölümüdür ve bu süreç için eğitimde uygun zaman ve ortam hazırlanmalıdır (Dicle, 2002: 11).

Yaklaşık 2400 yıl önce Konfüçyus şöyle söylemiştir; duyduğumu unuturum, gördüğümü hatırlarım, yaptığımı anlarım. Bu basit üçlü, aktif öğrenmenin koşullarıdır. İnsanın duyduğu şeyleri unutmasının pek çok sebebi vardır. Bunlardan en ilginç olanı bir öğretmenin konuşma sıklığı ve bir öğrencinin dinleme sıklığıdır. Pek çok öğretmen dakikada yaklaşık 100 ila 200 kelime konuşmaktadır. Peki öğrenciler bu kelimelerin kaç tanesini duymaktadırlar? Bu nasıl dinlediklerine bağlıdır. Eğer öğrenci gerçekten konsantre olarak dinlerse öğretmenin konuştuklarının yarısını yani dakikada 50 ila 100 kelime arasında duyabilmektedir (Silberman, 1996: 1).

Beynimiz bir kasetçalar veya video kaydedicisi gibi çalışmaz. Beyne gelen bilgiler, sürekli sorgulanır. Beynimiz şöyle sorular sorar; bu bilgiyi daha önce duymuş muydum? , bu bilgi neyle örtüşüyor? , bu bilgiyi nasıl kullanabilirim? , dünkü veya geçen ayki veya geçen yılki bilgilerimle benzerliği var mı? Beyin sadece bilgiyi almaz, aynı zamanda da bilgiyi işler. Eğer beynimize gelen bilgiyi başka insanlarla tartışır, bununla ilgili sorular sorabilirsek beynimiz öğrenme adına daha iyi bir iş çıkarmış olur (Silberman, 1996: 2-3).

Kişinin kazandığı bilgiyi beceriye dönüştürmesi gerekir. Bunun anlamı, bildiklerini hayata geçirmektir. Bilginin beceriye dönüşmesi onun hayata geçirilmesi veya zihinde referans noktası oluşturması ile gerçekleşir. Bu da bireyin öğrenmesi gereken bir şeydir. Bir bilginin günlük hayata geçirilmesi veya perspektifimizi etkilemesi, bir başkasının öğretmesi ile gerçekleşmez, bunu bireyin öğrenmesi gerekir (Özden, 1999: 100).

Çığ gibi büyüyen ve büyük bir hızla yenilenen bilgiyi tümüyle edinmek ve bunu belirli öğrenim süreleri içine sığdırmak olanaksızdır. Bu sorun her şeyi öğretmeye çalışmak yerine “öğrenmeyi öğretmek” yoluyla çözüme çalışılmıştır. Öğrenmeyi öğrenen kişi, karşısına çıkan bir sorunu ve gereksinim duyduğu çözüm bilgisini bu becerisini kullanarak çok kısa sürede tanımlayıp çözebilecek donanımı kazanmış demektir. Bu sayede müfredat programları ayıklanabilmiş ve çekirdek müfredat oluşturma önem kazanmıştır. Öğrenmeyi öğrenme içinde yer alan bir başka unsur da çağdaş insanın bilgi kaynaklarını kullanma becerisine sahip olmasıdır. Eğitim bu kaynakları kullanmayı öğreten ve sürekli kullandıran bir yöntemle yürütülmelidir (Dicle, 2002: 10).

Özden (1999: 103)’a göre; öğrenme ve öğretme hakkındaki yeni değerler öğrenmenin bireyselliğini ön plana çıkarmaktadır. Öğretimin estetik, toplumsal ve bilimsel açıdan değer taşımasına önem verilmektedir. Buna göre ders programları içerik ve sunum olarak aşağıdaki noktalar üzerinde kurulmalıdır: düşünmeyi öğrenme, bilgi üretme, problem çözme...

Ezber yapmak yerine, akıl yürüten; aktarılan bilgiyi almak yerine, araştırma yapan; kendini merkeze koyan, aktif olan, problem çözebilen, ekiple çalışabilen, bağımsız öğrenen, kazandığı bilgiyi beceriye dönüştüren ve öğrenmeyi öğrenen bireyleri yetiştirmek için probleme dayalı öğrenme yaklaşımına ihtiyacımız var.

2.3. PROBLEME DAYALI ÖĞRENME NEDİR?

Dicle (2002: 8)’ye göre, eğitimdeki değişim içerisindeki hiçbir unsur “*probleme dayalı eğitim*” kadar günümüz eğitim etkinliklerine damgasını vurmamıştır. Bilginin yayılması ve hızla edinilmesi adına savunulan “öğrenmede problem kullanma” günümüzde evrilerek sorunları belirleme, sorunun nedenlerini arama, sorunun nedenleri hakkında hipotez kurma, bu hipotezleri kanıtlamaya çalışma, bu çaba içinde bilgi sınırına varıldığında öğrenme hedefleri çıkarma, bu hedefler doğrultusunda bilgi edinme ve edinilen bilgiler ile sorunu giderme yeteneği kazanma ve bu fırsatla edinilen bir bilginin farklı bir yerde kullanılabilmesi gibi çok yönlü yararlılıkları olan bir yöntem haline gelmiştir. Yaşamın, bilinmezlerin açıklanması, karşılaşılan sorunların çözülmesi ile geçirileceği düşünüldüğünde

eğitimin bu yönde bir beceri kazandırmaya odaklanması çok da mantıklı bir yaklaşımdır.

Probleme dayalı öğrenme yaklaşımı İngilizcede, “problem based learning” şeklinde ifade edilmektedir. Türkçede ise problem temelli öğrenme, probleme dayalı öğrenme, problem temelli öğretim, probleme dayalı öğretim şekillerinde ifade edilmektedir. Bu çalışmada “probleme dayalı öğrenme” ifadesi kullanılacaktır.

Torp & Sage (2002: 15)’e göre; probleme dayalı öğrenme, karışık gerçek yaşam problemlerinin araştırılması ve çözülmesi çevresinde organize edilen deneysel öğrenmeye odaklanır. Tamamlayıcı iki süreci –müfredat organizasyonu ve eğitim stratejisi- içine alan probleme dayalı öğrenme 3 temel özellik içerir:

- Öğrencileri bir problem durumunda ilgili, sorumlu kimse olarak konumlandırır.
- Öğrenimi birbiriyle ilişkili, bağlantılı yollarla sağlamak için müfredatı verilen bütünsel problemi merkeze alarak organize eder.
- Öğretmenlerin öğrencilerin düşünmesine ve sorgulamasına yardımcı olduğu, anlamanın daha derin seviyelerde gerçekleşmesini sağladığı bir öğrenme ortamı yaratır.

Probleme dayalı öğrenme öğrencinin önce problemle karşılaştığı, sistematik ve öğrenci temelli süreçle ilerleyen bir öğrenme metodudur (Barrows&Tamblyn, akt. Schwartz, Mennin & Webb, 2006: 1-2). PDÖ’de problemler bilgiyi öğrenme için birer kamçılayıcı faktördür. Tipik olarak PDÖ’de öğrenciler küçük gruplar halinde çalışırlar. Bunda amaç doğrudan bilgiyi almak yerine, katılımcı olarak bilgiye ulaşmaya çalışmak ve tartışmaktır. Bir problem üzerinde çalışırken öğrenciler;

1. Ön araştırma veya hazırlıkları olmadan, ilk defa problemle yüz yüze gelirler.
2. Problemle alakalı olarak buldukları bilgileri birbirleriyle paylaşırlar.
3. Problemin altında yatan mekanizmaları test etme ve biçim verme imkanı bulurlar.
4. Problemle ilgili ileriye dönük öğrenme ihtiyaçlarını tanımlarlar.

5. Grup çalışmalarının arasında kişisel olarak çalışarak öğrenme ihtiyaçlarını tanımlarlar.
6. Grubun içerisine geri dönerek yeni bilgilerini paylaşarak probleme uyup uymadığına bakarlar.
7. Basamakları 3 ila 6 kez tekrar etmiş olurlar
8. Öğrenilen süreci yansıtırlar (Schwartz, Mennin & Webb, 2006: 1-2).

Probleme dayalı öğrenme, öğrencilerin küçük gruplarda bir problemi çözümlenmeye çalıştıkları bir eğitim yaklaşımıdır. Her grup bir eğitim yönlendiricisi ile yönlendirilmektedir. Çalışmanın temelini oluşturan problemler, gerçek yaşamda gözlenebilen olgu ve durumların tanımıdır ve grup tarafından var olan önceki bilgiler kullanılarak analiz edilir. Öğrenciler bilgilerinin sınırını fark etmekte ve bağımsız çalışma sürecinde kaynaklara başvuracakları öğrenme hedeflerini belirlemektedir. Öğrenciler tekrar bir araya geldiklerinde öğrendikleri bilgileri paylaşmakta ve probleme uygulamaktadır (Pekcanitez, 2005: 5-6).

Probleme dayalı öğrenme, problemlerin yeni bilgilere ulaşmak için başlangıç noktası olan bir metottur (Lambros, 2002: 1). Lambros (2002:2) bunu şu şekilde örneklendirir: Daha önce hiç gitmediğiniz bir yere gitmeniz gerektiğini düşünün. Böyle bir örnekte işleme daha önceki bilgilerimizi gözden geçirerek başlarız. Daha sonra nereden başlayacağımızı, doğru bir şekilde oraya varabilmek için bize nelerin gerektiğini ve neler yapmamız gerektiğini düşünmekle devam ederiz. Sonra yol üstünde karşımıza çıkacak olan yerleşim yerlerini, geçeceğimiz yolların, sokakların adlarını öğreniriz. Sonra bu öğrendiğimiz bilgilerimizi genel bilgilerimizle harmanlayarak ne kadar mesafe olduğu, yol koşullarında ne kadar sürede varabileceğimiz gibi, hesaplarız. Ve bu edindiğimiz tüm bilgileri ilerleyen koşullarda tekrar kullanabiliriz.

Probleme dayalı yöntemler dizisi eylemlerin teorisine odaklanıp, bunların çalışmaları nasıl desteklediğini ve nasıl problem olduklarını düşünmektir. Bu ilişki de ancak hipotezle başlar (Robinson, 1993: 20).

Torp ve Sage (2002: 28)'e göre; Probleme dayalı öğrenmede öğrenciler bir problemi mantıklı bir biçimde çözmek için farklı disiplinlerden ve kaynaklardan bilgi ve becerileri bir araya getirir ve uygular. Öğrencilerin araştırmaları sonucunda ortaya

çıkan sonuçlar ve sunumları öğrendiklerini ve beceri kazandıklarını kanıtlar niteliktedir, ayrıca kendi kişisel performanslarını ölçmeye yarar.

2.4. PROBLEME DAYALI ÖĞRENMENİN TEMELLERİ

PDÖ'nün temelinde, öğrencilerin bilim adamı gibi çalışarak öğrenmeleri felsefesi yatmaktadır. Bu amaca ulaşmak için tıpkı bir bilim adamının yaptığı gibi öğrencilerin de problemlerle uğraşması gerekmektedir. Geleneksel yaklaşımda olduğu gibi bilgi öğrenciye öğretmen tarafından direkt aktarılmaz. Bunun aksine kavramlar hakkında problem durumları oluşturulur ve öğrencilerden bu problem durumlarına çözüm üretmeleri istenir. Öğrenci problemin çözümü sürecinde hedefteki bilgiye de ulaşır. Bu nedenle eğitimci tarafından problem durumlar oluşturulmalıdır. Bu problemler geleneksel problem anlayışından çok farklıdır. Geleneksel yaklaşımda öğrenciler problemlerle ancak problem çözümünü içeren konu hakkında öğretmenden bilgi aldıktan sonra karşılaşır (Barrows, 1986 akt. Boran ve Aslaner, 2008: 20).

PDÖ modeli çeşitli öğrenme teorilerine dayandırılmıştır. Norman ve Schmidt (2000), PDÖ'ü yapılandırmacı görüşe dayandırarak; bilginin kazanılması, benzer problemlerin çözümünde kullanılmak üzere genel ilkelerin öğrenilmesi ve daha önce edinilen bilgilerin gelecekte karşılaşılabilecek problemlerin çözümünde kullanılması olarak tanımlamışlardır. Schmidt (1993), PDÖ'nün özelliklerini değerlendirirken modeli bilgi işleme yaklaşımına dayandırmıştır. Bu modelde öğrencinin, bilginin edinilmesi, yaratılması, kullanılması sürecine aktif olarak katılması ve yeni bilginin eski bilgilerle ilişkilendirilmesi gerekliliğini belirtmiştir. Barrows, PDÖ'yü Bruner'in buluş yoluyla öğrenme teorisine dayandırmış, bilgiyi gerçek bir olgu etrafında yapılandırmanın benzer durumlarda bu bilgiyi hatırlamayı kolaylaştıracağını ileri sürmüştür (Tootle ve McGeorge akt. Boran ve Aslaner, 2008: 19).

Probleme dayalı öğrenmenin felsefi olarak kökeni problem çözme üzerine John Dewey, Max Wertheimer ve Karl Duncker tarafından yapılan psikolojik bilimsel incelemelere dayandırılabilir. Özellikle Dewey'in düşünme ve davranış üzerindeki psikolojik analizleri probleme dayalı öğrenme üzerinde en büyük etkiye sahiptir (Chen, 2008, akt. İnel, 2009: 28).

2.5. PROBLEME DAYALI ÖĞRENMENİN TARİHÇESİ

Günümüzde daha çok yüksek öğretim kurumlarında kullanılan probleme dayalı öğrenme yöntemi ilk olarak uyumlu olduğu disiplinlerde gelişmiştir. Bu nedenle en çok uygulandığı alan tıp fakülteleri olmuştur (Hutchings ve O'Rourke, akt. İnel, 2009: 13). Probleme dayalı öğrenme ilk kez 1960'lı yıllarda Kanada McMaster Üniversitesi'nde geliştirilmiştir. Öncülüğünü Harvard, New Mexico Üniversiteleri Tıp Fakülteleri yapmıştır (Yarış, bt: 1). Daha sonra tıp dışı fakültelerde kullanımı yaygınlaşmıştır. Probleme dayalı öğrenme o yıllardan beri tıp fakültelerinin haricinde iş, eğitim, hukuk, hemşirelik ve mühendisliği kapsayan diğer alanlarda da kullanılmıştır (Chen,; Massa, Akt. İnel, 2009: 13). Türkiye deki tıp fakültelerinde de tüm dünyada olduğu gibi, eğitim programlarında bir değişim yaşanmaktadır. Ülkemizde tıp eğitimine PDÖ uygulaması ilk kez 1997 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesinde başlamış, ardından 3 Tıp Fakültesinde daha (Pamukkale Üniversitesi, Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Ankara Üniversitesi) eğitim programları PDÖ programları üzerine kurulmuştur. Ayrıca pek çok Tıp Fakültesinde de karma eğitim sistemi olarak adlandırılan ve klasik/entegre eğitim içerisinde PDÖ oturumlarının da uygulandığı bir eğitim programını uygulamaya başlamıştır (Gürpınar, 2007: 7-8). Ayrıca Dokuz Eylül Üniversitesi Hukuk ve Mühendislik fakültelerinde PDÖ kullanılmaktadır.

İlk ve ortaöğretim kurumlarında probleme dayalı öğrenme çalışmaları yurt dışında 1990 yılında başlamış, ülkemizde ise 2000 yılından beri strateji ile ilgili araştırma ve tezler yapılmaktadır (Kılınç, 2007: 564).

2.6. PROBLEME DAYALI ÖĞRENMEDE TEMEL KAVRAMLAR

Probleme dayalı öğrenmenin temel kavram ve prensipleri şunlardır:

- Yeni bir bilginin elde edilmesi ve entegrasyonunda başlangıç noktası olarak problemleri kullanma ilkesine dayalı bir öğrenim yöntemidir. (Barrows) ve öğretime bir problemle başlanır.
- Problem ile öğrencinin dünyası arasında senaryo ile bağlantı kurulur.

- PDÖ, küçük gruplara dayalı, kendi kendine öğrenme, analitik düşünme ve kendini değerlendirmeyi sağlayan bir eğitim ortamıdır. PDÖ' de, öğrenme sürecine kılavuzluk eden net problemler kullanılmaktadır.
- Problem disiplinler üzerinde değil yalnızca konu üzerinde organize edilir.
- Öğrenciler aktiftir ve kendi kendini yönetir. Öğrencilere probleme şekil vermeleri ve çözümü baştan sona yönetmeleri için tam yetki verilir
- Teori ve pratik arasında ilişki, tematik / multidisipliner öğrenme vardır.
- İşbirliği içinde öğrenme vardır.
- Bir öğretim organizasyonudur. Özellikle bilişsel alanda bütüncül bir yapısı vardır.
- Beceri ve motivasyonu geliştirir. Ömür boyu öğrenme yeteneği sağlar.
- Bilginin hazır verilmediği, araştırma ile elde edilip gelecekte kullanılacağı, öğrencilerin öğrenmeyi öğrendiği, öğrenen merkezli, öğrencilerin gerçek dünyanın problemlerine çözümler aramak için başka öğrencilerle birlikte çalışmak ihtiyacı duyduğu, öğretmenlerin yönlendirici, koç ve rehber olduğu öğrenme ortamıdır (Kılınç, 2007: 564 ve Yarış, bt: 1-2).

Kaptan ve Korkmaz (2001: 190)'a göre Probleme dayalı öğrenimin ilkeleri şöyledir:

1. Küçük gruplarda çalışan öğrenciler bir problemi çözmek için ne bildiklerini ve daha önemlisi neyi bilmediklerini ortaya koymalıdır.
2. Belirledikleri problem durumu ile ilgili kararları almak ve problemi çözmek için gerekli ön koşulları saptamaları gerekir.
3. Grup toplantılarında ders kitapları dışında diğer kaynaklara gitmek için birbirlerini ikna etmelidirler.
4. Öğretmenin temel görevi grup sürecini ve öğrenmeyi kolaylaştırmaktır, yazılı cevaplar vermek değildir.

Literatür incelendiğinde PDÖ' de şu temel kavramlar ortaya çıkmaktadır.

- Küçük grup çalışması

- Problem çözüme
- Alternatif kaynaklar
- Aktif öğrenme süreci
- Öğrenen merkezli
- Yönlendiren eğitici
- Ömür boyu öğrenme
- Senaryo
- Kendini değerlendirme.

2.7. PROBLEME DAYALI ÖĞRENMEDE ÖĞRENME – ÖĞRETME SÜRECİ

Lambros (2002: 38-39)'a göre PDÖ'de çocuklar altı ila yedi kişilik küçük çalışma gruplarına bölünürler. Hepsinden de “veriler, bilmeleri gerekenler, hareket planı ve çözümler (fikirler) “ ile ilgili listeler yapmaları istenir. Öğretmen grup grup gezerek çocukların doğru bilgilere ve dolayısıyla çözüme ulaşmaları için yardımcı olur. Öğretmenlerin bu yöntemde sabırlı olmaları gerekmektedir.

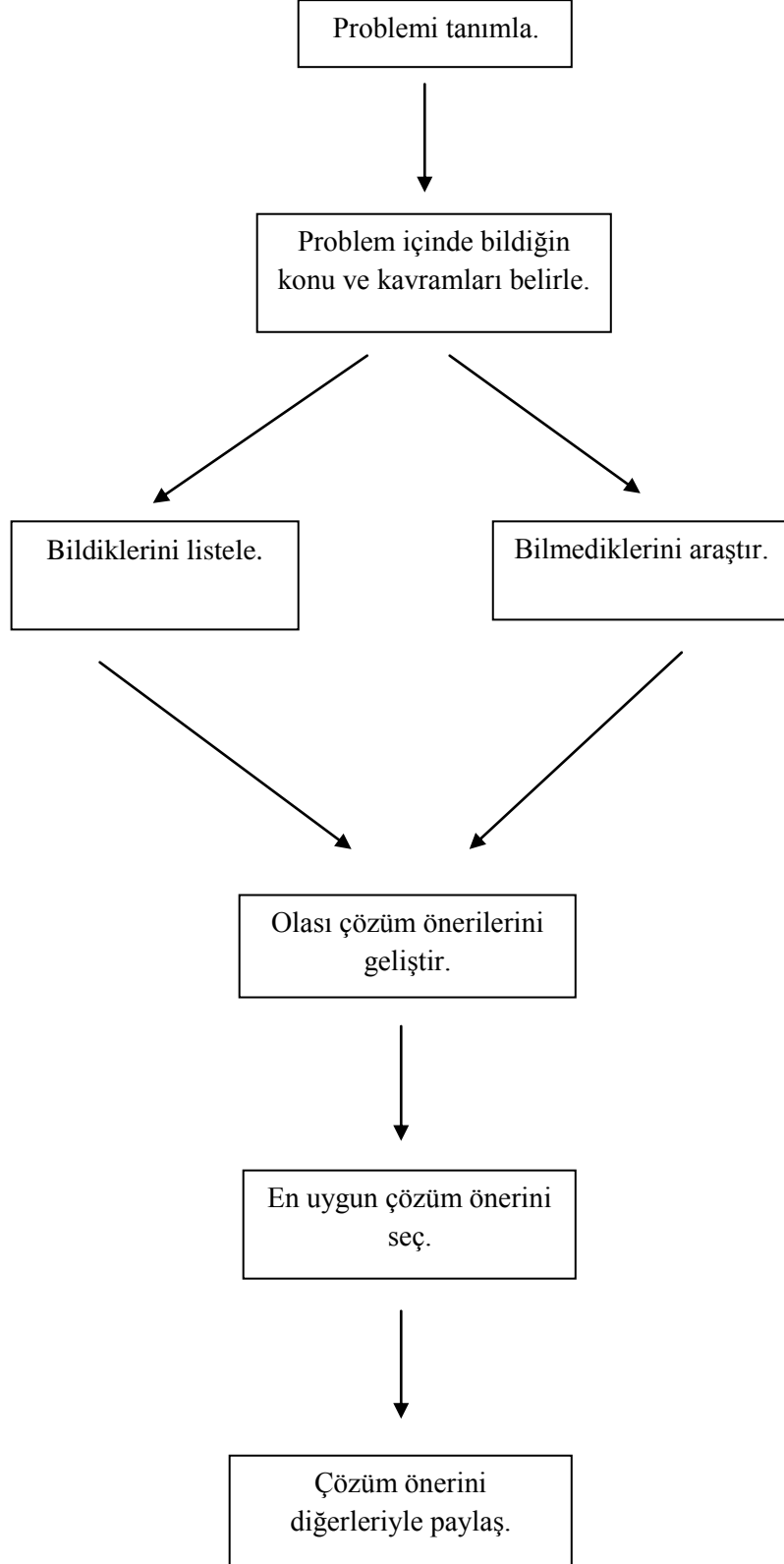
Kaptan ve Korkmaz (2001: 186)'a göre; Probleme Dayalı Öğrenme Sürecindeki İşlem Basamakları:

- a) Problemin farkına varılması ve problemin tanımlanması
- b) Problemin tam ve doğru olarak açıklanması
- c) Problemi çözmek için gerekli olan bilginin tanımlanması
- d) Bilgi toplamak için gerekli olan kaynakların belirlenmesi
- e) Olası çözümlerin oluşturulması
- t) Çözümlerin analiz edilmesi
- g) Çözümün sözlü ya da yazılı rapor halinde sunulması.

Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi PDÖ Oturumları Uygulama Rehberi (2003: 13)' ne göre; PDÖ oturumu akış şeması şöyledir:

Şekil 1. PDÖ Oturumlarının Akış Şeması.

(Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi PDÖ Oturumları Uygulama Rehberi, 2003: 13)



Yarış (bt: 4-5) 'a göre PDÖ'nün 8 adımı:

1. Problemlle karşılaşma, keşfetme, tanımlama.
2. Ne bildiğini tanımlama.
3. Ne öğrenmek gerektiğini tanımlama.
4. Hedefleri, görevleri tanımlama.
5. Bireysel öğrenme süreci
6. Grupta öğrenme.
7. Uygulama, sentez.
8. Geriye bakarak değerlendirme.

Bu adımları incelersek, yapmamız gerekenleri şöyle özetleyebiliriz:

1. Problemlle karşılaşma, keşfetme, tanımlama.

- Problem keşfedilir.
- Problem tanımlanır.
- Hipotezler oluştur.
- Konular belirlenir.

2. Ne bildiğini tanımlama.

Problem mevcut bilgilerle çözmeye çalışılır. Böylece konu hakkındaki bilgi düzeyi netleşir.

3. Ne öğrenmek gerektiğini tanımlama.

Problemi çözmek için yeterince bilginin olmadığına farkına varılır.

4. Hedefleri, görevleri tanımlama.

- Öğrenim amaç ve hedefleri koyulur.
- Kaynaklar paylaşılır.
- Grup içi görevler belirlenir.
- Öğrenim hedefleri başlıklara göre formüle edilir.

5. Bireysel öğrenme süreci

- Kendi kendine hazırlık yapılır.
- Bu süreç oturumlar arasındaki önemlidir.
- Uygun kaynaklar bulunmalıdır.
- Zaman verimli kullanılmalıdır.

6. Grupta öğrenme.

Yeni bilgiler etkin olarak paylaşılır.

7. Uygulama, sentez.

Bilgi grupça problemin çözümü için kullanılır.

8. Geriye bakarak değerlendirme.

- Yeni bilgi, problemin çözümü, sürecin etkinliği değerlendirilir.
- Ne çalışıldığı kısaca raporlanır.
- Öğrenme hedefleriyle bağlantılar sağlanır.
- Sunum şekiller ve örneklerle desteklenir.

Öğrenim amaçlarına ve öğrencilerin düzeyine göre senaryolar bir, iki veya üç oturumda işlenebilir. Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi eğitim programlarında genellikle üç oturumlu senaryolar kullanılmaktadır.

PDÖ oturum basamakları aşağıda sunulmaktadır:

İLK PDÖ OTURUMU

1. Oturum öncesi
 2. Başlangıç
 3. Senaryonun dağıtılması
- Senaryonun okunması
 - Bilinmeyen sözcüklerin bulunması

4. Sorunların belirlenmesi
5. Hipotezlerin beyin fırtınası yöntemi ile listelenmesi
6. Hipotezlerin mekanizmalar ile açıklanması, tartışılması
7. Senaryoya eklenen yeni bilgiler yardımı ile hipotezlerin daraltılması
8. Öğrenme hedeflerinin saptanması
9. Geri bildirim

İKİNCİ PDÖ OTURUMU

1. Başlangıç
2. Öğrenme hedeflerinin açıklanması ve tartışılması
3. Senaryonun ikinci bölümünün okunması
4. Yeni bilgilerle hipotezlerin daraltılması
5. Yeni öğrenme konularının belirlenmesi
6. Geri bildirim

ÜÇÜNCÜ PDÖ OTURUMU

1. Öğrenme konularının paylaşılması
2. Senaryonun üçüncü bölümünün okunması
3. Problemin çözülmesi, öğrenme konularının özetlenmesi
4. Geri bildirim (Dicle, 2002: 16-17).

Probleme dayalı öğrenme belirli bir problem durumuyla başlar. Ve sürekli olarak yinelenen döngülerle bilgi toplama ve teori geliştirmeye devam eder. Ta ki teoriler problemin çözüm yolunu gösterene dek (Robinson, 1993: 199).

Probleme dayalı öğrenme beş aşamadan oluşur,

- 1- Hipotezlerin doğuşu
- 2- Araştırma stratejisi
- 3- Data analizleri

4- Data sentezleri

5- Ön gelişim (Getmann & Arneson, 2003: 2-7).

Literatür taramaları sonucu, öğrencilerin gelişim özellikleri de dikkate alınarak oluşturulan ve araştırmanın uygulamasında kullanılacak olan öğrenme-öğretme süreci şöyledir.

1. OTURUM

1. Derse öğrencilerin dikkatini çekecek şekilde giriş yapılması. Giriş resim, şarkı, haber, tablo, drama vb şekillerde yapılabilir.
2. Senaryonun sunumu.
3. Senaryo içinden problemin ne olduğunu çıkarılması ve problemin tanımlanması.
4. Bilinenler listesinin oluşturulması. Beyin fırtınası tekniği ile öğrenciler oluşturabilir.
5. Bilinmesi gerekenler listesinin oluşturulması. Beyin fırtınası tekniği ile öğrenciler oluşturabilir.

ARAŞTIRMA

6. Alternatif kaynaklardan bilgi edinilmesi.
7. Elde edilen bilgilerin toparlanması ve yorumlanarak çözüm için rapor oluşturulması.

2.OTURUM

8. Raporların sunumu.
9. Probleme ortak çözüm bulunması.
10. Değerlendirme.

2.8. PROBLEME DAYALI ÖĞRENMEDE GRUP ÇALIŞMASI

Probleme dayalı öğrenmede öğrenme – öğretme sürecinde grup çalışması ön plana çıkmaktadır. Aslında bu süreci bu kadar yararlı kılan unsurlardan da biridir. Bu yüzden grup çalışmasının incelenmesi gerekli görülmüştür.

Örgütlerde grup; ortak amacı başarmak için muntazam olarak birbirleriyle kesişen iki veya daha fazla kişinin oluşturduğu insan topluluğudur. Takım çalışması ise sözü geçen grubun birlikte amaçlarını gerçekleştirme ve iş başarımı sürecini aktif olarak gerçekleştirmesidir (Altuğ, 1997: 119).

Günlük yaşamda kişileri, içinde bulunduğu en temel gruplardan biri olan aileden başlayarak, mesleki, sosyal gruplara kadar farklı gruplar önemli ölçüde etkilemektedir. Grup içindeki bireyler birbirlerini karşılıklı olarak etkiler ve etkilenir. Eğitim amacıyla bir araya gelen eğitici ve öğrencilerden oluşan eğitim gruplarında da benzer süreçler yaşanmaktadır (Dicle, 2002: 61).

Grubun üyesi ve bir parçası olarak pozitif grup çalışması deneyimi yaşamak, üyeleri tek başına elde edeceklerinden daha fazla ve farklı bir doyum düzeyine getirir. Sonuç olarak gruplar hem birey hem de örgüt için faydalıdır. Grupların faydaları şu noktaları içerir:

- Problem çözümü için kaynakları arttırır.
- Yenilik ve yaratıcılığı besler.
- Karar vermenin kalitesini iyileştirir.
- Üyelerin işe sarılmalarını hızlandırır.
- Kolektif faaliyet yoluyla motivasyonu yükseltir.
- Üyelerin kontrol ve disiplinine yardımcı olur.
- Örgütler büyüdükçe bireysel ihtiyaçları tatmin eder (Altuğ, 1997: 141).

Eğiticinin, grubunu, eğitim süresinde gelişmeler gösterirken, bilgi kazanımı, grup birlikteliği ve uyumunu destekleyecek şekilde uygun yerlerde yönlendirmesi gerekmektedir. Eğiticiler eğitim gruplarıyla çalışırken her grubun farklı bir tarzı, kişiliği olduğunu fark ederler. Eğitici ve içerik aynı olmasına karşın her grupta farklı deneyimler yaşanır. Çünkü her eğitim grubu, grup üyelerinden oluşan canlı bir

sistemdir. Bununla birlikte, eğitim amacıyla bir araya gelen bireyler, grubun gelişmesiyle öğrenme toplumu haline gelirken önceden tahmin edilebilen belli dinamik ve örüntüler de gösterirler. Eğiticinin grupta zamanında gerekli yönlendirmeleri yapabilmesi için bu dinamik ve örüntüleri anlaması önem taşımaktadır. Bunun için eğiticinin gözlem becerisine sahip olması gerekmektedir (Dicle, 2002 :61-62).

2.9. PROBLEME DAYALI ÖĞRENMEDE PROBLEM VE SENARYO

Probleme dayalı öğrenmede, öğrenim amaçları öğretmen tarafından belirlenerek *problem* oluşturulur (Lambros, 2002: 3). Her ders, öğrencinin kısa sürede veya uzun dönemde karşılaşacağı bir problemle ilişkilendirilebilir (Vural, 2004: 180). Öğretmenler problem bulmada başta zorlanabilirler ancak kaynak olarak gerçek hayatı kullandıklarında problemler kendiliğinden ortaya çıkacaktır.

Geleneksel öğretimde problemler, bir değerlendirme amacıyla kullanılırken, probleme dayalı öğrenmede ise öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmek ve öğrencilere yeni kavramları öğretebilmek için bir araç olarak kullanılmaktadırlar (Neville ve Britt, akt. İnel, 2009: 21).

PDÖ deneyimi tasarlama sürecinde öğretmenler bazen kendilerini empati kurarak öğrenci yerine koymalıdır. Böylece öğrencilerin soruları, düşünceleri, ihtiyaçları daha iyi anlaşılır. Ayrıca belirsizliğe cevap verilerek iyi yapılandırılmamış problemin güçlüğü ortadan kaldırılmış olur. Bu şekilde PDÖ öğrenme sürecine başlanır (Aksoy, 2007b: 11).

Öğrencilerin hazırlanan problemi çok iyi anlamaları gereklidir. Bunun için öğrenci bir role büründürülerek problemin veya senaryonun içine sokulabilir.

Problemler öğrenciye senaryolar aracılığıyla sunulmaktadır. Genelde günlük yaşamdan seçilen senaryolar sayesinde probleme dikkat çekilir.

PDÖ oturumu, oluşturulan senaryo üzerinden yürütülür. PDÖ senaryolarının hazırlanması emek isteyen bir süreçtir. Bu süreçte;

- PDÖ senaryosunun hazırlayıcıları, senaryonun basit ve anlaşılabilir olmasının çok önemli bir kural olduğunu her zaman akılda tutmalıdır. Amaç, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmektir. Bu nedenle senaryonun mümkün olduğunca tek probleme odaklı, bilgi yükünden uzak ve öğrencilerin katılımını sağlayan metinlerden oluşması önemlidir.
- Senaryoda tanımlanan problemin gerçek yaşamda karşılaşılabilen olgu ve durumları içermesi öğrencilerin ilgisini ayakta tutar. Öğrenciler senaryoyu okumaya başladıkları andan itibaren kendilerini tanımlanan problemin içinde bulmalıdır. Senaryolar hazırlanırken gazete haberleri, fotoğraflar, bilimsel makaleler, simule hastalar, deneysel ya da klinik laboratuvar sonuçları gibi yaşamın içinden olan bilgiler konunun içeriğine göre kullanılabilir.
- Senaryoda tanımlanan problemin çözümü için anahtar sorular belirlenir. Ezbere dayalı ve bilgiyi öğrenciye düşünmeden tekrarlatan sorulardan kesinlikle kaçınılmalıdır. Ezbere yönelik sorularla hazırlanmış bir PDÖ senaryosu ancak bilgi düzeyinde kalır. Öğrenmenin en üst aşamasında yer alan sentez, probleme dayalı öğrenme yaklaşımında hedeflenen basamak olmalıdır. Sorular, öğrencilerin analiz ve sentez yeteneklerini geliştirecek nitelikte kurgulanmalıdır. Soruların sayısı çok fazla olmamalıdır. Amaç ve öğrenim hedeflerine göre belirlenecek olan sorular, öğrencileri kavramların analizini yapmaya yöneltecek şekilde, PDÖ oturumunun tamamı için 4-6 olarak belirlenebilir (Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi PDÖ Oturumları Uygulama Rehberi, 2003: 9).

Dicle (2002: 25-38)'ye göre senaryo hazırlanırken;

- Senaryonun hangi öğrenme hedeflerine ulaştırmayı amaçladığı, hangi düzeydeki öğrenci için yazılacağı ve senaryonun hangi sürede tartışılacağı dikkate alınmalıdır.
- Senaryonun yazımında anlatımın açık, tümceleri kısa ve dilbilgisi kurallarına uygun yazılmış olmasına dikkat edilmelidir. Olabildiğince arı bir Türkçe kullanılması uygundur.

- Senaryo hazırlanırken öğrencinin daha önceden edindiği bilgileri kullanabilmesine olanak verilmeli, bilginin pekiştirilmesi sağlanmalıdır. Senaryolar kesin bir sonuca bağlanmalı görsel materyal ile desteklenmelidir.
- Bir senaryodan en fazla beklenen şey öğrenciyi hedefe yönlendirecek bir merak duygusu yaratmasıdır.
- Senaryo ile çok sayıda hipotez kurulabilmeli, kurulan hipotezlerin kanıtlanabilmesi veya çürütülebilmesi için uygun verilerle donatılmalıdır.
- Senaryonun konusu ve anlatımı öğrencinin bir gerçek durumla karşı karşıya olduğunu hissettirecek biçimde olmalıdır. Bu nedenle mekan zaman ve kimlik bilgileri açık ve net bir şekilde verilmelidir.
- Her senaryonun kendini tanımlayan bir kapak bölümü bulunmalıdır. Kapak sayfasında senaryonun ilginç, merak uyandıran ya da esprili bir başlığı yer alır. Başlık öğrenme hedefini doğrudan çağrıştıracak şekilde olmalıdır. Senaryo bir olgu tartışmasına yönelik ise kapağa olguya benzer bir fotoğraf konulmalıdır. Bu fotoğraf ile öğrencinin gerçek bir olgu karşısında olduğu duygusu yaratılmak istenir.
- Senaryonun konusu, öğrenme hedefleri, tartışma süresi belirlendikten sonra senaryolar en az iki olmak üzere çoklu oturumlara bölünür. İki oturumlu senaryo yazılması gerektiğinde dikkat edilmesi gereken en önemli nokta, iki oturum arasında tek bir serbest çalışma olanağı bulunduğundan, öğrenme konularının tümünün senaryonun ilk bölümünde ortaya çıkacak biçimde düzenlenmesi gereğidir.

2.10. PROBLEME DAYALI ÖĞRENMEDE ÖĞRETMEN ROLÜ

PDÖ' de öğretmen takım kaptanı gibi hareket eder. Problemler oluşturur, süreci kontrol eder, öğrencileri görevlendirir, onlara bilgiye ulaşmada küçük ipuçları verir. Ayrıca, öğrencilere problemin çözümü için yeterli zamanı belirler ve bilgiye ulaşmak için gerekli kaynaklara ulaşma imkanı sağlar. Bunların içinde en önemlisi de, öğrencilere problemleri çözmeleri, düşünmeyi ve bilgiyi kullanmayı öğrenmeleri için rehberlik etmesidir (Şenocak ve Taşkesengil, 2005: 362).

Problem temelli öğrenmede yönlendirici yani öğretmenin bazı temel ilkelerine göz atalım.

1. Yönlendirici uyguladığı müfredatı bilmelidir.
2. Yönlendirici, öğrenme sürecinin tüm adımlarında öğrencilere dikkatli bir rehberlik sağlamalıdır.
3. Yönlendirici, öğrenciyi derinlemesine anlamaya yöneltmeli ve sürekli tetikleyerek zihnindeki bilgiyi ortaya çıkarmalıdır. “Niçin?”, “Bunun anlamı nedir?”, “Bunu neden söyledin?” gibi sorularla öğrencinin ifadelerini tam olarak açığa kavuşturulmasını sağlamalıdır.
4. Yönlendirici, öğrencilerin söylediklerinin doğruluğunu ya da kalitesini onaylayıcı ifadeler kullanmaktan kaçınmalıdır.
5. Yönlendirici öğrencilere bilgi vermekten kaçınmalıdır. Öğrencilerin bilgi kaynakları literatür ve uzmanlar olmalıdır.
6. Öğrenciler, her fikrin ya da bilginin eleştirilmesi için her zaman cesaretlendirilmelidir.
7. Yönlendirici tüm tartışmaların grup sürecinde olmasını ve grubun bir fikir birliğine varmasını sağlamalıdır.
8. Yönlendirici, her öğrencinin grup sürecine katkı düzeyini belirlemelidir.
9. Yönlendirici, tartışmanın yönlendirici ve öğrenci arasında gerçekleşmesini önlemelidir.
10. Yönlendirici fikir ya da ifadeleri kendi düşüncesiyle örtüşmediği zaman “Doğru söylediğinden emin misin?” “Kararından emin misin?” gibi sorularla doğruya ulaşmalarını sağlamalıdır.
11. Yönlendirici, her bir öğrencinin eğitim sürecindeki yeterliliğini izlemeli ve gerekli durumlarda uygun yaklaşımda bulunabilmelidir.
12. Yönlendirici etkili bir grup sürecini sürdürmek ve gerekli girişimleri yapabilmek için grup içindeki potansiyel ve var olan iletişim problemlerinin farkında olmalıdır.

13. Yönlendiricinin sorumluluğu sadece oturum süreci ile sınırlı olmayıp grubu sürekli ileriye götürmek için öğrenme sürecinin her aşamasında sorumluluk almalıdır.

14. Yönlendirici, kendini öğrenmeyi kolaylaştırıcı kişi olarak görmelidir (Barrows 1992; Cooper 2003 akt. Beşer, Mete ve Yıldırım Sarı, 2004: 33-34).

Lambros (2002: 3)'a göre; PDÖ aynı zamanda öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışmasını mümkün kılar. Bu grupların öğrenme aşamalarında öğretmenler alışık olmadığımız rollerde karşımıza çıkarlar. Öğretmen konuyu anlatan kişi olmaktan çıkıp, doğruya ulaşmalarında öğrencilerin koçu olarak karşımıza çıkarlar.

PDÖ basamaklarında eğitim yönlendiricisinin yapması gerekenleri incelersek; 1. basamak (bilinmeyen terimlerin bulunması, açıklanması) sırasında yönlendirici süreci izlemelidir. 2. basamakta (problemlerin tanımlanması) yönlendirici, öğrencilerin tartışma açmasını ve tüm katılımcıların bu tartışmaya katılmasını sağlamalı, eğer gerekiyorsa örnekler vermelidir. 3. basamakta (problemin analizi) yönetici, öğrencilerin halen yapmakta oldukları etkinliklerde kolaylaştırıcılık yapmalıdır. 4. basamakta (olası çözümlerin üretilmesi) yönetici süreci izlemeli, gerekirse özetleme yapmalı ve yanlış anlaşılımları gidermelidir. Alternatif tartışmalar yaratmak ve tartışmalara farklı bir boyut kazandırmak için sorular sorulabilir. 5. basamakta (öğrencilerin grup ya da bireysel çalışmaları) yönlendirici, amaçlar doğrultusunda öğrencileri yönlendirmelidir. 6. basamakta (sonuçların üretilmesi ve toparlanması) ise eğitim yönlendiricisi özetlemeler yapmalıdır. Konuyu bütünlüğü içinde temel ve yardımcı bölümleri öğrencilere hatırlatmalı ve kısa açıklamalar yapmalıdır. Ayrıca eğitim yönlendiricisi oturumlar sırasında oluşan sessizliği öğrencilerin bozmasını beklemeli, öğrencilere mümkün olduğunca açık uçlu, birden fazla yanıtı olan ve uzun süren tartışmalara yol açacak sorular yöneltmeli, öğrencilerin tartışma konularını ve içeriklerini kendileri belirlemelerine izin vermeli, bu süreçte tarafsız, eleştiriye açık olmalıdır. Yönlendirici yine önyargılarından kurtulmaya çalışmalı, rolünü öğrencilerinin kavramasını sağlamalı, oturumlarda tek bilgi kaynağı olarak algılanmaktan kaçınmalı ve grup etkinliklerinde yönetici yerine yönlendirici olmalıdır. (Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi PDÖ Oturumları Uygulama Rehberinden Uyarlanmıştır, 2003: 19-21).

2.11. PROBLEME DAYALI ÖĞRENMEDE ÖĞRENCİNİN ROLÜ

PDÖ de en önemli rol öğrenciye düşmektedir. Eğitimci tarafından sunulan problemi inceler, gerek sahip olduğu bilgileri kullanarak gerekse araştırarak ulaştığı bilgilerden yararlanarak problemin çözümüne yönelik çözüm yolları üretir. Grup içinde birtakım görev ve sorumluluklar üstlenerek arkadaşlarına problemin çözümünde yardımcı olur. Tıpkı bir araştırmacı gibi problem çözümüne yönelik raporlar hazırlar. Ayrıca problem çözüme sürecindeki gözlemlerine dayanarak hem kendisini hem de arkadaşlarını değerlendirir (Şenocak ve Taşkesengil, 2005: 362).

Deveci (2002: 33)'ye göre PDÖ sürecinde öğrencilerin üstlendiği görevler şunlardır:

- Bir problemle baş etmeye çalışma
- Araştırma ve problem çözüme süreçlerine katılma
- Arkadaşları ve öğretmenleriyle işbirliği yapma
- Problem durumu ile ilgili bilgi toplama ve çözüm için öneriler geliştirme
- Grup çalışmasını değerlendirme
- Çalışmalarını raporlaştırarak sınıfa sunma.

PDÖ oturumları sırasında öğrenciler; tüm sorularını gruba yönelmeli, eğitim yönlendiricisine soru sormamalıdır. Düşüncelerini korkmadan, çekinmeden söylemelidir. Soruların yanıtlarını basılı ve elektronik kaynaklardan araştırmalı ve bulduğu yeni bilgileri arkadaşlarıyla paylaşmalıdır. Öğrenciler konuları kendi aralarında tartışmalı, sunumlarını gruba yapmalıdır. Öğrenciler yönlendiriciden beklemeden tartışmalara kendiliğinden katılmalı ve zamanı iyi kullanmalıdır. (Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi PDÖ Oturumları Uygulama Rehberinden Uyarlanmıştır, 2003: 15).

2.12. PROBLEME DAYALI ÖĞRENMEDE DEĞERLENDİRME

Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının uygulandığı sınıflarda değerlendirme kağıt kalem testleri yerine, öğrencilerin derslerden ve yaşamdaki deneyimlerinden elde ettikleri bilgilerini kullanarak problem çözmeleri biçiminde yapılmaktadır. Probleme dayalı öğretim stratejisinde, öğrenme sorumluluğu öğrenciye ait

olduğundan, öğrenci kendi değerlendirmesini yapabilmeli; öğretmen sadece yol göstericilik, rehberlik yapmalıdır (Deveci, 2002: 32).

Probleme dayalı öğrenme yaklaşımında kullanılacak olan değerlendirme mutlaka her basamakta ve düzeyde kullanılmalıdır. Bu öğrencilerin başarıları için zorunlu bir durumdur. Problemin tanımlanmasından verilerin toplanmasına, verilerin analiz ve sentezinden sunulmasına kadar her aşama elde edilen ürün ve formlar çeşitli kriterler bakımından öğretmen tarafından değerlendirilmelidir (Saban, 2000: 166).

Geleneksel değerlendirmede, öğrenci bilgileri ezberler ve hatırladıklarıyla cevaplar verir. Böyle bir değerlendirme probleme dayalı öğrenimle beraber kullanılamaz. Bu yüzden PDÖ oturumlarında alternatif değerlendirmeler kullanılmalıdır. Bunlardan biri de Doğru (Authentic) değerlendirmedir.

Tablo 4. Doğru (Authentic) Ve Geleneksel Değerlendirmenin Karşılaştırılması

Doğru (Authentic) Değerlendirme	Geleneksel Değerlendirme
Temel olan konularda öğrenci performansları doğrudan gözlemlenir	Ölçme aracının gücünü belirlemek için maddeler dolaylı olarak hazırlanır
Öğretim materyallerini kullanmayı gerektiren görevler, öğrencilere bir düzen içinde yaptırılır	Genellikle kağıt-kalem ve tek cevaplı sorularla sınırlıdır
Cevapları düzenlemeleri için öğrenciler teşvik edilir	Nedenlere bakılmaksızın doğru cevabı yazma veya seçmeye yöneliktir
Puanlama kriterlerine vurgu yapılır	Metin veya öğretmen tarafından tanımlanan tek bir cevaba izin verir
Gerçek yaşam durumlarındaki bilginin kullanımı ile geçerlik sağlanır	Program içeriğine uygun madde seçimi ile geçerliği sağlanır
Gerçekçi durumların tekrarlanmasına imkan verir	Eğitim materyalleri içerisinden temel olanların kullanımına imkan verir

(Borrows, akt. Aksoy, 2007b: 58-59)

Doğru (authentic) değerlendirmeler öğrenim süresince kullanılan PDÖ yöntemini problemin sonunda geliştirici aktiviteler, sözlü-yazılı raporlar, posterler,

maketler öğrencilerin başarılarını destekler. Bu değerlendirmeler öğrencilerin performanslarını geliştirmeleri ve öğrencilere ne bildiklerini göstermek için tasarlanmıştır. Doğru değerlendirmeler yanlış anlaşılmış veya dikkat edilmemiş noktaları düzeltme fırsatı sunan bir eğitimi gerektirir ve önemini belirtir. Doğru değerlendirmeler eleştirel araştırma becerisini geliştirmeyi ve öğrencilerin bilgi birikimini artırmayı amaçlar. Etkin PDÖ değerlendirmeleri grup içinde bireyin performansını değerlendirir. Bilgi birikimi, soruşturma ve düşünme süreci, etkin sonuçlar için işbirliği yapma alanlarından her birinde çalışmaların seviyesi öğrencilerin ilerlemesinde ve grup performansındaki önemleri göz önünde tutulur (Aksoy, 2007b: 59).

Eğitim yönlendiricilerinin oturumlar sırasında grubun işlevselliğini sağlamak ve öğrenme hedeflerine ulaşmasını sağlamak gibi işlevleri doğrultusunda grup üyelerini gözlemleyerek değerlendirmeleri ve bu doğrultuda geri bildirimde bulunmaları gerekmektedir (Dicle, 2002: 73).

2.13. PROBLEME DAYALI ÖĞRENMENİN AVANTAJLARI

Glasgow,(1997: 42-45), Kaptan ve Korkmaz,(2001: 192), Lambros,(2002: 4), Turan ve Demirel,(2009: 3), Yarış,(bt: 8)'a göre probleme dayalı öğrenmenin avantajları şunlardır:

- Ders öğretmen merkezli olmaktan çok öğrenci merkezlidir.
- Öğrencilere olaylara çok yönlü ve derin bir bakış açısı getirir.
- Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirir. Etkin olarak, problemi çözmek için yeni materyal ve kavramları öğrenmeye katılımını sağlar.
- Öğrenciler grupla çalışma, sorumluluk ve işbirlikli öğrenme becerileri kazanırlar.
- Öğrencilerde kendi kendine öğrenme, kendi kendine motivasyon davranışı ve özdenetim gelişir.
- Öğrencilerin üst düzey düşünme (kritik düşünme, eleştirel düşünme, bilimsel düşünme becerileri gibi) ve dinleme becerilerini geliştirir.

- Uygulama ve teoriyi birleştirir.
- Yaşam boyu öğrenmeyi sağlar.
- Sınıfta klasik yöntemin yapamadığı fırsatlar yaratır (Senaryolar gerçek hayattan alıntıdır ve öğrenciler çözüm için kendilerine gerekli olan materyalleri bulmaya çalışırlar).
- Birleştirilmiş ve bireysel, esnek ve kullanılabilir bilgi tabanını etkili olarak kullanma becerilerini geliştirir.
- Bilgiye ulaşmayı kolaylaştırdığı gibi pek çok kariyer için de yeteneklerin gelişmesine olanak sağlar.
- Yakın yönlendirici- öğrenci ilişkisi oluşturur.
- Geniş konu başlıklarını bir arada inceleme, sentez fırsatı verir.

2.14. PROBLEME DAYALI ÖĞRENMENİN DEZAVANTAJLARI

Bütün öğretim yöntem ve stratejilerinde olduğu gibi probleme dayalı öğrenmenin de sınırlılıkları vardır. Bu sınırlılıklar şunlardır:

- Öğretmenler öğrenenlerle birlikte öğrenen, rehber, süreci kolaylaştıran bir role sahip olsalar da sınıflarındaki otoriteyi ve gücü bırakmayı sevmezler. Bu yüzden öğrenme süreci için geçen zaman öğretim açısından güç olabilir.
- Öğretmenler için öğretim stillerini değiştirmek zor olabilir.
- Öğretmenin iş yükü sorumluluğu artar.
- Öğretmenler öğrencilerin doğru yönlendirilmesi, üretken olması probleme katılımını sağlamasıyla ilgili konularda bilgili ve yetenekli olmalıdır.
- Öğretmenler öğrencilerin çok değişik yollara ve konulara dağılarak bilgi karmaşası yaşanmasından korkmaktadırlar.
- Bir kısım iddiaya göre probleme dayalı öğrenmede geniş kitleler yerine kısmi problemler üzerinden veya tekli vakalar üzerinden çalışıldığından genel bilgi düzeyini artırmaz.

- Bu yaklaşım bazen temel bilgilerin atlanmasına yol açabilmektedir.
- Öğrencilerin temel eğitim konularını içeren testlerden geçmelerini zorlaştırmaktadır.
- Yaklaşım problem çözme becerileri gerektirir.
- Öğrencilerin motive olması gereklidir, öğrenciler sorumluluk taşımayabilir. Yöntemin başarılı olması öğrencinin çalışmasına bağlıdır.
- Daha az şey öğrenildiği kaygısı vardır.
- Gereksiz bilgiler de öğrenilir.
- Daha fazla öğretim üyesi, emek, zaman ve mekan gereklidir.
- Aileler hiçbir zaman bu eğitim yöntemiyle rahat olmazlar

(Glasgow, 1997: 42-45, Kaptan ve Korkmaz, 2001: 192, Robinson, 1993: 129, Yarış, bt: 8).

3. TUTUM

3.1. TUTUM NEDİR?

Birey sürekli olarak çevresini algılayacak, karşılaştığı kişi, konu veya durumlar için bilgiler derleyecek, bu bilgiler ışığında inançlar ve değer yargıları oluşturacaktır. Elde ettiği bilgilerin oluşturduğu inançların etkisi altında kalarak tekrar karşılaştığı kişi veya olaylara yeni bir gözle bakma olanağı elde edecektir. Zamanla bu uyarılara karşı davranışları kalıplaşacak (stereotipleşecek) , önceden tahmin edilebilir hale gelecektir. Esasında sosyal hayatın başlaması da bireylerin belirli olaylara veya konulara karşı davranışlarının kalıplaşması, başka bir deyişle ortak tutum oluşturması ile mümkün olacaktır. Tutumlar esas itibariyle kişinin obje karşısındaki inançlarının bir davranışa dönme halidir (Erdoğan, 1994: 361).

Tavşancıl (2006: 65-70)'ın aktardığı literatürdeki çeşitli tutum tanımlarını inceleyecek olursak;

Bilimsel olarak incelenmesi 19. yy'da başlayan tutum Latince olan kökeninde "*harekete hazır*" anlamına gelmektedir (Arkonaç). Thurstone (1931) tutumu,

“psikolojik bir objeye yönelen olumlu veya olumsuz bir yoğunluk sıralaması ve derecelemesidir” şeklinde tanımlanmaktadır.

Allport (1935) ‘a göre tutum, *“yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün obje ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ve dinamik bir etkileme gücüne sahip duygusal ve zihinsel hazırlık durumudur”*.

Doob’a göre tutum, *“bireyin içinde yaşadığı toplumda önemli olduğu düşünülen örtülü ve güdüleyici bir tepkidir”*. Sanford’un tutum tanımı *“objelere ve sembollere olumlu veya olumsuz bir tepki göstermeye hazırlık durumudur”* şeklindedir.

Katz tutumu, *“bireyin sahip olduğu değerler dizgesine bağlı olarak bir simgeyi, bir nesneyi, bir kişiyi veya dünyayı iyi ta da kötü, yararlı ya da zararlı yönleriyle algıladığı bir ön düşünce biçimidir”* diye tanımlamaktadır.

Sherif ve Sherif ise, *“bir tutum, psikolojik bir sürecin herhangi bir değer yargısıyla damgalanmış bir nesne veya duruma ilişkin olarak bireyin olumlu mu yoksa olumsuz mu duygusal tepki göstereceği belirleyen oldukça sürekliliği olan bir hazır olma durumudur”* şeklinde tanımlamaktadırlar.

Crutchfield’e göre tutum, bireyin dünyasındaki bir olaya karşı güdusel, duygusal, algısal ve bilişsel süreçlerinin kalıcı ve sürekli bir örgütlenmesidir.

Freedman, Sears ve Carlsmith tutumu, *“bilişsel ve duygusal öğeleri bulunan ve davranışsal bir eğilim içeren oldukça kalıcı bir sistemdir”* şeklinde tanımlamaktadır.

Kolasa’ya göre tutum öğrenilmiş tercihlere dayanarak tepki göstermeye yönelik ön eğilimdir.

Psikoloji biliminde tutum; bilgi, beceri ve arzunun örtüştüğü bir alan olarak tanımlanır (Cüceloğlu, 2001).

Tutum bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu, ya da olaya karşı deneyim, motivasyon ve bilgilerine dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir. Tutum bireyin, bir nesne veya nesnelere tipleriyle ilgilendiği zaman davranışa geçme öncesindeki hazır olma halidir (İnceoğlu, 2000).

Bireyin ulaşmak istediği amacına; bu amaca ulaşmak için yapacağı eylemlere; eylemler sonucunda elde edeceği sonuca kısaca tüm öğrenme durumuna ve buna ek olarak kendi kişilik özelliklerine karşı olumlu bir tutum takınması gereklidir. Böyle bir tutum içinde olmadığında, bireyin öğrenmesi engellenmiş olur. Duruma karşı takınılan olumsuz tutum, bireyin durumu ret etmesi yüzünden, durumu irdelemede, bilgi ve becerilerini eylemleri için kullanmada, öğrenmeye karşı hazır bulunuşluk ve güdülenmede aşılması güç bir engeldir. Olumsuz tutum bireyin, sorunu çözmesinde yeteneklerini köstekler, onu beceriksizleştirir. Bireyi yeteneksizleştiren tutumlarından kurtararak onu istenilen tutumlara sahip kılmak eğitimin görevidir (Başaran, 1994: 297).

Eğitim programının uygulanması ile öğrencilere kazandırılmak istenen tutumlar olabileceği gibi, eğitim programı öncesinde ve sırasında kazanılmış tutumların yeni öğrenilecekleri engellemesi ya da güçleştirmesi de mümkündür. Bu nedenle öğrencilerin program sırasındaki duyuşsal özelliklerinin belirlenmiş olması program geliştirmecilerin üzerinde durduğu konulardan biri olmuştur (Turan ve Demirel, 2009: 4).

3.2. TUTUMLARIN OLUŞUMU VE GELİŞİMİ

Tutumların başlıca üç öğeden oluştuğu konusunda fikir birliği vardır:

- 1) Tutumun gerçeklere dayanan bilgi hazinesini oluşturan bilişsel öğe,
- 2) Tutumun bireyden bireye değişen ve gerçeklerle açıklanamayan, hoşlanma hoşlanmama yönünü oluşturan duygusal öğe,
- 3) Tutumun sözlü ya da eylemsel ifadesi olan davranışsal öğe.

Bu öğeler arasında genellikle iç tutarlılık olduğu varsayılmaktadır. Bu varsayıma göre, bireyin bir konu hakkında bildikleri ondan hoşlanmasını gerektiriyorsa (bilişsel öğe), birey o konudan hoşlanır (duygusal öğe) ve bunu sözleri ya da davranışları (davranışsal öğe) gösterir (Baysal ve Tekarslan, 1996: 255).

Bir tutum bireyin düşünce, duygu ve davranışlarını birbirleriyle uyumlu kılar. Bu üç öğe, yerleşmiş, güçlü tutumlarda tam olarak bulunur. Zayıf tutumlarda

özellikle davranışsal öge çok zayıf olabilir. Ör: “Portakalda birçok vitamin vardır.”(Bilişsel), “Portakala bayılırım.”(Duygusal), “her sabah bir portakal yerim.” (davranışsal) tutarlı öğelere örneklerdir (Tavşancıl, 2006: 78).

Edinilen tutumların kaynağı kişisel deneyimlerden çok, anne- babalardır. Bir bireyin tutumlarının büyük kısmı, 12 ile 30 yaş arasındaki dönemde son şeklini almakta ve daha sonra çok az değişmektedir. Tutumların kristalleştiği bu süre, *kritik dönem* olarak adlandırılmaktadır. Kritik dönem boyunca, tutumların oluşmasında üç ana etken rol oynamaktadır. Bunlar; akranlar, kitle haberleşme araçları ve diğer kaynaklardan edinilen bilgi ve eğitimidir (Tavşancıl, 2006: 80).

Baysal ve Tekarslan (1996: 262)’in aktardığına göre; McGuire, Reich-Adcock ve Lambert’in bu konuda yaptıkları incelemelere dayanarak tutum oluşumundaki faktörleri şu şekilde sıralayabiliriz:

- Genetik faktörler,
- Fizyolojik koşullar (olgunlaşma, hastalık vb),
- Tutum konusu ile doğrudan deneyim,
- Kişilik,
- Toplumsallaşma süreci (topluma uyum),
- Grup üyeliği,
- Sosyal sınıf.

Araştırma bulgularına göre bu faktörlerin tutum oluşumuna katkıları değişik ölçülerdedir ve bunlar arasında en etkili faktörlerin toplumsallaşma süreci ve grup üyeliği olduğu kuşkusuzdur. Çünkü tutumların oluşmasında temel etken diğer bireylerdir, içinde bulunduğu topluma uyma birey için yaşamsal önem taşır (Baysal ve Tekarslan, 1996: 262).

İnsanlar belirli tutumlarla doğmamakta, tutumları gözlem, operant, tepkisel koşullanma ve bilişsel öğrenme olarak sayabileceğimiz farklı yollarla edinmekte ve sosyal deneyimlerle şekillenmektedir. İnsanlar sürekli birbirlerinin tutumlarını değiştirmeye çalışmalarına rağmen tutumlar değişime direnç gösterme eğilimindedir.

Bu dirence rağmen, tutumlar yavaş olmakla birlikte, yeni bilgi ve deneyimler edindikçe değişmektedir (Davidoff, akt. Tavşancıl, 2006: 81).

Tutum değişiminde iki tip süreç vardır. Bunlardan biri tutuma zıt davranışta bulunmak, ikincisi ise ikna edici bir iletişime maruz kalmaktır (Tavşancıl, 2006: 81).

3.3. TUTUMLARIN ÖLÇÜLMESİ

Davranış bilimlerinde ölçmeye ve araştırmalara konu olan ve bu nedenle gereğince ölçülmesi gereken psikolojik değişkenlerden biri de tutumdur. Tutumların ölçülebilmesi, tanımlanabilmesine bağlıdır. Tutum, belirli nesne, durum, kurum, kavram ya da diğer insanlara karşı öğrenilmiş, olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimidir (Tezbaşaran, 2008: 1).

Öğretmenler, öğrencilerini başarısız oldukları durumlarda; başarısızlığın nedenlerini düşünürken sadece bilişsel etkenlere bağlı olarak bu durumun doğmadığını, öğrencinin derse olan ilgi ve tutumunun da başarısızlığa neden olabileceğini dikkate almalıdır. Böyle durumlarda da ilgili duyuşsal özelliğın ölçülmesine gereksinim vardır (Tekindal, 2009: 3).

Tutumlar zaman içerisinde öğrenilirler, değişirler, bazı tutumlar güçlenirken bazıları yok olabilir. Tutum ölçümlerinde bazen belirli bir tutum ile davranış arasında çok özel ilgi görülürken, bazen bu ilişki çok zayıflamış olarak karşımıza çıkar (Erdoğan, 1994: 371).

Tutumlar fiziksel bir boyutu olmadığı için diğer bir deyişle soyut kavramlar oldukları için ölçeklenmesi oldukça güçtür. Tutumlar doğrudan ölçülemezler. Thurstone (1929) tutumların sözel bir ifadesi olan *kanılar* aracılığı ile ölçülebileceğini belirtmiştir (Tavşancıl, 2006: 101).

Tutum-davranış ilişkisinin anlaşılması ve tutumdan davranış kestirilmesi her şeyden önce, tutumların güvenilir bir şekilde ölçülebilmesine bağlıdır. Bu nedenle, sosyal psikologlar, tutumların ölçülmesinde kullanılan çeşitli yöntemler geliştirmişlerdir (Tavşancıl, 2006: 102).

Tutumlara ilişkin bilgi toplamada birbirinden farklı birçok yaklaşım izlenebilir: davranışın gözlenmesi, bireyin kendisini rapor etmesi (soru listeleri, envanterler vb.), görüşme (mülakat), projektif teknikler (Tezbaşaran, 2008: 2).

Tutumlar doğrudan ölçülemeyen kavramlar oldukları için, bunları en duyarlı biçimde ölçebileceği düşünülen çeşitli teknikler geliştirilmiş ve geliştirilmektedir. Bunlar arasında tutum araştırmalarında en çok kullanılan tutum ölçüm teknikleri *tutum ölçekleridir* (Baysal ve Tekarslan, 1996: 263).

Ölçme bakımından tutumların bazı boyutları önem taşımaktadır. Tutumun boyutları arasında, yönü, derecesi ve yoğunluğu tutumları ölçmede çok önemlidir. *Tutumun yönü* tutumun hoşlanma, hoşlanmama, pozitif-negatif oluş gibi duygusal niteliğidir. *Tutumun derecesi* tutumun kabul ya da reddetme boyutlarının duygusal tonunun seviyesine işaret etmektedir. *Tutumun yoğunluğu* ise, dışa yönelik bir davranışa dönüşebilme olasılığı, diğer tutum alanları içindeki güçlü ya da zayıf olma durumunu belirtmektedir (Köklü, 1995: 86).

Tutum ölçülürken araştırma konusu olan tutum objesiyle ilgili, cümle, sıfat ya da madde / ifadeler dizisi olan bir liste hazırlanır. Bireylerin bu cümle, sıfat ya da ifadeler dizisine gerçek duyguları doğrultusunda tepkide bulunmaları istenebilir. Bu cümle, sıfat ya da ifadeler listesine *ölçek* denilmektedir. Yani tutum ölçekleri bireyin iç dünyasını ortaya çıkarmak üzere oluşturulmuş bir dizi cümle / ifadeye bireyin cevap vermesi için hazırlanmış anketlerdir. Tutum ölçümünde sonuç, bir bireyin duygularının yoğunluğunun tutum objesinin lehinde mi, aleyhinde mi olduğunu yansıtmalıdır (Tavşancıl, 2006: 107).

Tutum ölçekleri psikolojik ölçekleme yöntemlerinin özel bir türüdür. Bunlar bir bireyin çeşitli tutum konularına karşı tepkilerini belirli kurallara göre sayısal olarak değerlendirilmesi temeline dayanırlar. Bu kurallar bireye verilen sayı (ölçek puanı) ile bireyin tutum konusuna karşı yönelimi arasında benzerlik kurulmasını sağlarlar. Tutum ölçeklerinde araştırma yapılmak istenen tutum konusu ile ilgili, sayıları genellikle 6 ile 24 arasında değişen bir soru ya da önermeler dizisi vardır. Birey bu soruyu ya da önermeleri belli bir tepki sınıflamasına göre (“evet”, “hayır”, “bilmiyorum” ya da “kabul”, “çekimser”, “red” gibi) yanıtlar. Bu tepki sınıflamalarına belli değerler (puanlar) verilmiştir. Bireyin her soru ya da önermeye

verdiği yanıt buna göre puanlanır. Bireyin puanlarının toplamı ya da ortalaması onun bu tutum konusuna karşı durumunu belirler (Baysal ve Tekarslan, 1996: 263-264).

Tutum ölçekleri soyut olan birçok değişkenin nitel özelliklerini çeşitli sınıflarla ifade etmek ve bunları sayısal değerlerle dile getirmeyi gerektirmektedir. Bir değişkenin sayısal olarak ifade edilmesinin çeşitli yararları vardır. En önemlisi nitel bir özellik, matematiksel işlemlere elverişli olmadığından, sayısal olarak ifade edildiğinde değişkenlerin analiz edilebilir olması söz konusudur. Örneğin bir grup; tutumları bakımından betimlenmek istendiğinde, gruptaki bireyler taraflı, yansız ve karşıt görüşlü olmak üzere üç gruba ayrılabilir. Bu bir çeşit ölçüm olup, değişken derecelendirme yolu ile ölçülebilir hale getirilmektedir (Köklü, 1995: 88).

Tutumların ölçülmesinde bazı temel yaklaşımlar şunlardır:

- Bogardus' un *toplumsal uzaklık ölçeği*
- Thurstone *eşit görünümlü aralıklar ölçeği*
- Likert'in *dereceleme toplamlarıyla ölçekleme tekniği*
- Guttman'ın *yığışımlı (birikimli ölçekleme) tekniği*
- Osgood *duygusal anlam ölçeği* (Tavşancıl, 2006: 115-173).

İlk tutum ölçme tekniklerinden biri Bogardus (1925) tarafından geliştirilen “*Toplumsal Uzaklık Ölçeği*”dir (Social Distance Scale). Bu ölçekte, cevaplayıcılardan, çeşitli ırka, milliyete ve dine mensup grupları kabul etme derecelerini bildirmeleri istenir. Bu ölçek, geçmişte, bölgesel farklılıklar ve toplumsal önyargılara ilişkin değişkenlerle ilgili araştırmalarda sınanmış ve değerli bilgiler sağlamış olmasına rağmen, günümüz tutum ölçme standartlarıyla karşılaştırıldığında oldukça kabadır. Bogardus'un ölçeğini sırasıyla L. L. Thurstone'un “*eşit görünümlü aralıklar*” tekniği, R. Likert'in “*dereceleme toplamlarıyla ölçekleme*” tekniği ve L. Guttman'ın “*yığışımlı ölçekleme*” tekniği izlemiştir; bu çalışmalar tutumların değerlendirilmesiyle ilgili olarak psikolojik ölçme alanına bir hayli katkıda bulunmuştur (Tezbaşaran, 2008: 5).

3.4. LİKERT ÖLÇEĞİ

Günümüze dek tek boyutlu ölçeklemeden başlayarak çok boyutlu ölçeklemeye kadar çeşitli ve daha karmaşık işlemlere dayanan teknikler geliştirilmiş bulunmaktadır. Bu tekniklerden en yaygın olarak kullanılanı Rensis Likert'in (1932) "dereceleme toplamlarıyla ölçekleme" modelidir (Tezbaşaran, 2008: 5).

Likert yöntemi kolay oluşturulabilmesi, yüksek güvenilirliğin, geçerliğin sağlanabilmesi ve birçok duyuşsal özelliğin ölçülmesinde başarı ile kullanılabilmesi gibi nedenlerle oldukça çok kullanılan bir yöntemdir. Likert tekniği ile yapılan araçlar, cümleler (sorular) ve her cümleye verilen cevap formatlarının bir setinden oluşur. Genel olarak tamamen katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum ve hiç katılmıyorum gibi beş dereceli cevap formu 1'den 5'e kadar değerleri ortaya koyar. Maddelere verilen cevaplarla insanlar, tamamıyla kendi yön ve yoğunluk değerlendirmeleri içinde duyuşsal boyutu destekleyerek, kendilerinin yerini belirlerler. İnsanlar, özelliği tanımlayan her maddede, kendinin maddeye verdiği cevap seviyelerinin (işaretlenen seçeneğe verilen ağırlığın) toplanması suretiyle, o madde ile ilgili olarak ölçeklenir (Tekindal, 2009: 88).

Bir cevaplayıcı, dereceleme toplamları modeline dayalı olarak hazırlanan bir ölçekte bulunan maddelerin her birine tepkide bulunurken, bu maddenin kapsamına ilişkin tutumunun derecesini bildirir. Ölçek puanı da bu derecelerin toplamından oluşur. Likert tipi ölçekler de toplamli ölçeklerin temel mantığına sahiptir. Tutumları ölçmek üzere hazırlanan ölçeklerin pek çoğu, her biri aynı tutumu ölçmek üzere hazırlanan madde havuzundan Likert'in önerdiği madde seçme yolu kullanılarak oluşturulan ölçeklerdir (Tezbaşaran, 2008: 6).

3.5. OKUMAYA YÖNELİK TUTUM

Eğitim sürecinde, bireye kazandırılması hedeflenen önemli becerilerden olan okuma, geçici bir beceri değil, sürdürülmesi, geliştirilmesi ve alışkanlık haline getirilmesi gereken bir beceridir. Bireyin okuma başarısında, okumaya yönelik tutumunun etkisi olduğu düşünülebilir. Çünkü okumaya yönelik olumlu tutuma sahip olan birey daha çok okuyabilir ve bu becerisini geliştirme olanağı yakalayabilir. O halde, asıl olan bireye sadece okuma becerisinin kazandırılması değil, onun bu

etkinliği sevmesini ve yaşam boyu sürdürmesini sağlayabilmektedir. Bu da okumaya yönelik olumlu tutumların geliştirilmesini desteklemekle gerçekleştirilebilir.

Diğer tutumlar gibi, okumaya yönelik tutumlar da sonradan öğrenilmiştir ve değiştirilebilir. Ancak, okumaya yönelik tutumları değiştirebilmek için öncelikle bireyin okumaya yönelik tutumunun ne ölçüde olumlu ya da olumsuz olduğunu, neleri okumaktan hoşlandığını ve neleri sevmediğini bilmek gerekmektedir. Öğrenciler, ilgi alanlarına giren konuları içeren kitapları daha çok severek okuyabilirler (Gl, 2008: 43).

Okumaya ilişkin tutum üzerinde birçok faktörün etkili olduğu söylenebilir. ABD Ulusal Araştırma Konseyi (National Research Council) ocukların okumaya ilişkin tutumları üzerinde etkili olabilecek bazı tutum ve davranışları şu şekilde listelemiştir (Temple ve diğerleri, akt Başaran ve Ateş, 2009: 77-78):

- *Okuryazarlığa verilen değer*: Kendilerine kitap okunan ve okumaları teşvik edilen çocuklar, okumanın değerinin farkına varırlar.
- *Başarıya vurgu*: Ebeveynlerin ocukların başarılarıyla ilgili beklentilerini ifade etmeleri, onlara bunun için yönergeler sunmaları ve onların okuma ilgilerini karşılamaları, çocukların iyi birer okuyucu olmaları konusunda etkili olabilir.
- *Okuma materyallerinin ulaşılabilirliği ve kullanılabilirliği*: Evde ocuk kitapları ve diğer okuma-yazma materyallerini bulundurmak, okuryazarlık deneyimlerini artırır.
- *Çocuklara okuma*: Ebeveynler okul öncesi dönemlerde uyku zamanlarında ve diğer zamanlarda çocuklara kitap okuyarak onların okumaya ilişkin geliştirdikleri olumlu tutumları arttırabilirler.

Uygulanan yöntem, öğrencilerin olumlu tutum geliştirmelerini sağlayabilir, olumsuz tutuma sahip öğrencileri olumlu yöne çevirebilir veya okumaya yönelik olumlu eğilimi olan öğrenciyi olumsuz yönde de etkileyebilir (akıcı, 2007: 69).

Literatür tarandığında daha önce kullanılan okumaya yönelik tutum lekleri;

- Sallabaş (2008)'ın araştırmasında kullanılan ve araştırmacı tarafından geliştirilen "Okumaya Yönelik Tutum leği"nde 20 madde bulunmaktadır.

Bu maddeler “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde ve olumlu maddeler 1-2-3-4-5, olumsuz maddeler ise 5-4-3-2-1 olmak üzere beşli likert tipinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin maddelerine ilişkin Cronbach Alfa katsayısı $\alpha=0.86$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin geçerliği faktör analizi ile tespit edilmiştir. Faktör analizi sonuçlarına göre, 20 maddenin tek faktör olduğu bulunmuştur.

- Karabay ve Kayıran’ın (2009) araştırmalarında kullandığı Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği, Ünal (2006) tarafından geliştirilmiştir. Ünal (2006) ölçeği kendi tezinde de kullanılmıştır. Okumaya ilişkin tutum ölçeği, 11’i olumsuz, 14’ü olumlu olmak üzere 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki her madde için beşli Likert tipi bir derecelendirme (5-Tamamen katılıyorum, 4-Katılıyorum, 3-Kararsızım, 2-Katılmıyorum, 1-Hiç katılmıyorum) kullanılmıştır. Ünal (2006) tarafından yapılan geçerlik-güvenirlilik çalışması kapsamında, hazırlanan 43 maddelik deneme ölçeği, 76 beşinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Toplanan veriler üzerinde yapılan istatistiksel analizlerden sonra 18 madde geçerli ve güvenilir bulunmayıp elenmiştir. Faktör analizi sonuçları incelendiğinde 25 maddenin tek faktörde toplandığı görülmüştür.
- Güngör (2006)’ın hazırladığı okumaya yönelik tutum ölçeği, Ayçin (2009) ve Aydoğan (2008) olmak üzere iki tezde kullanılmıştır Bu ölçeği geliştirmede literatürde yer alan tutum ile ilgili araştırmalar ve ölçekler incelenmiştir. OYTO için 39 madde saptanmıştır. Maddeler öğretmenler, öğretim elemanları ve program geliştirme uzmanları tarafından gözden geçirilmiş ve her birinin görüşü alınmıştır. Bu çalışmalar sonunda hazırlanan deneme formu, 6. sınıfta okuyan 75 kişilik bir öğrenci grubuna uygulanmıştır ve uygulamada sorulan sorular, anlaşılmayan noktalara göre form yeniden düzenlenmiştir. Değişikliklerin sonucunda ortaya çıkan 36 maddelik deneme formu 6., 7., ve 8. sınıf öğrencilerinden 876 öğrenciye uygulanmıştır. Sonuçta ölçekteki maddelerin üç faktörde toplandığı görülmüş, faktör yükleri, son halinde 24 madde kalmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha Güvenirlilik Katsayısı, .87 olarak hesaplanmıştır.

- Başaran ve Ateş (2009) öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla likert tipi üçlü derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, “katılmıyorum”, “kararsızım” ve “katılıyorum” seçeneklerinden oluşmaktadır. Verilen cevaplar, olumlu ifadeler için “katılmıyorum”dan “katılıyorum”a 1’den 3’e doğru puanlar verilerek; olumsuz ifadeler için ise, tam tersi bir puanlama ile kodlanmıştır. Bu ölçek hazırlanırken benzer çalışmalar incelenmiş ve bu çalışmalardan da faydalanılmıştır. Kapsam geçerliliğinin sağlanması için alan uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için, uygulama sonucu yapılan faktör analizinde, toplam varyansın %39.97’sini açıklayan tek faktör ortaya çıkmış ve 13 maddenin tamamının faktör yükleri .30’dan fazla çıkmıştır. Ölçme aracının güvenirliliğini sağlamak amacıyla yapılan testte Cronbach Alfa katsayısı ise .65 olarak bulunmuştur.

Bu okumaya yönelik tutum ölçekleri içinde araştırmada kullanılmak üzere Başaran ve Ateş (2009)’in hazırladığı ölçek seçilmiştir (Bkz Ek2). Bu ölçeğin kullanılmasının nedeni ilköğretim 5. Sınıf öğrencileri için 13 maddesi ve 3 seçeneği ile daha uygun bulunmasıdır.

Araştırmanın konusu olarak seçilen probleme dayalı öğrenimin okuma öğretiminde öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyeceği ve olumlu tutum geliştirmelerine katkıda bulunacağı düşünölmektedir. Çalışmalarda PDÖ uygulanan derslerde o derse ilişkin tutumların gelişmesinde PDÖ’nün etkisi de incelenmiştir. PDÖ ile yürütölen derslerde, o dersle ilgili derse karşı olumlu tutum geliştirildiği görölmüştür (Baxter, Singh, Stanen ve Duggan, akt. Turan ve Demirel, 2009: 3).

Öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları, onların okumada gösterdikleri performansı etkileyen önemli bir faktördür. Dolayısıyla öğrencilere sadece okumanın öğretildiği ancak okumaya ilişkin olumlu tutumlarının geliştirilmediği bir eğitim-öğretim sürecinden beklenen faydanın elde edilemeyeceği söylenebilir. Okumayı zevkli hale getirmek, kişisel ilgileri artırmak ve okumaya ilişkin olumlu tutum geliştirmek, okuma alışkanlığı kazandırmada etkili unsurlardır. Okumaya ilişkin olumlu tutum geliştiren çocuklar okumaya isteklidirler, okumaktan zevk alırlar ve kazanmış oldukları okuma alışkanlığını yaşam boyu sürdürebilirler. Diğer yandan

olumsuz tutuma sahip çocuklar sadece zorunlu olduklarında okurlar, okumaktan kaçınırlar ve bazen de okumayarak tepki ortaya koyabilirler (Calkins, 2001; Lazarus ve Callahan, 2000; Stonavich, 2000 akt. Başaran ve Ateş, 2009: 78-79).

Engin ve Wallbrown (akt. Çakıcı, 2007: 68), okumaya yönelik tutumun basit ve tek boyutlu değil; karmaşık, çok boyutlu ve yavaş yavaş biriken bir olgu olduğunu öne sürmektedir. Okuma öğretiminde öğrencilerin okumaya yönelik güdü ve tutumlarının incelenmesi çok önemlidir. Öğrenciler okumaya yönelik farklı tutumlarla sınıflara gelmekte ve bu tutumlar öğrencinin okuma derslerine ve dersle ilgili etkinliklere katılımını etkilemektedir. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları okuma ile ilgili tecrübelerine bağlıdır. Öğretmenlerin, öğrencilerin okuma amaçları, önceki okuma deneyimleri ve okumaya yönelik tutumları ile ilgili bilgileri toplama gibi bir sorumluluğu olmalıdır. Öğretmenlerin öğrencileriyle yapacakları kısa bir görüşme veya bir anket yardımıyla öğrencilerin ne okuduklarını, neden okuduklarını, ne zaman okuduklarını, hangi konularda okuduklarını, o güne kadar olan okuma deneyimlerini, okurken neler hissettiklerini, kendilerini okuyucu olarak nasıl algıladıklarını öğrenerek değerlendirmeleri ve tüm bu bilgileri okuma öğretimi ders programı hazırlarken göz önünde bulundurmaları gerekmektedir (Çakıcı, 2007: 68-69).

Tutumlar öğrenilirler. Doğuştan gelmezler. Okumaya yönelik tutum da zaman içinde gelişen kitap ve okuma ile ilgili düşünceler veya deneyimler yoluyla geliştirilir. Okumaya yönelik tutumla ilgili araştırmalar sonucunda elde edilen önemli bulgular şu şekilde sıralanmaktadır:

- 1) Okumaya yönelik tutumlar zamanla daha kötü bir hale gelmektedir.
 - 2) Okumaya yönelik tutumlar özellikle kötü okuyucular arasında hızlı bir şekilde kötüye gitmektedir.
 - 3) Kızlar, erkeklerden daha olumlu okumaya yönelik tutuma sahiptirler.
 - 4) Etnik grup üyelerinin okumaya yönelik tutumla aralarında güçlü bir ilişki yoktur.
 - 5) *Öğretim yöntemlerinin tutumlar üzerinde olumlu bir etkisi vardır*
- (McKenna ve Stahl, akt. Çakıcı, 2007: 70).

Birçok öğretmen ve ailenin, ders kitaplarının dışında öğrencilerin kitap okumasına karşı olumsuz bir tutumları vardır. Bunlar, öğrencilerine iyi kitapları seçip, onların okumalarını geliştirip, örnek adamlar sunacakları yerde, gereksiz endişelerle öğrencilerinin okumalarını yasaklamaktadırlar (Başaran, 1994: 303).

Araştırmada öğrenciyi eğlendiren, araştırma yaparken okumaya yönlendiren, öğrencinin etkin olacakları çağdaş bir yöntem olan probleme dayalı okumaya yönelik tutumları üzerinde etkili olup olmadığı sorusuna yanıt aranmaya çalışılmıştır.

4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

İlk olarak okumaya yönelik tutumla ilgili yapılan çalışmalar incelenecektir.

Çakıcı (2007)'nin yazdığı makalenin adı "*Ön Örgütleyicilerin Okumaya Yönelik Tutum Üzerindeki Etkileri*"dir. Bu araştırmanın amacı, ön örgütleyicilerin öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkilerini ve bu etkilerin cinsiyetle ilişkilerini incelemektir. Araştırmada kontrol gruplu öntest-sontest deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Deney Grubuna ön örgütleyiciler verilmiş, Kontrol Grubuna ise verilmemiştir. Ön örgütleyiciler yeni bilgilerin öğrenilmesi için var olan önceki bilgilerin kullanılması gerektiği ilkesine dayalı, eski ve yeni bilgiyi bütünleştiren, öğrenilecek malzemeden önce sunulan yüksek düzeydeki soyut, genel ve kapsamlı başlangıç ifadeleri veya giriş malzemeleridir. Öğrencinin daha önceden öğrendikleri ile yeni öğreneceklerini birbirine bağlayan köprüdür. Araştırma 62 (41 kız, 21 erkek) 9. sınıf öğrencileri üzerinde, İngilizce Okuduğunu Anlama dersinde yürütülmüştür. Araştırmanın verileri, İngilizce Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonunda ön örgütleyicilerin öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumlarını Değer Verme alt boyutunda etkilediği; İlgi alt boyutunda ise etkilemediği belirlenmiştir. Ayrıca ön örgütleyiciler kız öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumlarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkilemiştir. Deney Grubundaki kız öğrencilerin okumaya yönelik tutumları Değer Verme alt boyutunda diğer öğrencilerden daha olumludur. Fakat İlgi alt boyutunda Kontrol Grubundaki kız öğrencilerin lehine bir farklılık söz konusudur.

Sallabaş (2008)'in yazdığı makalenin başlığı "*İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ve Okuduğunu Anlama Becerileri*

Arasındaki İlişki”dir. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri, okumaya yönelik tutumları ve akademik başarıları arasında bir ilişki olup olmadığı ortaya konmaya çalışılmıştır. Diğer taraftan öğrencilerin cinsiyetlerinin okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutumda etkili olup olmadığı da belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni Ankara ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan 8. sınıf öğrencileridir. Araştırmanın örneklemini Yenimahalle İlçesi Atatürk İlköğretim Okulu, Etimesgut ilçesi Nasreddin Hoca İlköğretim Okulu ve Çankaya İlçesi Anıttepe İlköğretim Okulu’nda öğrenim görmekte olan 143 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin okuduklarını anlamalarını ölçmek üzere, bilgilendirici ve öyküleyici türlerde ikişer metin ve bu metinleri anlamaya yönelik olarak hazırlanmış çoktan seçmeli sorular kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından biri olan ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği”nde 20 madde bulunmaktadır. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin akademik başarıları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Öğrencilerin okumaya yönelik tutum puanları ile okuduğunu anlama puanları kız öğrencilerin lehine anlamlı fark göstermiştir.

Karabay ve Kayıran (2009)’ un yazdığı makalenin adı “*İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileri ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki*”dir. Araştırmanın temel amacı; ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okumaya ilişkin tutumları arasında ilişki olup olmadığını belirlemektir.

İlişkisel tarama modelindeki araştırma, 2008–2009 Öğretim Yılı Bahar Yarıyılı’nda, Adana İli merkez ilçelerinden Çukurova İlçesi’ndeki bir devlet ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Okuldaki beşinci sınıfların tamamı (N=219) araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmada veriler, “okumaya ilişkin tutum ölçeği” ve “okuduğunu anlama başarı testi” ile toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre; öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile okumaya yönelik tutumları arasında anlamlı düzeyde düşük bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç ise başarılı okuyucuların okumaya ilişkin

tutumlarının daha olumlu; olumlu tutuma sahip olanların da daha başarılı okuyucular olduklarıdır.

Başaran ve Ateş (2009)' in yazdığı makalenin adı “*İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi*”dir. Araştırma, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumları ve bu tutumların bazı değişkenlerden ne ölçüde etkilendiğinin tespiti amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini, Yozgat ili Sorgun ve Saraykent ilçelerine bağlı kasabalarda; Sorgun ilçe merkezinde ve Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan ilköğretim okullarına devam eden beşinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu evrenden toplam 601 öğrenciye ulaşılmıştır. Alan araştırması yönteminin kullanıldığı çalışmada, veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen anket yardımıyla toplanmıştır. Yapılan uygulama sonucunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun okumaya ilişkin yüksek seviyede olumlu tutum geliştirdiği görülmüştür. Araştırmada ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencilere; il ve ilçe merkezinde ikamet eden öğrencilerin kasabalarda ikamet eden öğrencilere göre, okumaya ilişkin daha yüksek seviyede olumlu tutum geliştirdiği; aileleri tarafından hikaye anlatılma sıklığının, öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu ve okumaya ilişkin olumlu tutum düzeyi ile öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarıları arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Probleme Dayalı Öğrenme ile ilgili yapılan çalışmaları incelersek;

Deveci (2002)' nin doktora tez çalışmasının adı “*Sosyal Bilgiler Dersinde Probleme dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Dersine İlişkin Tutumlarına, Akademik Başarılarına ve Hatırlama Düzeylerine Etkisi*”dir. Araştırmada ilköğretim sosyal bilgiler dersinde probleme dayalı öğrenmenin öğrenci tutumuna, başarısına ve kalıcılık düzeyine etkisini incelemiştir. Bu araştırma öntest-sontest kontrol gruplu modele göre desenlenmiştir.

Araştırmaya ilişkin uygulama 2002-2003 öğretim yılı güz döneminde Eskişehir Yüzüncü Yıl İlköğretim Okulunda deney ve kontrol grubu olarak belirlenen 4-B ve 4-C sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışmada denekler iki gruba ayrılmış, deney grubuna probleme dayalı öğrenme ve kontrol grubuna geleneksel öğretim metodu kullanılmıştır.

Araştırmada veri toplamak amacıyla öğrencilerin denkleştirilmesinde kullanılmak üzere bir anket, öğrencilerin akademik başarılarını ve hatırlama düzeylerini ölçecek bir başarı testi, ayrıca sosyal bilgiler dersinin probleme dayalı öğrenmeye işlenebilmesi için ders planları, ders notları ve sınıf içi etkinlikler için öğretim materyalleri geliştirilmiştir.

Her iki gruba geliştirilen başarı testi ve sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği öntest olarak uygulanmıştır. Öğretim uygulaması, haftada altı ders saati olmak üzere yedi hafta süreyle gerçekleştirilmiştir. Sosyal bilgiler dersi deney grubunda probleme dayalı öğrenme ile kontrol grubunda ise geleneksel öğretimle işlenmiştir. Daha sonra öğrencilere, başarı testi, tutum ölçeği sontest olarak uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin hatırlama düzeyleri de ölçülmüştür. Grupların ortalama puanları ile puan dağılımlarının standart sapmaları hesaplanmış, grup içi ve gruplar arası karşılaştırmada t testinden yararlanılmıştır. Veri çözümlenmeleriyle alt problemlerden ulaşılan sonuçlar şöyledir.

- Sosyal bilgiler dersinde, probleme dayalı öğrenme yaklaşımı uygulanan deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin derse ilişkin tutumları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır.
- Sosyal bilgiler dersinde, probleme dayalı öğrenme yaklaşımı uygulanan deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır.
- Sosyal bilgiler dersinde, probleme dayalı öğrenme yaklaşımı uygulanan deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin bilgileri hatırlama düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır.

Araştırmanın sonunda probleme dayalı öğrenme metodu kullanılan deney grubundaki öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarında, ders başarısında ve bilgiyi kalıcılık düzeyinde kontrol grubundaki öğrencilerle aralarında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır.

Yurd(2007)' un yazdığı yüksek lisans tezinin adı “İlköğretim 5. Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersinde Probleme Dayalı Öğrenme Yöntemi İle Bil-İsteöğren Stratejisi Kullanılarak Geliştirilen Biliste- Örnekle-Öğren Stratejisinin Öğrencilerin Kavram Yanılgılarının Giderilmesine Ve Derse Karşı Tutumlarına Etkisi”dir. Çalışmanın amacı ilköğretim 5. sınıf Fen ve Teknoloji dersinde “Işık ve Ses” ünitesinde öğrencilerin sahip oldukları kavram yanılgılarının giderilmesinde Bil-İste-Örnekle-Öğren stratejisinin öğrencilerin kavram yanılgılarının giderilmesi ile fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına etkisini incelemektir.

Bil-İste-Öğren stratejisi, öğrencinin öğreneceği konu ile ilgili ön bilgilerini, ne bildiğini hem öğretmenin hem de öğrenenin fark etmesini sağlayarak başlayan bir stratejidir. Bireysel çalışma yapılıyorsa bir çalışma kağıdı, grupta çalışılıyorsa tahta ya da hazırlanmış olan bir pano üç sütuna ayrılır ve sütunlar sırasıyla “Ne biliyorum?”, Ne Öğrenmek istiyorum?, Ne öğrendim?” sorularına verilen cevaplarla doldurulur. “Ne biliyorum?” sorusu ile ön bilgilerin harekete geçirilmesinin ardından “Ne öğrenmek istiyorum?” sorusu ile öğrenmede tutum boyutu devreye girer. Bu boyut ile öğrencinin konu hakkında ilgi duyduğu, merak ettiği, araştırıp öğrenmek istediği bilgiyi seçmesiyle dikkati daha da çok toplanır (Ogle, Jared, Schmidt, akt Yurd,2007:8). İkinci sütun olan “Ne Öğrenmek istiyorum?” sütunu ile son sütun olan “Ne öğrendim?” sütunu arasında geçen süreç öğretmen rehberliğinde öğrencinin araştırıp, çeşitli yollarla konu hakkında bilgi edindiği süreçtir. Bu süreçte kitaplardan, uzman kişilerden, internette ve buna benzer kaynaklardan bilgi toplayan öğrenci bu bilgiyi son sütun olan “Ne öğrendim?” sütununa işler. Çalışma bireysel yapılıyorsa bireysel olarak edinilen bilgiler kağıda yazılır; grupta yapılıyorsa farklı öğrencilerin edindikleri bilgiler tahtaya veya panoya kaydedilir. BİÖ stratejisi öğrenme sürecinin başında ön bilgileri saptamak, öğrenme süreci sonunda öğrenilenleri değerlendirmek amaçlı rahatlıkla kullanılacak bir stratejidir. Aynı zamanda öğrencilerin ne öğrenmek istediklerinin belirlendiği ikinci sütun yoluyla farklı ilgi alanları da ortaya çıkarmaya yardımcı olur. Her üç sütunun da kaydedilmesiyle bilgiler yazılı olarak kalır ve tekrar sağlayan birer çalışma kağıdı olarak kullanılabilir. İlk bilinenlerle son öğrenilenler arasında kıyaslama yapılmasına imkan veren çalışma kağıtları ile anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi de destekleyen bir strateji özelliğindedir.

Araştırmada Bil-İste-Öğren (BİÖ) stratejisi ve Probleme Dayalı Öğrenme (PDÖ) yöntemi birleştirilerek Bil-İste-Örnekle-Öğren (BİÖÖ) başlığı altında yeni bir strateji oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu araştırma için 2005-2006 öğretim yılı bahar döneminde Antakya merkez Cemil-Şükrü Çolakoğlu İlköğretim Okulu'nun 5. sınıf öğrencilerinin oluşturduğu 2 şubesinden 99 öğrenci seçilmiştir.

Çalışmanın deneceleri şöyledir:

1. Bil-İste-Örnekle-Öğren stratejisi uygulanan deney grubu ile geleneksel öğretimler uygulanan kontrol grubu öğrencilerinin ışık ve ses ünitesi ile ilgili kavram yanlışları testi son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır.
2. Bil-İste-Örnekle-Öğren stratejisi uygulanan deney grubu ile geleneksel öğretimlerin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik son test tutum puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Çalışmanın ön deneme uygulaması ile deneysel uygulaması aynı deney ve kontrol grubu öğrencileriyle yapılmıştır. Çalışmanın ön deneme uygulaması araştırmacı, deneysel uygulaması sınıf öğretmeni tarafından yürütülmüştür. Ön deneme uygulaması 3 hafta süresince “Dünya, Güneş ve Ay”, deneysel uygulaması ise 5 hafta süresince “Işık ve Ses” ünitelerinde sürmüştür.

Araştırmada veri toplama aracı olarak ışık ve ses kavram yanlışlığı testi, öğrencilerin fen ve teknoloji dersine karşı tutum ölçeği kullanılmış ve her iki araç da uygulama başlamadan ön test, uygulama sonunda son test olarak deney ve kontrol grubu öğrencilerine verilmiştir.

Analizler sonucunda elde edilen bulgular Bil-İste-Örnekle-Öğren stratejisinin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin, kavram yanlışlarının büyük bir kısmının giderildiğini; deney grubu öğrencilerinin akademik başarı, fen ve teknoloji dersine yönelik tutumları ile kontrol grubu öğrencilerinin kavram yanlışları ve fen ve teknoloji dersine yönelik tutumları arasında deney grubu lehine anlamlı derecede farklılık olduğunu ortaya koymuştur.

Özsarı (2009)'nın yaptığı yüksek lisans tezinin adı “*İlköğretim 4. Sınıf Öğrencileri Üzerinde İşbirlikli Öğrenmenin Matematik Başarısı Üzerine Etkisi: Probleme Dayalı Öğrenme (PDÖ) ve Öğrenci Takımları – Başarı Bölümleri (ÖTBB)*” dir. Araştırmanın amacı; öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımları içerisinde

yer alan “Probleme Dayalı Öğrenme (PDÖ) ve Öğrenci Takım Başarı Bölümleri (ÖTBB)” yöntemini İlköğretim 4.sınıf öğrencilerine matematik dersinde uygulamak ve öğrencilerin bu derse olan tutumları ve akademik başarıları açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığını saptamaktır.

Uygulama 2008-2009 eğitim öğretim yılı birinci yarıyılında İzmir Özel Bornova İlköğretim Okulu’nda okuyan dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırma iki deney ve bir kontrol grubu olmak üzere toplam üç sınıfın öğrencileriyle sınırlı tutulmuştur. Araştırmanın konusu olarak, Öğrencilerin günlük yaşamlarında edinmeleri gereken davranışları içselleştirirken zorlandıkları ‘Doğal Sayılar ve Ölçme’ seçilmiştir.

Bu çalışmada ön test-sontest gruplu yarı deneysel bir desen kullanılmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen verilerin analizi için varyans analizi ve t-testi tercih edilmiştir. Bu çalışmada ön test-sontest gruplu yarı deneysel bir desen kullanılmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen verilerin analizi için varyans analizi ve t-testi tercih edilmiştir.

Araştırmada, araştırma öncesi ve sonrası öğrencilerin Milli Eğitim Müfredatı’ndaki kazanımlara ulaşma düzeylerini ölçmek amacıyla ‘Matematik Başarı Testi’(MBT) ve ‘Matematik Dersine Yönelik Tutum Ölçeği’(MDYTÖ) uygulanmıştır. Araştırma 72 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Probleme Dayalı Öğrenme (PDÖ) birinci deney grubuna, Öğrenci Takım Başarı Bölümleri (ÖTBB) ikinci deney grubuna ve geleneksel öğretim yöntemi de kontrol grubuna uygulanmıştır.

Araştırmanın başında her üç gruba da matematik tutum ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen veriler analiz edilmiş her üç grup arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya konulmuştur. Yapılan tutum analizlerinde uygulamanın başında üç grupta da anlamlı bir farklılık yokken uygulama sonrasında öncelikle her üç grubun da puanı artmış ancak gruplar arasında bir tutarlılık gözlenememiştir. Bu verilerin ışığında uygulanan her üç yöntemin öğrenciler üzerinde farklı etkiler yaptığı sonucuna ulaşılmaktadır. Yapılan çalışma her üç grubun tutumları incelendiğinde en büyük artışın Deney grubu 1’de görüldüğü ve sırasıyla Deney grubu 2 ve kontrol grubu olarak devam ettiğini göstermiştir. Bunun nedeni PDÖ yönteminin öğrencilere

gerçek yaşam problemleri üzerinden yola çıkarak hedeflenen kazanımlara ulaştırmasıdır. Böylece öğrencilerin kısa sürede derse dikkatleri çekilerek hedefe yönelik güdülemenin gerçekleşmesi sağlanmaktadır. PDÖ yönteminde Deney grubu 1 öğrencileri arasında hem tutum hem de başarı açısından anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Bu da bize bu yöntemin tüm sınıfın başarısını yükseltebildiğini açıkça ortaya koymaktadır. Ayrıca PDÖ grubundaki öğrencilerin MBT’ den aldıkları puanlar, ÖTBB’ ye göre, ÖTBB grubu öğrencilerinin aldıkları puanlar ise geleneksel öğretim grubuna göre sınıfta daha fazla bir artış göstermiştir.

Uygulama sonrasında elde edilen veriler ışığında öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinden olan probleme dayalı öğrenme yöntemi ve öğrenci takım başarı bölümleri tekniği, geleneksel yöntemlere göre öğrencilerin akademik başarıları ve tutumları üzerinde oldukça olumlu etkiler bıraktığı yapılan analizlerle ortaya konmuştur.

Bayram (2010)’ ın yaptığı yüksek lisans tezinin adı “*Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi “Isı ve Sıcaklık” Konusunda Sahip Oldukları Kavram Yanılgılarını Gidermede Etkisi*”dir. Çalışmanın amacı Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersi “Isı ve Sıcaklık” konusunda sahip oldukları kavram yanılgılarını gidermede etkisini incelemektir.

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2009-2010 eğitim- öğretim yılında Konya ili Bozkır ilçesi Derviş Mustafa Öztunç İlköğretim Okulu 5-A sınıf öğrencilerinden 27, Vali Kemal Katıtaş İlköğretim Okulu 5-A sınıf öğrencilerinden 37 olmak üzere toplam 64 öğrenci oluşturmaktadır. Bu çalışmada verilen toplanması amacıyla “Isı ve Sıcaklık Kavram Testi” ve “Fen Bilgisi Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Bu test ön-test olarak her iki gruba da uygulandıktan sonra “Isı ve Sıcaklık” konusu deney grubunda Probleme Dayalı Öğrenme yöntemi kullanılarak, kontrol grubunda ise geleneksel öğrenme yöntemi kullanılarak işlenmiş, ünite tamamlandıktan sonra da aynı test her iki gruba da sınıfta olarak uygulanmıştır.

Araştırmanın yapıldığı öğrencilere uygulanan Isı ve Sıcaklık Kavram Testi ile elde edilen veriler, uygulama öncesi ve sonrası frekans (f) ve yüzde değerleri karşılaştırılarak analiz edilmiştir. Fen bilgisi Tutum Ölçeği ile elde edilen veriler ise

bilgisayar ortamına geçirilmiş ve istatistik paket programı kullanılarak değerlendirilmiştir.

Analizler sonucunda deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön test ve son testlerde sahip oldukları kavram yanlışlarının değişim oranları incelendiğinde; deney grubundaki öğrencilerin kavram yanlışlarının sayısında kontrol grubu öğrencilerine oranla ciddi anlamda bir azalma görülmektedir. Probleme Dayalı Öğrenme yönteminin geleneksel öğrenme yöntemlerine göre öğrencilerdeki ısı ve sıcaklık konusundaki kavram yanlışlarını gidermede daha başarılı olduğu görülmüştür.

Probleme dayalı öğrenme ile ilgili yurt dışındaki çalışmaları incelersek;

Norman & Schmidt (1992) tarafından yazılan makalede, "*Probleme Dayalı Öğrenmenin Psikolojik Temelleri: Kanıtları gözden Geçirme*" başlığı altında PDÖ hakkında bir inceleme vardır. Probleme dayalı öğrenmenin öğrenciyi nasıl etkilediğini, çok eski olmayan çalışmaları (1992'ye göre) gözden geçirerek açıklamıştır. Önceki çalışmalar şu bakış açılarıyla incelenmiştir; probleme dayalı öğrenmenin problem çözme yeteneğine kazandırdıkları, uygulamaya dayanan bilgi, bilgi transferi, içsel ilgiler, kendi kendine ve uzun süreli öğrenme. Probleme dayalı öğrenmenin öğrenci üzerinde pek çok avantajı olduğu ileri sürülmüştür. Bunlar; öğrencilerin motivasyonlarının yüksek olması, daha iyi problem çözücü olmaları, öğretmene ihtiyaçları olmadan kendi kendilerini yönlendirebilmeleri, öğrendiklerinin daha kalıcı olması, öğrencilerin bilgilerinin teorik olarak kalmaması, uygulamaya dönüşmesi, öğrencilerin gerçek yaşam problemlerini daha rahat çözmesi ayrıca konuya karşı ilgilerinin de artmasıdır. Bu çalışma, probleme dayalı öğrenme ile eski müfredat arasındaki farkı göstermektedir. Probleme dayalı öğrenmenin öğrenci üzerinde yarattığı psikolojik etki çok olumludur. Probleme dayalı bir eğitimden geçen öğrenciler, yeni problemlerle karşılaşınca çok daha etkili çözümler üretebilmektedir.

Marchains (1993) tarafından yapılan çalışmanın adı "*Öğrenci Merkezli, Problem Temelli Müfredat: 5 Yıllık Deneyim*"dir. Makaleye göre, 1987'de Sherbrooke Üniversitesinde (Kanada) 5 yıl süresince probleme dayalı bir müfredat uygulanmıştır. Eğitimcilerin yeni sisteme uyum sağlaması biraz zaman almış ama

öğrencilerde değişimler gözlemlenmiştir. Sistem öğrencideki kendine güven kaybını kısmen ortadan kaldırmış, takım ruhunu geliştirmiş, motivasyonu arttırmıştır. Öğrencilerin daha yoğun ve eğlenceli şekilde ders çalıştığı ve zamanı daha verimli kullandığı gözlemlenmiştir. 5 yıllık deneyime göre bu programı uygulamak mümkün hatta kolaydır. Buradaki eğitimsel reformun sağladıkları; stajyerliğin yapısı değişmiş, yaratıcılığı arttırmış, kendilerini yenilemelerini sağlamış ve fakülteye bağlılığı arttırmıştır. Sonuçlara bakıldığında yeni programın daha sağlıklı uygulanabilmesi için öğretmenlerin pedagojik açıdan eğitim alması gerektiği ortaya çıkmış ancak probleme dayalı müfredatın da uygulanabilir olduğu kanıtlanmıştır.

Blake, Hosokawa & Riley (2000) tarafından yapılan çalışmada “*Probleme Dayalı Müfredatının Birleşmiş Milletler Tıp Lisansı Sınavlarının 1. ve 2. Adımlarındaki Öğrenci Performanslarına Etkisi*” araştırılmıştır. Makalede amaç:1. ve 2. sınavda öğrencilerin performanslarını incelemektir. Performanslar dört sınıfın USMLE 1. sınav University of Missouri-Columbia Tıp Fakültesi yeni bir probleme dayalı öğretim programını (1997, 1998, 1999 ve 2000) tamamlayan öğrenciler ile geleneksel müfredat ile eğitimini tamamlayan öğrenciler karşılaştırılmasıdır (1995 ve 1996). Genel olarak probleme dayalı müfredatı takip eden öğrenciler geleneksel müfredatı görenlere göre daha iyi performans göstermişlerdir. Probleme dayalı bir müfredatla eğitim alan öğrenciler bilimsel sınavlardan daha yüksek notlar almışlardır. Bu çalışma ile USMLE yani Birleşmiş Milletler Tıp Lisansı Sınavları üzerinde probleme dayalı öğrenimin 2 adımda da pozitif etkisi üzerinde uzlaşmış ve bu etki kanıtlanmıştır.

Kerfoot, Masser & Hafler (2005) tarafından yapılan çalışmada, “*Harvard Tıp Okulunda; Yeni Eğitim Teknolojilerinin Probleme Dayalı Öğrenmeye Etkisi*” araştırılmıştır. Makaleye göre nitel bir araştırmadır ancak anket sonuçlarından da faydalanılmıştır. Araştırmaya; eğitimde teknoloji bu kadar önem kazanırken bunu tıp eğitimine nasıl uyguluyoruz, sorusu ile yola çıkılmıştır. Araştırmadaki amaç, eğitim teknolojilerinin probleme dayalı öğrenme üzerine etkisini araştırmaktır. Araştırma için okuldaki odalara bilgisayar konulmuş, internet erişimi sağlanmış, duvarlara plazma ekranlar konulmuştur. 37 grup farklı zaman birimlerinde gözlemlenmiştir ayrıca hem öğretmen hem de öğrencilere açık uçlu sorular sorulmuştur. Veriler gözlem ve anketle toplanmıştır. Toplam 33.9 saat gözlem yapılmıştır. Araştırmanın

sonuçlarına göre: teknolojinin her derste kullanım süresi farklıdır, internette konu ile ilgili araştırma yapılmaktadır, gruptaki öğrenciler kullanılan terimlere yabancı ise hemen anlamını bulup öğrenebilmektedir, öğretmenler araştırmaya teşvik etmektedir, plazma ekranlar nadir de olsa ders içindeki tartışma akışını aksatmakta, öğrencilerin dikkatini dağıtmaktadır. Ankette öğrenci ve öğretmenlere sorulan soru; “bilgisayar ve plazma ekranların sınıfa yerleştirilmesi konusunda ne düşünüyorsunuz, sizce etkisi nedir?” olmuştur. 2002 döneminde, 2003 dönemine göre; öğrencilerin cevapları öğretmenlere göre daha olumludur. Yine de 2003 dönemindeki cevaplara da olumsuz diyemeyiz. Açık uçlu soruların cevaplarında hem olumlulara hem de olumsuzlara rastlamak mümkündür. Bilgisayar ve plazma ekrana istenilen an ulaşmak çok güzeldir ancak ulaşılanın bilgi veya enformasyon mu olduğu iyi ayırt edilmeli ayrıca öğrenci daha çok düşündürülmelidir.

So & Kim (2009) tarafından yapılan çalışma da “*Probleme Dayalı Öğrenme Hakkında; Teknoloji, Pedagoji ve Bilgi ile Etkileşim İçinde Olan Aday Öğretmenler*” ile ilgili bir araştırmadır. Makaleye göre, araştırmada aday öğretmenlerin probleme dayalı öğrenme etkinliklerinde teknoloji kullanmaları incelenmiş ve bilimsel teori ile uygulama arasındaki boşluğa dikkat çekilmiştir. Veriler iki şekilde toplanmış. Survey (anket) ve Aday öğretmenlerin kendi hazırladıkları ders planları (Rubrik kullanılarak değerlendirilmiş). Sonuçta aday öğretmenlerin teoride bildiklerini uygulayamadıkları sonucuna varılmıştır. Aday öğretmenlerin zorlandıkları konular; öğrenci merkezli ders işlemek ve öğrenciye problem bulmaktır. Ayrıca teknolojiyi ders için kullanamamaktır. Makale boyunca bu durumun sebebi irdelenmiştir. En önemli sebebin aday öğretmenlerin teknoloji, pedagoji ve alan bilgilerini ayrı ayrı alması ve bunları uygulamada birleştirememeleri olduğu çıkmıştır. Bu konudaki öneri, aday öğretmenlere teknoloji, pedagoji ve bilginin birleştirilmesine uygun eğitim verilmesidir. Üçünü bir arada kullanmayı okulda öğrenmeleridir.

İKİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMA METODOLOJİSİ

1. ARAŞTIRMANIN TİPİ

Bu çalışmada, probleme dayalı öğrenmenin ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarına etkisinin saptanması amacıyla öntest-sontest kontrol gruplu model uygulanmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu modelde, rastgele örnekleme yöntemi ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır. Özellikle sosyal bilimler alanında en çok kullanılan modellerden biridir (Kıncal, 2010: 116). Deney deseninde deney grubu öğrencilerine PDÖ yöntemi, kontrol grubu öğrencilerine geleneksel yöntem uygulanmıştır.

Araştırmada kullanılan likert tipi ölçek “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği”dir. Araştırma Çankırı ili Şabanözü ilçesi Şehit Murat Somuncu İlköğretim Okulu 5/A ve 5/C sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Kura ile 5/A sınıfı deney, 5/C sınıfı kontrol gurubu olarak seçilmiştir. Kontrol için iki sınıfa da okumaya yönelik tutum ölçeği uygulanmış ve gruplar arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Deney grubuyla okuma saatlerinde probleme dayalı öğrenme uygulamaları gerçekleştirilmiş, kontrol grubu okuma saatlerini klasik bir şekilde geçirmiştir.

Uygulama sonunda deney ve kontrol grubuna okumaya yönelik tutum ölçeği tekrar uygulanmıştır. Sonuçlar öntest- sontest olarak ve deney- kontrol grubu olarak karşılaştırılmıştır.

2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın çalışma evrenini Çankırı ili, Şabanözü ilçesi, Şehit Murat Somuncu İlköğretim Okulu 2010-2011 eğitim-öğretim yılında okuyan 92 beşinci sınıf öğrencisidir. Araştırma 2010-2011 eğitim öğretim yılının güz yarısında Çankırı ili, Şabanözü ilçesi, Şehit Murat Somuncu İlköğretim Okulu, beşinci sınıflarında öğrenim gören 60 öğrenci üzerine uygulanmıştır. Araştırma kapsamına okulda bulunan 5/A, ve 5/C sınıfları katılmıştır.

Araştırmada beşinci sınıfların seçilmesinin nedeni, araştırmacının sınıf öğretmeni olması ve ilköğretim birinci kademe öğrencileri içinde araştırmaya en bilinçli katılabilecek sınıf olmalarıdır.

Araştırmada Çankırı ili, Şabanözü ilçesi, Şehit Murat Somuncu İlköğretim Okulu'nun seçilmesinin sebebi, araştırmacının belirtilen kurumda görev yapmasıdır.

Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde yansız atama yöntemi benimsenmiştir. Bu amaçla sınıfların arasında kura çekilmiştir. Kuraya göre; 5/A sınıfı deney, 5/C sınıfı kontrol grubu olmuştur. Tabloda gruplara yönelik bilgiler verilmiştir.

Tablo 5. Çalışma grubu

	Kız	Erkek	Toplam
Deney Grubu	19	13	32
Kontrol Grubu	9	19	28
Toplam	28	32	60

Çalışma gruplarının birbirine denklikleri belirlenirken her iki grubun okumaya yönelik ön tutumlarını ölçmek amacıyla okumaya yönelik tutum ölçeği dağıtılmıştır (Ek 2). Tutum ölçeğine verilen cevaplar analiz edilerek grupların okumaya yönelik ön tutumlarının mevcut denklikleri kontrol edilmiş ve tablodaki sonuçlar elde edilmiştir:

Tablo 6. Gruplar öntest verileri

Gruplar	N	X	SS	sd	t	p
Deney (5/A)	32	34.15	3.85	58	1.12	0.265
Kontrol (5/C)	28	32.85	5.06			

P değeri 0.05'in üstünde bir değer olduğu için iki grubun arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Bu sonuca göre iki sınıf deney öncesinde okumaya yönelik tutumları bakımından birbirine benzerdir.

3. ÖLÇME ARACININ GELİŞTİRİLMESİ

Araştırmada veri toplama aracı olarak Başaran ve Ateş (2009)'in geliştirdikleri "Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır (Bkz. Ek 2). Ölçek,

ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumları ve bu tutumların bazı değişkenlerden ne ölçüde etkilendiğinin tespiti amacıyla geliştirilmiş, Yozgat ili Sorgun ve Saraykent ilçelerine bağlı kasabalarda; Sorgun ilçe merkezinde ve Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan ilköğretim okullarına devam eden beşinci sınıf öğrencilerine uygulanmıştır.

Ölçekte 13 ifade kullanılmıştır. Ölçekteki pozitif ifadeler, aşağıda da görüleceği gibi 1,4,5,6,7,10,11,12 ve 13. ifadelerdir.

1. Okumaktan zevk alıyorum.
4. Okuma yaptığımız derslerde ilgim dağılmaz.
5. Keşke Türkçe derslerinde daha çok okuma parçası işlesek.
6. Bir daha Türkçe dersine giremeyecek olsaydım çok üzülürdüm.
7. Okurken eğleniyorum.
10. Okumanın harika bir iş olduğunu düşünüyorum.
11. Okumanın eğlenceli bir iş olduğunu düşünüyorum.
12. Türkçe derslerini, bir metin okuyacağımızda daha çok seviyorum.
13. Okuma ödevlerini yaparken çok eğleniyorum.

Ölçekteki negatif ifadeler ise aşağıda görüldüğü gibi 2,3,8 ve 9. Sorulardır.

2. Okumayı sevmiyorum.
3. Bir parçayı okumak zorunda olmak beni rahatsız ediyor.
8. Okurken sıkılıyorum.
9. Metinleri sonuna kadar okumak beni sıkıyor.

Ölçek, “katılmıyorum”, “kararsızım” ve “katılıyorum” seçeneklerinden oluşmaktadır. Verilen cevaplar, olumlu ifadeler için “katılmıyorum” 1 puan, “kararsızım” 2 puan, “katılıyorum” 3’ puandır, olumsuz ifadeler için ise tam tersi bir puanlama ile kodlanmıştır. Bu ölçek hazırlanırken benzer çalışmalar incelenmiş ve bu çalışmalardan da faydalanılmıştır. Kapsam geçerliliğinin sağlanması için alan uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Başaran ve Ateş (2009)’in bulgularına göre; ölçeğin yapı geçerliği için, uygulama sonucu yapılan faktör analizinde, toplam

varyansın %39.97'sini açıklayan tek faktör ortaya çıkmış ve 13 maddenin tamamının faktör yükleri .30'dan fazla çıkmıştır. Ölçme aracının güvenilirliğini sağlamak amacıyla yapılan testte Cronbach Alfa katsayısı .65 olarak bulunmuştur. Ulaşılan bu değerler, yapılan anketin geçerli ve güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır. Başaran ve Ateş (2009)'e göre tutum ölçeği faktör yükleri tabloda görülmektedir.

Tablo 7. Tutum Ölçeği Faktör Yükleri

Madde	F1
Madde 10	.613
Madde 8	.590
Madde 9	.552
Madde 11	.500
Madde 13	.479
Madde 1	.474
Madde 7	.459
Madde 3	.424
Madde 5	.388
Madde 6	.371
Madde 12	.363
Madde 2	.327
Madde 4	.303

Bu araştırmada ölçeğin güvenilirliği, Cronbach Alfa katsayısı .78 olarak bulunmuştur.

4. ARAŞTIRMANIN UYGULANMASI AŞAMALARI

Araştırmacı uygulama çalışmaları için Çankırı ili Şabanözü İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ve Kaymakamlıktan gereken izinleri almıştır. Daha sonra Şabanözü Şehit Murat Somuncu İlköğretim Okulu'ndaki üç adet beşinci sınıf şubesinden kura yolu ile seçilen deney ve kontrol grubuna 18.03.2011 tarihinde okumaya yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Şubeler arasında anlamlı fark çıkmadığından çalışmaya uygun olduğu görülmüştür.

Deney grubunda uygulanan program tabloda verilmiştir. Bu program 5/A sınıfında haftada 4 saat olan serbest etkinlikler dersinde uygulanmıştır (Bkz. Ek 3). Deney gurubunda bu program uygulanırken kontrol grubunda serbest etkinlikler

dersinde serbest okuma yaptırılmıştır. İstedikleri kitapları okumalarına izin verilmiştir. Öğrenciler de amaçsız olarak okuma yapmışlardır.

Tablo 8. Deneý grubuna uygulanan program

1. Hafta	Tanışma, Genel Bilgi ve Grup oluşturma
	“Suna ile Leyla” 1. oturum
	“Suna ile Leyla” 2. oturum
	“Ahmet’i Kurtar!” 1. oturum
	“Ahmet’i Kurtar!” 2. oturum
2. Hafta	“Cep Telefonu İstiyorummm!” 1. oturum
	“Cep Telefonu İstiyorummm!” 2. oturum
	“Dilovası Ölüm Saçıyor” 1. oturum
	“Dilovası Ölüm Saçıyor” 2. oturum
3. Hafta	“Yangın Var!” 1. oturum
	“Yangın Var!” 2. oturum
	“Bir Varmış, Bir Yokmuş” 1. oturum
	“Bir Varmış, Bir Yokmuş” 2. oturum
4. Hafta	“Toprak” 1. oturum
	“Toprak” 2. oturum
	“Gezi Rehberi” 1. oturum
	“Gezi Rehberi” 2. oturum

Yukarıdaki program 21.03.2011 – 15.04.2011 tarihleri arasında uygulanmıştır.

1. hafta öncelikle öğrencilere probleme dayalı öğrenim hakkında bilgi verilmiştir. Derslerde yapılacak etkinlikler anlatılmıştır. Sınıf 4-5 kişilik 7 gruba ayrılmış, gruplardan kendilerine bir isim bulmaları ve başkan seçmeleri istenmiştir. Gruplara verilen isimler; Zekiler, Deniz Yıldızları, Gezinler, Kitap Kurtları, Kara Kartallar, Fırtına ve Sarı Şimşeklerdir. Gruplarda sözcü ve yazıcı görevlendirmeleri de yapılmıştır. Öğrenciler bu görevleri sırayla yapmaya karar vermiş ve her hafta başkan ve yazıcıyı değiştirerek bütün öğrencilerin bu görevlerde bulunmalarını istemişlerdir.

Genel olarak uygulamaların 1. oturumlarında gruplara senaryolar dağıtılmış ve yüksek sesle okunmuştur. Bu öykülerin gerçek hayatta karşılaşılabileceğimiz olay ve sorunlar olabileceği vurgulanarak dikkatlice dinlenilmesi istenmiştir. Ardından öğrencilerle problem durumu belirlenmiş ve yazılmıştır. Senaryodan hareketle neler bilindiği tartışılarak, bilinenler listeleri oluşturulmuş, problemin çözümü için nelerin bilinmesi gerektiği tartışılmıştır. Bilinmesi gerekenler de listelenmiştir. 2. oturum için araştırılabilir konular belirlenmiştir.

Uygulamaların 2. oturumunda ise gruplar araştırmalarını sunmuş, sınıfça problemin nasıl çözüleceği tartışılarak çözüm yolları bulunmuştur. Böylece gruplar arası etkileşim de sağlanmıştır.

Bu süreç sırasında sınıf öğretmeni rehber niteliğinde sınıfı yönlendirmiş ve konu ile ilgili gerekli bilgileri vermiştir.

Araştırmacı tarafından uygulanan dersleri kısaca özetlersek;

22.03.2011 - “Suna ile Leyla” 1. Oturum: PDÖ’ nün ilk uygulaması olduğu için kolay bir etkinlik hazırlanmıştır. Öncelikle öğrencilere bir kroki resmi gösterilmiştir. Öğrencilerin hepsi de resmin ne olduğunu bilmiştir. Resmin üzerinde konuşulmuştur. Kroki aslında Bolu Sanayi Sitesinin krokisidir. Öğrenciler İstanbul-Ankara arasında bir yerleşim yeri diye tahminde bulunmuşlardır. Öğrencilere Suna ve Leyla’nın hikayesi dağıtılmış ve okutulmuştur. Her grubun kendi kağıdına hikayedeki problem durumunu yazması istenmiştir. Ve grupların fikirleri alınmıştır. Her gruba teker teker söz verilerek, sadece hikayeyi okuyarak neleri bildikleri sorulmuştur ve tahtaya beyin fırtınası tekniği uygulanarak “Bilinenler Listesi” çıkarılmıştır. Hikayedeki problem durumunu çözmek için nelerin bilinmesi gerekir? Sorusu öğrencilere yöneltilmiştir. Gruplara düşünmeleri için süre verilmiş ardından teker teker söz verilmiştir. Böylece tahtaya “Bilinmesi Gerekenler Listesi” çıkarılmıştır. Grup yazıcıları bu listeleri kağıtlarına yazmışlardır. Problemin çözümü için “bilinmesi gerekenler listesinin” araştırılması gerektiği için 1. Oturum sona erdirilmiştir. Araştırmacı ertesi gün araştırmaların sunulacağını ve problemin çözümlendirileceğini söylemiştir. Araştırma yapılırken birçok kaynaktan bol bol okuma yapılması gerektiği hatırlatılmıştır.

23.03.2011 - “Suna ile Leyla” 2. Oturum: Kroki ile ilgili araştırmalar hazırlanmıştır. Araştırmacı öğrencilere gevlerini yerine getirdikleri için teşekkur etmiştir. Araştırmaların nasıl yapıldığı sorulmuştur. Gruplardaki ğrencilerin bir araya gelerek ilçe kutuphanesine ya da birbirlerinin evlerine giderek çalıştığı ğrenilmiştir. Araştırmanın ne tur kaynaklardan yapıldığı sorusuna ğrenciler ansiklopedi, kitaplar ve internetten yararlandıkları cevaplarını vermişlerdir. Kaynaklardaki bilgiler birlikte okunmuş, onemli gorulenler araştırmaya dahil edilmiştir. Gruplar araştırmalarını sunmuşlardır. Ancak “Kara Kartallar” grubu araştırmayı hazırlayamamışlardır. Grupta bazı problemler olduğu ortaya çıkmış, ğrenciler problemleri aşabileceklerini soyleyip bir daha olmayacağına soz vermişlerdir. Ardından Leyla’nın Sunaların ev adresini anlayamaması problemine bulunan ozum açıklanmıştır. Suna evlerinin krokisini çizmelidir boylece Leyla evinin yerini daha iyi anlayacaktır.

24.03.2011 – Ahmet’i Kurtar 1. Oturum: ğrencilere iki akciğer resim gosterilmiş ve akciğerler arasındaki fark sorulduğuna ğrenciler soldaki akciğerin sigara içmeyen birine, sağdakinin de sigara içen birine ait olduğunu tahmin etmişlerdir. ğrencilere Ahmet’in annesinin mektubu dağıtılmış ve okutulmuştur. ğrencilerden kendilerini Aslı’nın yerine koymaları istenmiştir. Aslında onların en iyi arkadaşları sigara iiyordur. Problem durumu da aslında budur. En iyi arkadaşlarını bu kotuluktan kurtarmaları gerekmektedir. ğrenciler olayın içine çekilmiştir. Her grubun kendi kağıdına hikayedeki problem durumunu yazması istenmiştir. Ve grupların fikirleri alınmıştır. Her gruba teker teker soz verilerak, sadece mektubu okuyarak neleri bildikleri sorulmuştur ve tahtaya “Bilinler Listesi” ıkarılmıştır. Problem durumunu ozmek için nelerin bilinmesi gerekir? Sorusu ğrencilere yoneltilmıştir. Gruplara duşunmeleri için sure verilmiş ardından teker teker soz verilmiştir. Boylece beyin fırtınası tekniği kullanılarak tahtaya “Bilinmesi Gerekenler Listesi” ıkarılmıştır. Grup yazıcıları bu listeleri kağıtlarına yazmışlardır. Araştırmacı bu konu ile ilgili okunacak birçok kaynak bulabilirsiniz diyerek oturumu sona erdirmiştir

25.03.2011 - “Ahmet’i Kurtar” 2. Oturum: Sigara ile ilgili araştırmalar hazırlanmıştır. Araştırmacı ğrencilere gevlerini yerine getirdikleri için teşekkur etmiştir. Yine çeşitli kaynaklardaki bilgiler birlikte okunmuş, onemli gorulenler

araştırmaya dahil edilmiştir. Gruplar araştırmalarını sunmuşlardır. Ancak yine “Kara Kartallar” grubu araştırmayı hazırlayamamışlardır. Gruptaki problemlerin çözülemediği anlaşılmış daha sonra grup üyeleri dağılmak istediklerini söylemiştir. Bunun üzerine grup dağıtılmış, öğrenciler daha rahat çalışabilecekleri arkadaşlarının olduğu gruplara geçmişlerdir. Ahmet’e sigarayı bıraktırmak için öncelikle onunla konuşulacaktır, sigaranın zararları anlatılacaktır ve ona destek olunacaktır. Yine de bırakmazsa ilgili kuruluşlara yönlendirilecektir. Ayrıca sigarayı alabildiği yerlere 18 yaşından küçüklere sigara satışı yapamayacağı hatırlatılacaktır.

29.03.2011 - “Cep Telefonu İstiyorummm!” 1. Oturum: Derse 2002 yılından 2008 yılına kadar her yıl telefon aboneliğini gösteren istatistiki bir tabloyla başlanmıştır. Tablo üzerinde konuşulmuştur. Yıllara göre ev ve iş yeri abone sayısında fazla bir değişme olmazken hatta neredeyse azalırken, cep telefonu aboneliğinin katlanarak arttığına dikkat edilmiştir. Öğrencilere senaryo dağıtılmış ve okutulmuştur. Bu uygulamada öğrenciler bire bir senaryoya dahil edilmiştir. Küçük çocukları onlardan cep telefonu istemektedir. Her grubun kendi kağıdına senaryodaki problem durumunu yazması istenmiştir. Ve grupların fikirleri alınmıştır. Her gruba teker teker söz verilerek, sadece senaryoyu okuyarak neleri bildikleri sorulmuştur ve tahtaya “Bilinler Listesi” çıkarılmıştır. Senaryodaki problem durumunu çözmek için nelerin bilinmesi gerekir? Sorusu öğrencilere yöneltilmiştir. Gruplara düşünmeleri için süre verilmiş ardından teker teker söz verilmiştir. Böylece tahtaya “Bilinmesi Gerekenler Listesi” çıkarılmıştır. Grup yazıcıları bu listeleri kağıtlarına yazmışlardır. Problemin çözümü için “bilinmesi gerekenler listesinin” araştırılması gerektiği için 1. Oturum sona erdirilmiştir.

30.03.2011 - “Cep Telefonu İstiyorummm” 2. Oturum: cep telefonu ile ilgili araştırmalar hazırlanmıştır. Araştırılan kaynaklardaki bilgiler birlikte okunmuş, önemli görülenler araştırmaya dahil edilmiştir. Gruplar araştırmalarını sunmuşlardır. Araştırmacı ödevlere çok daha fazla özenildiğini görerek öğrencilerine teşekkür etmiştir. Ortaya çok ilginç çalışmalar çıkmıştır. Bu durum hem araştırmacıyı hem de öğrencileri heyecanlandırmıştır. Cep telefonu araştırmaları incelendiğinde cep telefonunun çocuklar için hatta büyükler için bile fazla kullanılması durumunda ne kadar zararlı olduğu görülmüştür. Böyle bir durumda asla bir çocuğa cep telefonu almanın yanlışlığı anlaşılmıştır. Probleme çözüm olarak çocuğumuza cep telefonunu

onun için ne kadar zararlı olduğunu anlatarak vazgeçirmenin doğru olduğuna karar verilmiştir.

Bu tarihlerden sonra deney gurubuyla yapılan uygulamalarda da aynı süreç sürdürülmüştür. Yalnız son üç etkinlikte “Bilinenler” ve “Bilinmesi Gerekenler” listelerini her grup kendi başına oluşturmuştur. Hem araştırma yaparken yapılan okuma süreciyle hem de araştırmaların sunumu sırasında yapılan okuma etkinlikleriyle öğrenciler kaliteli bir okuma süreci geçirmiş ve amaçlı okuma gerçekleştirmişlerdir. Uygulanan etkinlikler ve öğrencilerin hazırladığı bazı araştırmalar ekler bölümünde mevcuttur. Aynı tarihlerde kontrol grubunun serbest okumaları da gerçekleşmiştir. Onlara hiç müdahale edilmemiş, klasik okuma saatlerinde olduğu gibi sınıf sessizlik içinde sınıf kütüphanesinden aldıkları kitapları okumaya devam etmişlerdir.

Uygulama sonunda 18.04.2011 tarihinde iki sınıfa da tekrar okumaya yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır.

5. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırma için kullanılan ölçme araçları kontrol edilmiş daha sonra bilgisayara işlenmiştir. Tüm istatistiksel çözümler bilgisayardaki bir istatistik paketiyle gerçekleştirilmiştir.

Veriler bilgisayara işlenmeden sınıflara yapılan testler numaralandırılmıştır. Deney grubuna yapılan öntest “1”, kontrol grubuna yapılan öntest “2”, deney grubuna yapılan sontest “3” ve kontrol grubuna yapılan sontest “4” olarak numaralandırılmıştır.

Öntest-sontest karşılaştırılmasında ve gruplar arası karşılaştırmada t testinden yararlanılmıştır. Anlamlılık düzeyi olarak 0.05 benimsenmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın temel amacına uygun olarak ele alınan problemin çözümü için araştırma kapsamındaki öğrencilerden toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda ortaya çıkan bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

Araştırmada ilk olarak “Probleme dayalı öğrenmenin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesi ve sonrasında tutumları öntest ve sontest arasında anlamlı bir farklılık vardır” denencesi sınanmak istenmiştir. Deneklerin bu testlerden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, ortalamalar arasındaki fark t testi ile sınanmıştır. Deney grubu öğrencilerin öntest ve sontestlerden aldıkları puanlarla ilgili bulgular tabloda verilmiştir.

Tablo 9. Deney grubu öğrencileri ilktest ve sontest bulguları

Testler (5/A)	N	X	SS	sd	t	p
ilktest	32	34.15	3.85	62	-5.28	0.00
sontest	32	38.15	1.86			

Tablo incelendiğinde deney grubu yani 5/A sınıfına uygulanan okumaya yönelik tutum ölçeğinin ilktest ve sontestine katılan denek sayısının 32 olduğunu görmekteyiz. İlktestin aritmetik ortalaması 34.15 bulunmuşken, sontestin aritmetik ortalaması 38.15 bulunmuştur. Aritmetik ortalamanın sontest lehine arttığını görmekteyiz. İlktestin standart sapma değeri 3.85; sontestin standart sapması da 1.86'dır. Sontestte standart sapma küçülmüş yani grup homojenleşmiştir. Okumaya yönelik tutumları birbirine yaklaşmıştır. Uygulamalar sonucu serbestlik değeri 62; t değeri -5.28 bulunmuştur. p yani anlamlılık düzeyi 0.00 bulunmuştur. p değeri 0.05'in altında bir değer olduğu için ilktest ve sontest arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu sonuç ilktestten sonra yapılan çalışmanın öğrencilerin okumaya yönelik tutumunu değiştirdiğini gösterir. Böylece “Probleme dayalı öğrenmenin uygulandığı

deney grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesi ve sonrasında tutumları öntest ve sontest arasında anlamlı bir farklılık vardır” denencesi doğrulanmıştır.

Ayrıca olumsuz tutumların olumluya dönüşüp dönüşmediğini anlamak için negatif maddelerin (m2, m3, m8, m9) öntestte gruplar arasındaki farkına bakılmıştır. ANOVA sonuçlarına göre; öntestte deney ve kontrol grubu arasında olumsuz sorulara verilen cevaplarda 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık yoktur. Sonra öntest ve sontest birlikte deney ve kontrol grubu arasındaki farka bakılmıştır. Aşağıdaki tablo ortaya çıkmıştır.

Tablo 10. Olumsuz Maddeler ANOVA Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Ortalamalar Karesi	F	p*****	Fark****	p****
m2	Gruplar Arası	10,581	3	3,527	6,886	,000	I*-J** I-K****	.046 .000
	Gruplar İçi	59,411	116	,512				
	Toplam	69,992	119					
m8	Gruplar Arası	4,092	3	1,364	4,177	,008	I-K	.027
	Gruplar İçi	37,875	116	,327				
	Toplam	41,967	119					
m9	Gruplar Arası	5,194	3	1,731	4,524	,005	I-K	.005
	Gruplar İçi	44,397	116	,383				
	Toplam	49,592	119					

*I: deney grubu sontest

**J: deney grubu öntest

***K: kontrol grubu sontest

****Tamhane's T2 testine göre

***** $p < 0.05$

Tablo incelendiğinde madde 2’de deney grubu sontest ve deney grubu öntest arasında 0.046 düzeyinde deney grubu sontest lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Deney grubu sontest ve kontrol grubu sontest arasında da 0.000 düzeyinde deney grubu sontest lehine anlamlı farklılık vardır. Madde 3’te 0.05 düzeyinde anlamlı farklılık bulunamamıştır. Madde 8’ de deney grubu sontest ve kontrol grubu sontest arasında 0.027 düzeyinde deney grubu sontest lehine anlamlı farklılık görülmektedir.

Madde 9’da ise deney grubu sontest ve kontrol grubu sontest arasında 0.005 düzeyinde deney grubu sontest lehine anlamlı farklılık vardır.

“Probleme dayalı öğrenme uygulanan deney grubu ile geleneksel yöntem kullanılan kontrol grubundaki öğrencilerin okumaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık vardır” denencesini sınamak amacıyla, deney ve kontrol grubundaki deneklerin okumaya yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, ortalamalar arasındaki fark t testi ile sınanmıştır. Araştırmaya başlanmadan önce kura ile 5/A sınıfı deney, 5/C sınıfı kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerin okumaya yönelik tutum ölçeğinden aldıkları öntest puanlarla ilgili bulgular tabloda verilmiştir.

Tablo 11. Gruplar Öntest Bulguları

Gruplar	N	X	SS	sd	t	p
Deney (5/A)	32	34.15	3.85	58	1.12	0.265
Kontrol (5/C)	28	32.85	5.06			

Tablo incelendiğinde deney grubu yani 5/A sınıfına uygulanan okumaya yönelik tutum ölçeğini cevaplayan öğrenci sayısının 32, kontrol grubu yani 5/C sınıfına uygulanan okumaya yönelik tutum ölçeğini cevaplayan öğrenci sayısının ise 28 olduğunu görmekteyiz. Deney grubunun aritmetik ortalaması 34.15 bulunmuşken, kontrol grubunun aritmetik ortalaması 32.85 bulunmuştur. Deney grubunun standart sapma değeri 3.85; kontrol grubunun standart sapması da 5.06’dır. Uygulamalar sonucu serbestlik değeri 58; t değeri 1.12 bulunmuştur. p yani anlamlılık düzeyi 0.26 bulunmuştur. p değeri 0.05’in üstünde bir değer olduğu için iki grubun arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Bu sonuca göre iki sınıf deney öncesinde okumaya yönelik tutumları bakımından birbirine benzerdir. Aritmetik ortalamanın kontrol grubunda az farkla da olsa küçük olduğu görülmektedir. Sonucu sağlamlaştırmak adına kontrol grubunun da öntest-sontest karşılaştırması da yapılacaktır. (Tablo 4.4.)

Deney grubu olan 5/A sınıfı ile bir ay süreyle probleme dayalı öğrenim uygulaması, kontrol grubuyla da serbest okuma yapılmıştır. Ardından denenceyi sınamak için okumaya yönelik tutum ölçeği tekrar uygulanmıştır. Sontestin puanlarıyla ilgili bulgular tabloda verilmiştir.

Tablo 12. Gruplar sontest bulguları

Gruplar	N	X	SS	sd	t	p
Deney (5/A)	32	38.15	1.86	58	3.22	0.002
Kontrol (5/C)	28	33.64	7.67			

Tablo incelendiğinde deney grubu yani 5/A sınıfına uygulanan okumaya yönelik tutum ölçeğini cevaplayan öğrenci sayısının 32, kontrol grubu yani 5/C sınıfına uygulanan okumaya yönelik tutum ölçeğini cevaplayan öğrenci sayısının ise 28 olduğunu görmekteyiz. Deney grubunun aritmetik ortalaması 38.15 bulunmuşken, kontrol grubunun aritmetik ortalaması 33.64 bulunmuştur. Deney grubunun standart sapma değeri 1.86; kontrol grubunun standart sapması da 7.67'dir. Uygulamalar sonucu serbestlik değeri 58; t değeri 3.22 bulunmuştur. p yani anlamlılık düzeyi 0.002 bulunmuştur. p değeri 0.05'in altında bir değer olduğu için iki grubun arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu sonuca göre deney grubuna bir ay süre ile uygulanan probleme dayalı öğrenim sonucunda okumaya yönelik tutumlarında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Bu bulgu ile araştırmanın ikinci denencesi olan "*Probleme dayalı öğrenme uygulanan deney grubu ile geleneksel yöntem kullanılan kontrol grubundaki öğrencilerin okumaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık vardır*" doğrulanmıştır.

Tablo 13. Kontrol grubu öğrencileri ilktest ve sontest bulguları

Testler (5/C)	N	X	SS	sd	t	p
ilktest	28	32.85	5.06	54	-0.44	0.65
sontest	28	33.64	7.67			

Tablo incelendiğinde kontrol grubu yani 5/C sınıfına uygulanan okumaya yönelik tutum ölçeğinin ilktest ve sontestine katılan denek sayısının 28 olduğunu görmekteyiz. İlktestin aritmetik ortalaması 32.85 bulunmuşken, sontestinin aritmetik ortalaması 33.64 bulunmuştur. İlktestin standart sapma değeri 5.06; sontestinin standart sapması da 7.67'dir. Sontestte standart sapma artmış yani grup farklılaşmıştır. Uygulamalar sonucu serbestlik değeri 54; t değeri -0.44 bulunmuştur. p yani anlamlılık düzeyi 0.65 bulunmuştur. p değeri 0.05'in üzerinde bir değer olduğu için ilktest ve sontest arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Yani bir ay boyunca

geleneksel yöntemle yapılan serbest okumalar öğrencilerin okumaya karşı tutumunu anlamlı bir biçimde değiştirmemiştir.

SONUÇ

Bu bölümde bulgular, araştırmanın denenceleri doğrultusunda yorumlanmıştır, sonuçlara ve tartışmaya yer verilmiştir.

Deney grubu öğrencilerin öntest ve sontestlerden aldıkları puanlarla ilgili bulgularına baktığımızda, aritmetik ortalamanın sontest lehine arttığını görmekteyiz. Bu durum sontestte öğrencilerin ölçekten daha çok puan aldıklarını yani okumaya karşı olumlu tutum geliştirdiklerini gösterir. Ayrıca, sontestte standart sapmanın küçülmüş olduğunu görmekteyiz. Yani grup homojenleşmiştir. Okumaya yönelik tutumları birbirine yaklaşmıştır. Aritmetik ortalamanın da artmasından dolayı okumaya yönelik tutumu düşük olan öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının iyileştiğini söyleyebiliriz. Yine deney grubu öğrencilerin öntest ve sontestlerden aldıkları puanlarla ilgili bulgulara baktığımızda p değeri 0.05'in altında bir değer olduğu için ilktest ve sontest arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu farklılık da sontestin aritmetik ortalaması yüksek olduğu için sontest lehinedir. Ayrıca olumsuz maddelerin karşılaştırılmasında deney grubu sontest lehine anlamlı farklılık çıkmıştır. Okuma saatlerinde, probleme dayalı öğrenmenin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesi ve sonrasında tutumları öntest ve sontest arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Kura ile belirlenen deney ve kontrol gurubunun sontest puanlarıyla ilgili bulguları incelediğimizde, deney grubunun aritmetik ortalaması, kontrol grubunun aritmetik ortalamasından yüksek bulunmuştur. Deney grubunun standart sapma değeri, kontrol grubunun standart sapma değerinden daha düşüktür. Bu bulgu deney grubunun daha homojen olduğunu yani öğrenci tutumlarının birbirine benzediğini gösterir. Yine deney ve kontrol gurubunun sontest puanlarıyla ilgili bulguları incelediğimizde p değeri 0.05'in altında bir değer olduğu için iki grubun arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu farklılık da deney gurubunun aritmetik ortalaması yüksek olduğu için deney gurubu lehinedir. Deney ve kontrol grubu öntest ve sontestleri arasında yapılan Olumsuz Maddeler ANOVA sonuçlarına göre sontestte deney ve kontrol grubu arasında anlamlı farklılık vardır. Yani PDÖ'nün uygulandığı deney grubunda olumsuz tutumlar olumluya dönüşmüştür. Kontrol grubu öğrencileri

ilktest ve sontest bulguları incelendiğinde, ilktestin aritmetik ortalaması, sontestin aritmetik ortalamasından küçük bulunmuştur. Ancak aralarındaki bu fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir. Kontrol grubu öğrencileri ilktest ve sontest bulguları incelendiğinde, ilktestin standart sapması; sontestin standart sapmasından küçüktür. Sontestte standart sapma artmış yani grup farklılaşmıştır. Okuma saatlerinde, probleme dayalı öğrenme uygulanan deney grubu ile geleneksel yöntem kullanılan kontrol grubundaki öğrencilerin okumaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bir başka deyişle probleme dayalı öğrenme uygulaması, öğrencilerin okumaya yönelik tutumunu olumlu yönde değiştirmiştir. PDÖ, okumaya yönelik olumlu tutum oluşturmada geleneksel yöntemden daha başarılıdır. PDÖ yaklaşımının sadece okumayı zaten seven öğrencilerin tutumunu daha iyileştirmekle kalmadığı, okumayı sevmeyenlerin de tutumunu iyileştirdiğini söyleyebiliriz.

Okuma bireyleri, cahillikten ve yanlışlara kapılmaktan korur. Okurken anlama, sorgulama, analiz ve sentez gibi zihinsel becerilerimizi geliştiririz. Okuma eğitimdeki verimliliği de arttırır. Bu kadar gerekli olan bir alışkanlığı mutlaka hayatlarımıza yerleştirmemiz gerekir. Bir eylemin de alışkanlığa dönüşmesi için bireyin yapılan eylemi sevmesi, ona ilgi duyması gerekir. PDÖ, bu noktada devreye girmekte, okuma eylemini bireye sevdirmektedir.

Bu araştırma ile elde edilen sonuçlara dayanılarak probleme dayalı öğrenmenin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarına olumlu etkisi olduğu söylenebilir. Korkmaz ve Kaptan (2001: 199)'e göre PDÖ'nün öğrencilere kazandırdığı becerilerden biri de tutumdur. Böylece öğrenme öğrencilerin meraklanmasını sağlayacak ve ilgilerini çekecektir.

Bu konu ile ilgili çalışmalar önemlidir. Yapılan çalışmalarda probleme dayalı öğrenimin okumaya ilişkin tutumu nasıl etkilediğine ilişkin bir araştırma yoktur. Ancak PDÖ yaklaşımı farklı derslerde uygulanmış ve öğrencilerin bu derslere ilişkin tutumları incelenmiştir.

Deveci (2002)' nin yaptığı araştırmaya göre, probleme dayalı öğrenme metodu kullanılan deney grubundaki öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarında, kontrol grubundaki öğrencilerle aralarında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır.

Çiftçi, Meydan ve Ektem (2005) yaptıkları araştırma sonucu araştırmanın ikinci alt probleminde “Sosyal Bilgiler öğretiminde problem çözmeye dayalı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine karşı olan tutumları arasında anlamlı bir fark vardır” sonucuna ulaşmıştır. Çiftçi, Meydan ve Ektem (2005)’ e göre Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde, Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin derse ilişkin tutumlarını artırmada geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Yurd (2007)’ un yaptığı araştırma sonucunda probleme dayalı öğrenme yöntemi İle Bil-İste-Öğren stratejisi kullanılarak geliştirilen Biliste-Örnekle-Öğren stratejisinin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumları arasında deney grubu lehine anlamlı derecede farklılık olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırmalar incelendiğinde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının derslere karşı tutumu iyileştirdiği görülmektedir.

ÖNERİLER

Gerçekleştirilen bu araştırmanın ortaya koyduğu bulgular ışığında şu öneriler getirilmiştir.

1. İlköğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumunu arttırmada probleme dayalı öğrenme yaklaşımından yararlanılabilir.
2. Öğretmenler, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını arttırabilmeleri için probleme dayalı öğrenme yaklaşımını kullanmaları konusunda yayınlara bilgilendirilebilir ya da hizmetiçi eğitime alınabilir.
3. Okuma saatlerinde probleme dayalı öğrenme etkinlikleriyle dersler ilgi çekici hale getirilebilir.
4. Bu çalışmada geliştirilen etkinlikler, okuma saatlerinde kullanılabilir ya da yeni etkinlikler geliştirmek isteyenlere örnek olabilir.
5. Probleme dayalı öğrenimin, okunanı anlamadaki etkisi araştırılabilir.

6. Aynı araştırma konusu ilköğretim ikinci kademedede ya da ortaöğretimde uygulanabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. (2005). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*, İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Açıkgöz, K. (2007). *Aktif Öğrenme*, İzmir: Biliş Yayıncılık.
- Akçamete, G. (1991). Okuma Akıcılığı ve Anlama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, c.23(2), 435-440.
<http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/508/6159.pdf>.
- Aksoy, B. (2003). Problem Çözme Yönteminin Çevre Eğitiminde Uygulanması, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:14, 83-98.
- Aksoy, B. (2007a). *Kavramsal 1 Sunumu*, İstanbul: İTÜ. 16 Şubat 2011
<http://www.ins.itu.edu.tr/jfm/etkinogretim/favorite2.htm>.
- Aksoy, B. (2007b). *Kavramsal 2 Sunumu*, İstanbul: İTÜ. 16 Şubat 2011
<http://www.ins.itu.edu.tr/jfm/etkinogretim/favorite2.htm>.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2002). *Yazılı Ve Sözlü Anlatım*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe İlkokuma ve Yazma Öğretimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Altuğ, D. (1997). *Örgütsel Davranış: Toplam Kalite Yönetimi Anlayışı İçinde*, Ankara: Haberal Eğitim Vakfı.
- Ayçin, A. (2009). *İsoteg Tekniğinin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarısı Ve Okumaya Yönelik Tutumları Üzerine Etkisi: Yibo Örneği*. (Yayınlanmamış YL Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Aydın, M. (2000). Okumaya Uzak Düşmek. Tüleylioğlu, O. (Ed.). *Okumak mı, o da ne?...*, İstanbul: Cumhuriyet Yayınları.
- Aydoğan, R. (2008). *Okumaya Karşı Olumlu ve Olumsuz Tutuma Sahip 6. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri ve Yaratıcılık Düzeyleri*. (Yayınlanmamış YL Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Başaran, İ. (1994). *Eğitim Psikolojisi Modern Eğitimin Psikolojik Temelleri*, Ankara: Kadioğlu Yayınları.
- Başaran, M. ve Ateş, S. (2009). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 29, 73-92.

<http://www.gefad.gazi.edu.tr/window/dosyapdf/2009/1/2009-1-73-92.pdf> .

- Baysal, A ve Tekarslan, E. (1996). *İşletmeciler İçin Davranış Bilimleri*, İstanbul:Avciol Basım-Yayın.
- Bayram, S. (2001). *Türkiye’de Kitap Okuma Alışkanlığı*, İstanbul: İTO.
- Bayram, A. (2010). *Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Fen Ve Teknoloji Dersi “Isı Ve Sıcaklık” Konusunda Sahip Oldukları Kavram Yanılgularını Gidermede Etkisi*. (Yayınlanmamış YL Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Beşer, A., Mete, S. ve Yıldırım Sarı, H.(2004). Probleme Dayalı Öğrenmede Eğitim Yönlendiricisi Nasıl Olmalı?. *C.Ü. Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi* 2004, 8 (2) ,32-38.
eskiweb.cumhuriyet.edu.tr/edergi/makale/1028.pdf .
- Bircan, İ. ve Tekin, M.(1989) Türkiye’de Okuma Alışkanlığının Azalması ve Çözüm Yolları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*,c.22(1). 02 Şubat 2011, <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/511/6332.pdf> .
- Blaaha A. B & Bennett, J. M. (1993). *Yeni Okuma Teknikleri*, İstanbul: Rota Yayınları.
- Blake,R., Hosokawa,M.& Riley,S. (2000). Student Performances on Step 1 and Step 2 of the United States Medical Licensing Examination Following Implementation of a Problem-based Learning Curriculum, *Academic Medicine*,Vo L.75, No. 1 / January 2000. 20 Mayıs 2010
http://journals.lww.com/academicmedicine/Fulltext/2000/01000/Student_Performances_on_Step_1_and_Step_2_of_the.17.aspx .
- Boran, A. ve Aslaner, R.(2008). Bilim ve Sanat Merkezlerinde Matematik Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt: 9 Sayı: 15 s:15–32.
<http://web.inonu.edu.tr/~efdergi/sayi15/15-32.pdf> .
- Cüceloğlu, D. (2001). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2005). *İnsan ve davranışı*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakıcı, D. (2007). Ön Örgütleyicilerin Okumaya Yönelik Tutum Üzerindeki Etkileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Güz 2007, 8(14), 65–82. 28 Ağustos 2009 , <http://web.inonu.edu.tr/~efdergi/sayi14/05.pdf> .

- Çiftçi, S., Meydan, A. ve Ektem, I. (2005). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenmeyi Kullanmanın Öğrencilerin Başarısına ve Tutumlarına Etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* Sayı:17, 179-190.
http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos_mak/makaleler/Sabahattin%20C3%87%C4%B0FT%C3%87%C4%B0%20-%20Ali%20MEYDAN%20-%20I%20C5%9F%C4%B1%20S%C3%B6nmez%20EKTEM/%C3%87%C4%B0FT%C3%87%C4%B0,%20SABAHATT%C4%B0N%20VD.pdf .
- Demirel, Ö. (1999) . *Türkçe Öğretimi*, Ankara: Pegem A Yayınları.
- Demirel, Ö. (2000). *Plandan Uygulamaya Öğretme Sanatı*, Ankara: Pegem A Yayınları.
- Deveci, H. (2002). *Sosyal Bilgiler Dersinde Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Derse İlişkin Tutumlarına, Akademik Başarılarına ve Hatırlama Düzeylerine Etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Dicle, O. (Ed.). (2002). *Probleme Dayalı Öğrenim*, İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.
- Erdoğan, İ. (1994). *İşletmelerde Davranış*, İstanbul: Beta Yayınları.
- Getmann, D. A. & Arneson, D. (2003). *Pharmacoethics: A Problem-Based Approach*, New York: CRC Press.
- Glasgow, N. A. (1997). *New Curriculum for New Times: A Guide to Student-Centered, Problem-Based Learning*, California: Corwin Press, Inc.
- Gömlüksiz, M. (2004). Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Bir Tutum Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , Sayı.2, 185-195. 02 Şubat 2011,
<http://web.firat.edu.tr/sosyalbil/dergi/arsiv/cilt14/sayi2/185-196.pdf> .
- Gözütok, F.D. (2004). *Öğretmenliği Geliştiriyorum*, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Grummit, J. (2001). *Hızlı Okuma*, Ankara: Yeryüzü Yayınevi.
- Gül, V. (2008). *Boş Zaman Etkinliklerinin Okuduğunu Anlama Ve Okumaya Yönelik Tutumlar Üzerindeki Etkililiği* (Yayınlanmamış YL Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Gülerer, S. ve Batur, Z. (2004). Yanlış Okuma Tutum ve Davranışları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 2, 77-88.
<http://www.sosbil.aku.edu.tr/dergi/VI2/gulerer.pdf> .

- Güneş, F. (2004). *Okuma Yazma Öğretimi Ve Beyin Teknolojisi*, Ankara: Ocak Yayınları.
- Gürpınar, E. (2007). *Tıp Eğitiminde Öğretim Teknolojileri: E-Öğrenme ve Probleme Dayalı Öğrenme Entegrasyonu* (Yayınlanmamış YL Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- İnceoğlu, M. (2000). *Tutum – Algı İletişim*, Ankara: İmaj Yayıncılık.
- İnel, D. (2009). *Fen Ve Teknoloji Dersinde Probleme Dayalı Öğrenme Yöntemi Kullanımının Öğrencilerin Kavramları Yapılandırma Düzeyleri, Akademik Başarıları Ve Sorgulayıcı Öğrenme Becerileri Algıları Üzerindeki Etkileri*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kalender, B. (2009). *Probleme Dayalı Öğrenme –İki Yıllık Deneyim- Sunumu*, Kocaeli: Tıp Eğitimi Çalıştayı. 13 Temmuz 2011, <http://tip.kocaeli.edu.tr/calistay/index.htm>.
- Kantemir, E. (1997). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*, Ankara: Engin Yayınevi.
- Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2001). Fen Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 20: 185 -192. www.efdergi.hacettepe.edu.tr/200120FITNAT%20KAPTAN.pdf.
- Karabay A. ve Kayıran B.K. (2009). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileri ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:03, 110-117. <http://egitim.cukurova.edu.tr/efdergi/download/342.pdf>.
- Karasar, N. (1991). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel.
- Kerfoot, P., Masser, B. & Hafler, J. (2005). Influence of new educational technology on problem-based learning at Harvard Medical School. *Medical Education* 2005; 39: 380–387. http://oac.med.jhmi.edu/oacnewsite/oac_facdev/pdfs/Kerfoot_Influence_new_EdTech_Hvd_2005.pdf.
- Kılınc, A. (2007). Probleme Dayalı Öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt 15, 561-578. <http://www.kefdergi.com/pdf/Cilt-15-No2-2007Ekim/akilinc.pdf>.
- Kıncal, R. (Ed.). (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Koçak, M. (2008). *Ortaöğretimde Coğrafya Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenci Performansı Ve Motivasyonu Üzerine Etkisi*,

- (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2001). Fen Eğitiminde Proje Temelli Öğrenme Yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 20, 193 – 200.
- Köklü, N. (1995). Tutumların Ölçülmesi ve Likert Tipi Ölçeklerde Kullanılan Seçenekler *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, cilt: .., 81- 93. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/486/5698.pdf>
- Köksal, K. (1999). *Okuma Yazmanın Öğretimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kuzu, T. (2004). Etkileşimsel Model'e Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, yıl: 2004, cilt: 37, sayı: 1 ss 55-77. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/143/1011.pdf> .
- Lambros, A. (2002). *Problem-Based Learning in K-8 Classrooms: A Teacher's Guide to Implementation*, California: Corwin Press, Inc.
- Marchains, J. (1993). A Student-centred, Problem-based Curriculum: 5 Years' Experience. *Can Med Assoc J*, 1993;148 (9). <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1491821/> .
- Maviş, A. (2003). *Anlayarak Hızlı Okuma ve Öğrenme Teknikler*, İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- MEB EARGED (2003). *PIRLS 2001 Ulusal Rapor*, Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. http://earged.meb.gov.tr/dosyalar%5Cdokumanlar%5Culuslararası/pirls_2001_ulusalraporu.pdf.
- MEB EARGED (2007). *Öğrencilerin Okuma Düzeyleri*, Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. http://earged.meb.gov.tr/tamamlanan/okuma_duzey.pdf.
- MEB MEGEP(2006). *Halkla İlişkiler ve Organizasyon Hizmetleri, Etkin ve Hızlı Okuma*, Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. http://cygm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kursprogramlari/halkla_iliskiler/moduller/etkin_hizli_okuma.pdf .
- MEB MEGEP (2007). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Bilişsel Gelişim*, Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. <http://cygm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kursprogramlari/cocukgelisim/moduller/bilisselgelisim.pdf> .

- MEB Talim Ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı Ve Kılavuzu 1- 5. Sınıflar*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
<http://ttkb.meb.gov.tr/program.aspx?tur=ilkogretim&lisetur=&sira=derse&ders=T%c3%bcrk%c3%a7e> .
- Norman, G.& Schmidt, H.(1992). The Psychological Basis of Problem-based Learning: A Review of Evidence. *Academic Medicine*, September 1992.
http://journals.lww.com/academicmedicine/Abstract/1992/09000/The_psychologicalbasis_of_problem_based_learning_2.aspx.
- Oğuzkan, F. (2001). *Çocuk Edebiyatı*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Öz, F. (1999). *Uygulamalı İlk Okuma Yazma Öğretim*,. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Öz, F. (2006). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özçelebi, O.S. ve Cebecioğlu N.S. (1990). *Okuma Alışkanlığı ve Türkiye: Türkiye'de Okuma Alışkanlığının Olmaması*, İstanbul: MilliyetYayıncıları.
- Özdemir, E.(2002). *Eleştirel Okuma*, Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özdemirci, F. (1990). "Niçin Az Okuyoruz" Kamuoyu Araştırması, *Türk Kütüphaneciliği*, 4, 3 154-155.
tk.kutuphaneci.org.tr/index.php/tk/article/download/1136/2271 .
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde Yeni Değerler*, Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Özsarı, T. (2009). *İlköğretim 4. Sınıf Öğrencileri Üzerinde İşbirlikli Öğrenmenin Matematik Başarısı Üzerine Etkisi: Probleme Dayalı Öğrenme (PDÖ) ve Öğrenci Takımları – Başarı Bölümleri (ÖTBB)*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Pekcanitez, H. (2005). *Hukukta Probleme Dayalı Öğrenim (Aktif Eğitim) Dokuz Eylül Üniversitesi Hukuk Fakültesi Örneği*.
<http://www.hukuki.net/archive/index.php?t-3573.html> .
- PISA 2009 Uluslar Arası Öğrenci Değerlendirme Programı Ulusal Ön Raporu 16.04.2011, <http://earged.meb.gov.tr/dosyalar/pisa/pisa2009rapor.pdf> .
- Probleme Dayalı Öğrenme (PDÖ) Oturumları Uygulama Rehberi (2003). *HÜTF Tıp Eğitimi ve Bilişimi AD*.
http://www.medinfo.hacettepe.edu.tr/tebad/docs/kitap/PDO_2003.pdf .
- Robinson, V. (1993). *Problem-Based Methodology: Research for the Improvement of Practice*, Oxford: Pergamon Press.

- Ruşen, M. (1999). *Hızlı Okuma*, İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Saban, A. (2000). *Öğrenme ve Öğretme Süreci: Yeni Teori ve Yaklaşımlar*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sallabaş, E. (2008). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt:9, Sayı 16, 141-155.
- Schwartz, P. Mennin, S. & Webb, G. (2006). *Problem- Based Learning Case Studies, Experience, and Practice*, New York: Routledge.
- Sever, S. (1997). *Türkçe Öğretiminde Tam Öğrenme*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (1990). Bilgi Toplumu Olma Aşamasında, Ülkemizde Kitap ve Okuma Olgusu. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23, (2), 721-727. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/508/6224.pdf> .
- Sevim, O. (2007). *Kitap Okuma Alışkanlığı Kazandırma Projesi*, İstanbul: Erdem Yayınları.
- Silberman, M. (1996). *Active Learning: 101 Strategies To Teach Any Subject*, Massachusetts: Allyn and Bacon.
- So,H. & Kim,B.(2009). Learning about problem based learning: Student teachers integrating technology, pedagogy and content knowledge. *Australasian Journal of Educational Technology* 2009, 25(1), 101-116. <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet25/so.pdf> .
- Şenocak, E. ve Taşkesenligil, Y. (2005). Probleme Dayalı Öğrenme ve Fen Eğitiminde Uygulanabilirliği. *Kastamonu Eğitim Dergisi* Cilt:13 No:2 359-366. <http://www.ksef.gazi.edu.tr/dergi/pdf/Cilt13-No2-2005Ekim/359-366.pdf> .
- Şimşek, E. (2004). *Hızlı Okuma*, İstanbul: ASM Yayınları.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- TDK Sözlük (2011). 17 Haziran 2011, <http://www.tdksozluk.com/s/al%FD%FEkanl%FDk/> .
- Tekindal, S. (2009). *Duyuşsal Özelliklerin Ölçülmesi İçin Araç Oluşturma*, Ankara: Pegem Akademi.
- Tezbaşaran,A. (2008). *Likert Tipi Ölçek Hazırlama Klavuzu*, Mersin:e-kitap.

<http://www.pdrcliyiz.biz/likert-tipi-olcek-hazirlama-klavuzu-e-kitap-t8419.html>.

- Titiz, O. (2005). *Yeni Öğretim Sistemi*, İstanbul: Zambak Yayınları .
- Torp, L. & Sage, S. (2002). *Problem As Possibilities: Problem-Based Learning for K-16 Education*, Alexandria,VA, USA: Association for Supervision and CurriculumDevelopment.
- Tunalı, M. (2006). *Anlayarak Hızlı Okuma*, İstanbul: Yakamoz Yayıncılık.
- Turan, S. ve Demirel, Ö.(2009). Probleme Dayalı Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, Cilt 34, Sayı 152.
- Ünal, E. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri İle Okuduğunu Anlama Ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki* (Yayınlanmamış YL Tezi). Osman Gazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Vural, B. (2004). *Öğrenci merkezli eğitim ve Çoklu Zeka*, İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Yalçın, A. (2006). *Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yalınkılıç, K. (2007). Türkçe Öğretmen Adaylarının Okumaya İlişkin Tutum ve Görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Sayı 1 ,225-241
http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt1/sayi1/sayi1pdf/yalinkilic_kadir.pdf
- Yarış, F. (bt) *Tıp Ve Sağlık Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenme: Temel Kavramlar, Tarihçe, Uygulamalar*.
http://www.tesder.org.tr/documents/Tip_ve_saglik_egitiminde_probleme_dayali_ogrenme.pdf .
- Yazıcı, K. (2006). Sosyal Bilgiler ve Okuma Becerileri. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 26, Sayı 1 (2006) 273-283. 03 Şubat 2011,
<http://www.gefad.gazi.edu.tr/window/dosyapdf/2006/1/2006-1-273-283-18-kubilayyazici.pdf>.
- Yıldırım, R. (2003). *Öğrenmeyi Öğrenmek*, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Yılmaz, B. (1993). *Okuma Alışkanlıklarında Halk Kütüphanelerinin Rolü*, Ankara: Kültür Bakanlığı Kütüphaneler Genel Müdürlüğü Kütüphanecilik Dizisi:25.
- Yurd, M. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersinde Probleme Dayalı Öğrenme Yöntemi İle Bil-İsteöğren Stratejisi Kullanılarak Geliştirilen Biliste-Örnekle-Öğren Stratejisinin Öğrencilerin Kavram Yanılgılarının*

Giderilmesine Ve Derse Karşı Tutumlarına Etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.

EKLER

	Sayfa
Ek 1. İzin Belgesi.....	107
Ek 2. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği.....	108
Ek 3. Probleme Dayalı Öğrenme Etkinlik Örnekleri.....	110
Ek 4. Uygulama Sırasında Çekilmiş Fotoğraf Örnekleri.....	127
Ek 5. Öğrencilere Dağıtılan Çalışma Kağıdı Örnekleri.....	130
Ek 6. Öğrencilerin Yaptığı Çalışmalar.....	134

EK 1. İZİN BELGESİ

T.C.
ŞABANÖZÜ KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.18.10.00.020/ 4 20
23.02.2011

Konu: Ayşe Çağrı KAYIPMAZ'ın Tez Uygulaması

ŞABANÖZÜ KAYMAKAMLIĞINA

Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümünde Yüksek Lisans yapmakta olan İlçemiz Gürpınar İlköğretim Okulu Müdür Yetkili Sınıf Öğretmeni Ayşe Çağrı KAYIPMAZ'ın "Probleme Dayalı Öğrenmenin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarına Etkisi" konulu tez çalışmasının uygulamasını İlçemiz Şehit Murat Somuncu İlköğretim Okulunda yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde bu hususu olurlarınıza arz ederim.

Refik OLGUN
İlçe Milli Eğitim Müdür V.

OLUR
. / 02 / 2011

Ali YILMAZ
Kaymakam

Cumhuriyet Mah. Hükümet Konagi 4. Kat
ŞABANÖZÜ ÇANKIRI
TEL : (0376) 5181025
FAX : (0376) 5181602
Web : <http://sabanozu.meb.gov.tr>
E-Posta: sabanozu18@meb.gov.tr

EGİTİME
%100
DESTEK
www.egitimdestek.meb.gov.tr

ÇOKLUSİZ
DANIŞMA HATLI
444 0 632

EGİTİM
DESTEK
www.bilgisayarligitimdestek.org

EK 2. OKUMAYA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Değerli öğrenciler,

Okumaya ilişkin görüşlerinizi değerlendirmek amacıyla bu tutum ölçeği hazırlanmıştır. Aşağıdaki maddeleri dikkatlice okuyup “Evet”, “Kısmen”, “Hayır” seçeneklerinden size en uygun gelenin “X” yazarak işaretleyiniz. Lütfen cevaplanmamış ifade bırakmamaya dikkat ediniz. Unutmayınız ki bu ölçek bilimsel bir araştırmanın parçasıdır ve asla size not vermek, sizi değerlendirmek adına kullanılmayacaktır. Duygu ve düşüncelerinizi en iyi ifade ettiğini düşündüğünüz seçeneği işaretleyiniz. Araştırmaya gösterdiğiniz katkılardan dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Ayşe Çağıl KAYIPMAZ

A.KÜ. Eğitim Bilimleri Y.L.

Kişisel Bilgiler

Cinsiyet: () Kadın () Erkek

Yaşadığınız Yer: () Köy () Kasaba () İlçe

Cümleler	Evet	Kısmen	Hayır
1. Okumaktan zevk alıyorum.			
2. Okumayı sevmiyorum.			
3. Bir parçayı okumak zorunda olmak beni rahatsız ediyor.			
4. Okuma yaptığımız derslerde ilgim dağılmaz.			
5. Keşke Türkçe derslerinde daha çok okuma parçası işlesek.			
6. Bir daha Türkçe dersine giremeyecek olsaydım çok üzülürdüm.			
7. Okurken eğleniyorum.			
8. Okurken sıkılıyorum.			
9. Metinleri sonuna kadar okumak beni sıkıyor.			

10. Okumanın harika bir iş olduğunu düşünüyorum.			
11. Okumanın eğlenceli bir iş olduğunu düşünüyorum.			
12. Türkçe derslerini, bir metin okuyacağımızda daha çok seviyorum.			
13. Okuma ödevlerini yaparken çok eğleniyorum.			

Suna ile Leyla sınıfta yan yana oturan iki iyi arkadaştır. Suna ile Leyla teneffüste birlikte oynarlarken okul çıkışında birlikte ders çalışmayı planlarlar.

Suna: Bugün bize gelir misin? Birlikte ders çalışırız.

Leyla: Tabii gelirim, ama evinizi bilmiyorum.

Suna: Ben sana adresi vereyim, o zaman. Sen bir kağıda yaz hadi. 42 numara Işıklar Mahallesi, Cumhuriyet Caddesi, beyaz kapılı ev.

Leyla: İyi de ben bu adresi nasıl bulacağım?

Suna: Bak şimdi okuldan çıkınca ana caddeden aşağıya doğru in. Karşına büyük bir market çıkacak. Oradan sağa dön. Sokakta biraz ilerledikten sonra sol tarafta bir ara sokak var, o sokağa dönme. Ondan sonra bir ara sokak daha var o sokağa dön. Sağdan üçüncü ev bizim ev, beyaz kapısından anlayabilirsin.

Leyla: İyi de kafam karıştı galiba evinizi bulamayacağım.

Problem Durumu (Problem Tanımlanması):

Leyla'nın problemi Suna'ların evlerinin tarifini anlayamaması.

Bilinenler:

- Suna Leyla'nın evine gidecek.
- Suna Leyla'nın evini bilmiyor.
- Suna Leyla'nın evinin yerini anlamıyor.
-

Bilinmesi Gerekenler:

- Suna Leyla'nın evini neden bulamıyor?
- Suna Leyla'nın evini kolaylıkla nasıl bulabilir?
- Kroki nedir?
- Kroki nasıl çizilir?
-

Araştırma Yapma

2.OTURUM

Gruplar yaptıkları araştırmaları sunarlar, çözümler tartışılır. Öğrencilerden çözümlerin raporlaştırılması istenir.

2. PROBLEME DAYALI ÖĞRENİM UYGULAMASI

“AHMET’İ KURTAR”



<http://www.milliyet.com.tr/sigara-paketlerine-yeni-tasarim/dunya/sondakika/27.09.2008/996652/default.htm>

1. OTURUM

Derse yukarıdaki resimle başlanır. İki akciğer arasındaki fark sorulur ve öğrencilere dersin sigara ile ilgili olacağı hissettirilir.

Biraz sigara hakkında konuşulur ve öğretmen öğrencilere Sevgi Hanım’dan mektup geldiğini söyler. Mektup öğrencilere dağıtılır ve okunması sağlanır. Öğretmen öğrencilerden kendilerini Aslı yerine koymalarını ister.

Sevgili Aslı;

Ahmet sigara kullanmaya başlamış. Ben onunla konuştum, bir daha kullanmayacağını söylemişti ama cebinde paketini buldum. Aslı, Ahmet’in en iyi arkadaşı sensin bu kötü alışkanlıktan onu ancak sen vazgeçirebilirsin. Sana güveniyorum.

Sevgi Teyzen (Ahmet’in

Annesi)

Problem Durumu (Problem Tanımlanması):

“Aslı İlköğretim 5. Sınıf öğrencisi, en iyi sınıf arkadaşı Ahmet’in sigaraya başladığını öğrendi. Arkadaşı onun için çok değerli ve zarar görmesini istemiyor. Ahmet’e sigarayı bıraktırması gerekiyor.”

Bilinenler:

- Aslı 5. Sınıf öğrencisi.
- Aslı’nın en iyi arkadaşı Ahmet sigaraya başlamış.
- Ahmet 18 yaşın altında (aynı sınıftalar).
- Sigara sağlığa zararlıdır.
-

Bilinmesi Gerekenler:

- Ahmet sigaraya neden başlamış olabilir?
- Ahmet nasıl sigara buluyor?
- Sigara ile ilgili kanunlar.
- Sigara bırakma yolları.
- Sigaranın zararları (ekonomik, ahlaki, sağlık ve sosyal yönden)
-

Araştırma Yapma**2. OTURUM**

Gruplar yaptıkları araştırmaları sunarlar, çözümler tartışılır. Öğrencilerden çözümlerin raporlaştırılması istenir.

3. PROBLEME DAYALI ÖĞRENİM UYGULAMASI

“CEP TELEFONU İSTİYORUMMM!!!”

ŞANLIURFA (İHA) -

TÜİK raporlarına göre, 2001 yılında ev ve iş yeri telefon abone sayısı 18 milyon 904 bin 486, cep telefonu abone sayısının ise 19 milyon 502 bin 897 olduğu ancak bu sayının ev ve işyerlerindeki abone sayısının 2008 yılında düştü, cep telefonu abone sayısında artış olduğu kaydedildi. Yıllara göre ev ve çep abone sayısı şöyle gerçekleşti:

"2002 yılında ev ve işyeri abone sayısı 18 milyon 914 bin 857, cep abone sayısı 23 milyon 323 bin 118

2003 yılında ev ve işyeri abone sayısı 18 milyon 916 bin 721, cep abone sayısı 27 milyon 887 bin 535

2004 yılında ev ve işyeri abone sayısı 19 milyon 125 bin 163, cep abone sayısı 34 milyon 707 bin 549

2005 yılında ev ve işyeri abone sayısı 18 milyon 978 bin 223, cep abone sayısı 43 milyon 608 bin 965

2006 yılında ev ve işyeri abone sayısı 18 milyon 831 bin 616, cep abone sayısı 52 milyon 662 bin 709

2007 yılında ev ve işyeri abone sayısı 18 milyon 201 bin 6, cep abone sayısı 61 milyon 975 bin 807

2008 yılında ev ve işyeri abone sayısı 17 milyon 502 bin 205, cep abone sayısı 65 milyon 824 bin 110 olarak gerçekleşti".

(FÖ-ÖK-Y)

03.05.2010 11:52:39 TSI

[http://www.haberx.com/turkiyede_cep_telefonu_kullanan_sayisi_65_milyon\(17.n.10327150.719\).aspx](http://www.haberx.com/turkiyede_cep_telefonu_kullanan_sayisi_65_milyon(17.n.10327150.719).aspx) 20.02.11

1. OTURUM

Derse yukarıdaki istatistiklerle başlanır. Cep telefonu hakkında konuşulur. Problem durumu dağıtılır.

Problem Durumu (Problem Tanımlanması):

“İlköğretim 2. Sınıfa giden bir çocuğunuz var. Sizden ısrarla cep telefonu istiyor. Sizin onu vazgeçirmeniz gerekiyor çünkü cep telefonunun çocuklara uygun olmadığını düşünüyorsunuz. Bu duruma bir çözüm bulmanız gerekiyor.”

Bilinenler:

- 2. Sınıfa giden bir çocuk var.
- Çocuk cep telefonu istiyor.
- Bu yaşta bir çocuğa cep telefonu uygun değil.

-

Bilinmesi Gerekenler:

- Cep telefonu nedir, nasıl çalışır?
- Cep telefonunun insan sağlığına etkisi nedir?
- Cep telefonunun çocuklara etkisi nedir?
- Cep telefonunun etkilerinden nasıl korunuruz?
-

Araştırma Yapma

2. **OTURUM** Gruplar yaptıkları araştırmaları sunarlar, çözümler tartışılır. Öğrencilerden çözümlerin raporlaştırılması istenir.

4. PROBLEME DAYALI ÖĞRENİM UYGULAMASI

Dilovası ölüm saçıyor

Kocaeli Üniversitesi'nin yaptığı araştırma, ölüm bölgesine dönen Dilovası'nın durumunu bilimsel olarak ortaya koydu. Atıkların verildiği Dil Deresi ise kirliliğin boyutunu sergiliyor

Kimyasal ve ağır metallerle çalışan birçok sanayi kuruluşunun konut alanlarıyla iç içe girdiği, yapılan araştırmalara göre kanser nedeniyle ölüm oranı dünya ortalamasının üç katına çıkan Dilovası'nda kirlilik hüküm sürmeye devam ediyor.

Çevredeki yerleşim alanlarının, çöplüklerin ve henüz arıtma tesisi olmayan fabrikaların atıklarıyla beslenen Dil Deresi, biriktirdiği zehri Marmara Denizi'ne akıtıyor. Derenin çevresinde inekler otluyor, zehirli su içiyor.



Dilovası Organize Sanayi Bölgesi'nin yapacağı arıtma tesisi ile Gebze'nin atıklarının dereye akmasını önleyecek olan belediye arıtma tesisinin ise 1.5 yıl sonra devreye girmesi bekleniyor.

Bir tek temiz su yok

Kocaeli Üniversitesi tarafından yapılan bir araştırmaya göre, Dilovası'nda her üç ölümden birinin nedeni kanser. Dilovası halkı, kirliliğin sağlıklarını tehdit ettiğini belirtirken, sanayiciler sorunların büyük bölümünün çözüldüğünü, kirliliğin nedeninin ise sanayi olmadığını iddia ediyor. Dilovası'nın içinden geçen Dil Deresi ise kirliliğin ulaştığı boyutu gözler önüne seriyor.

Marmara Denizi'ne bağlanan dereye olmayan tek şey temiz su. Fabrikalardan gelen atıklar, derenin rengini gökkuşağına çevirirken, Gebze'den gelen çöp ve evsel atık kirliliği de, dereyi zehir yuvasına çeviriyor. Buna rağmen çok sayıda büyükbaş hayvan, pislik yuvası haline gelmiş dere yatağında otluyor, kimyasal ve atıklara bulanmış sudan içiyor. Bazı fabrikalardan sızan atıklar ise gündüz saatlerinde bile açıkça görülüyor.



Kanser yuvası

Dilovası'nda yaşamını sürdürenlere göre, bölge artık bir kanser yuvası. 20 yıldır bölgede yaşayan ve bir kahvehanede çalışan İsmet Sağlam, 5 yıldır veremle mücadele ediyor. Ağrı'dan Dilovası'na geldiğinde bölgenin güzel bir yerleşim yeri olduğunu belirten Sağlam, bugün çaresizlik içinde burada yaşamaya çalıştıklarını söylüyor. Sağlam, "Dilovası'nda yaşayanların yüzde 90'ında hastalık var. Bölgeye zehir saçılıyor" diyor. 58 yaşındaki Alaattin Eker ise, küçük yaşta çocuğunun bile ciğerlerinde sorun görülmeye başlandığını, eşinin evin dışına astığı çamaşırları biraz fazla bekletmesi halinde yeniden yıkamak zorunda kaldığını vurguluyor.....

Milliyet

Yayın Tarihi : 21 Haziran 2008 Cumartesi 10:33:02

<http://www.kenthaber.com/Haber/yasam/Normal/dilovasi-olum-saciyor/ca609e26-1416-46e2-b6b1-9484e2af17f2>

20.02.11

Dilovası'nda tehlike büyüyor

12.01.2011 11:50

Doğum yapan anne sütünde bile ağır metale rastlanması çevrecileri yeniden harekete geçirdi

Demir Çelik, Kimya, Boya ve Petrol tesisleri başta olmak üzere yüze yakın sanayi kuruluşunun konut alanlarıyla iç içe girdiği, kanserden ölüm oranının dünya ortalamalarının 30 kat üzerinde olduğu anlaşılan Kocaeli'nin Dilovası İlçesi'nde, doğum yapan anne sütünde bile ağır metale rastlanması çevrecileri yeniden harekete geçirdi.

.....
Orhan Uzun/DİLOVASI DHA

http://www.dha.com.tr/kocaeli-dilovasi-agir-metal-cevre-kirliligi-son-dakika-haberi_135175.html

20.02.11

1. OTURUM

Problem Durumu (Problem Tanımlanması):

Derse yukarıdaki haberlerle başlanır. Konu üzerinde konuşulur. Öğrencilere problem durumu dağıtılır.

“ Dilovası Belediye Başkanı bu durumdan çok rahatsız. Seni çevre mühendisi olarak işe alıyor ve bu duruma bir çözüm getirmeni bekliyor.”

Bilinenler:

- Dilovasında çevre felaketi yaşanıyor.
- Belediyeye çevre mühendisi olarak işe giriyorsun.
-

Bilinmesi Gerekenler:

- Dilovası'nın bu hale gelmesinin nedeni nedir?
- Dilovası'nın coğrafik konumu
- Çevre kirliliği nedir?
- Çevre kirliliği çeşitleri nedir?
- Çevre kirliliği nasıl oluşur?
- Çevre kirliliğine karşı nasıl önlem alınır?
- Dilovası nasıl kurtarılır?
-

Araştırma Yapma

2. OTURUM

Gruplar yaptıkları araştırmaları sunarlar, çözümler tartışılır. Öğrencilerden çözümlerin raporlaştırılması istenir.

5. PROBLEME DAYALI ÖĞRENİM UYGULAMASI

“YANGIN VAR!”



http://tr.wikipedia.org/w/index.php?title=Dosya:Waldrand_in_Nationalpark_B%C3%B6hmische_Schweiz_.JPG&filetimestamp=20060723110349

http://tr.wikipedia.org/wiki/Orman_yang%C4%B1n%C4%B1



1. OTURUM

Derse yukarıdaki resimlerle başlanır ve resimler üzerine konuşulur. Problem durumu öğrencilere dağıtılır.

Problem Durumu (Problem Tanımlanması):

“Güzel, şirin bir köyde oturuyorsun. Yaz mevsimindesin her yer ıslık ıslık sen de güzelim manzarayı izlemek için camdan bakıyorsun. Birden karşı dağdaki alevleri fark ediyorsun. Hemen ailine haber veriyorsun ve 177 Orman Yangını İhbar Hattını arıyorsunuz. Yangın uzun uğraşlar sonucu söndürülüyor. Fakat ertesi gün baktığında o yemyeşil ağaçlar yerinde yok. Bu duruma çok üzülüyorsun ve çözüm bulmak istiyorsun.”

Bilinenler:

- Köyde oturuyorsun.
- Yaz mevsimindesin.
- Orman yangını çıkıyor.
- 177’yi arıyorsunuz.
- Ormanın çoğu yanıyor.
-

Bilinmesi Gerekenler:

- Orman Yangını nedir?
- Orman Yangını nasıl meydana gelir?
- Orman Yangınından nasıl korunulur?
-

Araştırma Yapma

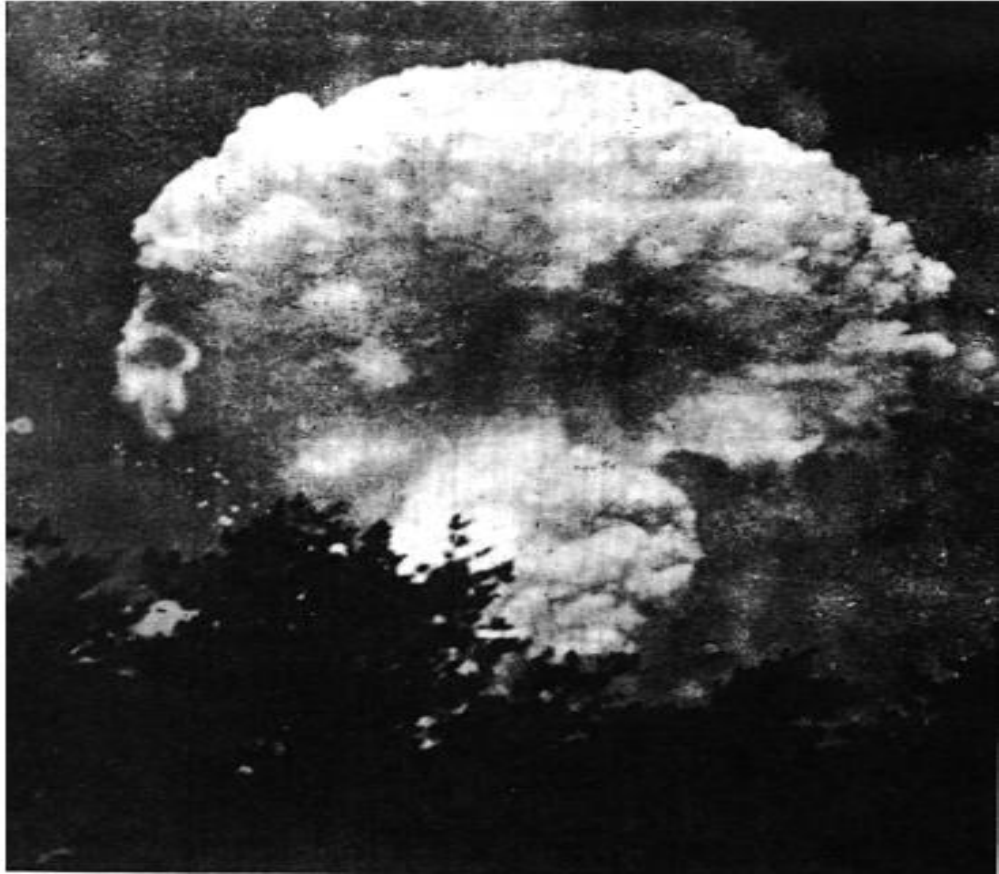
2. OTURUM

Gruplar yaptıkları araştırmaları sunarlar, çözümler tartışılır. Öğrencilerden çözümlerin raporlaştırılması istenir.

6. PROBLEME DAYALI ÖĞRENİM UYGULAMASI

“BİR VARMIŞ BİR YOKMUŞ”





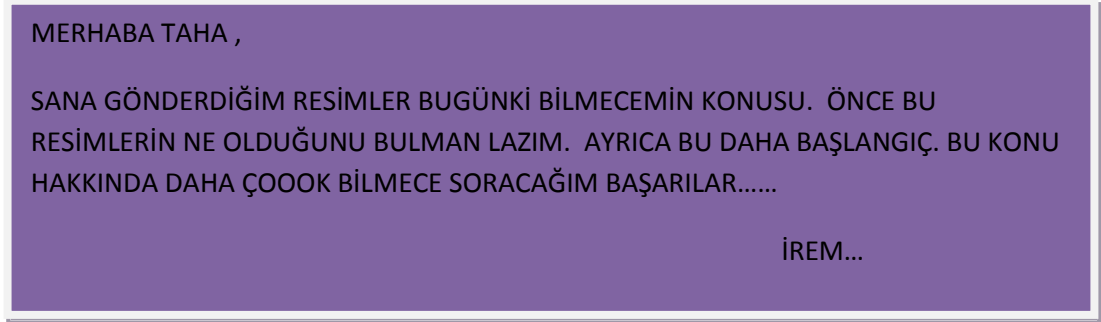


<http://www.milliyet.com.tr/content/galeri/yeni/goster.asp?prm=5.350453E-02&id=20&galeriid=2710#galeriStart>

20.02.11

1. OTURUM

Derse resimlerle başlanır ve yorum yapılmadan aşağıdaki e-posta öğrencilere dağıtılır. Kendilerini Taha yerine koymaları istenir.



Problem Durumu (Problem Tanımlanması):

“ En iyi arkadaşı İrem ve Taha birbirleri için bilmeceler hazırlayıp e-posta yolu ile birbirlerine gönderiyorlar. İrem’in yeni bilmecesini gördük. Yeni bilmeceler için Taha’nın çok iyi hazırlanması gerek.”

Bilinenler:

- Fotoğraflar 2. Dünya Savaşında atılan atom bombalarıyla ilgili
-

Bilinmesi Gerekenler:

- 2. Dünya Savaşı hakkında bilgi
- Atom Bombası
- Atom Bombası Japonya’da nerelere atıldı?
- Atom Bombasının etkileri
-

Araştırma Yapma

2. OTURUM

Gruplar yaptıkları araştırmaları sunarlar, çözümler tartışılır. Öğrencilerden çözümlerin raporlaştırılması istenir.

7. PROBLEME DAYALI ÖĞRENİM UYGULAMASI

“TOPRAK”

1. OTURUM

Derse Aşık Veysel’den “Kara Toprak” türküsü dinlenerek başlanır. Ardından öğretmen senaryoyu dağıtır.

Problem Durumu (Problem Tanımlanması):

“Tarım Bakanlığında ziraat mühendisi olarak çalışıyorsunuz. Bakanlığınız adına toprak oluşumu ve Türkiye toprakları üzerine bir araştırma yapmanız gerekiyor. Toprakları oluşumlarına göre sınıflandırarak raporlaştıracaksınız. Araştırmaya başlamadan önce bir planlama yapmanız gerekiyor. Planlamada hangi sorulara cevap aradınız?”

Bilinenler:

- Tarım Bakanlığında ziraat mühendisisin.
- Toprak oluşumu ve Türkiye topraklarını araştırıcaksın.
- Planlama yapman gerekiyor.
-

Bilinmesi Gerekenler:

- Ziraat mühendisi ne iş yapar?
- Toprak nasıl oluşur?
- Toprak nasıl Sınıflandırılır?
- Türkiye’de ne tür topraklar vardır?
-

Araştırma Yapma

2. OTURUM

Gruplar yaptıkları araştırmaları sunarlar, çözümler tartışılır. Öğrencilerden çözümlerin raporlaştırılması istenir.

8. PROBLEME DAYALI ÖĞRENİM UYGULAMASI

“GEZİ REHBERİ”

1. OTURUM

Derse öğrencilere en çok nereye gitmek istedikleri ve nedeni sorularak başlanır. Bir süre konuşulur ardından problem durumu öğrencilere dağıtılır.

Problem Durumu (Problem Tanımlanması):

“Kuzenin Ayşe tatilde Afyon’a gidecek. Seni de yanında götürebileceğini söyledi ama bir şartı var. Afyon’a gitmeden orada gezebileceğiniz, ziyaret edebileceğiniz yerleri araştırmanı ve onunla gezerken bir gezi rehberi gibi oraları tanıtmayı istiyor. Bu durumda ne yaparsın?”

Bilinenler:

- Kuzenin Afyon’a gidecek.
- Seni de götürmek istiyor.
- Kuzenine gezi rehberliği yapacaksın.
-

Bilinmesi Gerekenler:

- Afyon’un coğrafi konumu
- Afyon’un tarihi, turistik ve sosyal mekanları
-

Araştırma Yapma

2. OTURUM

Gruplar yaptıkları araştırmaları sunarlar, çözümler tartışılır. Öğrencilerden çözümlerin raporlaştırılması istenir.

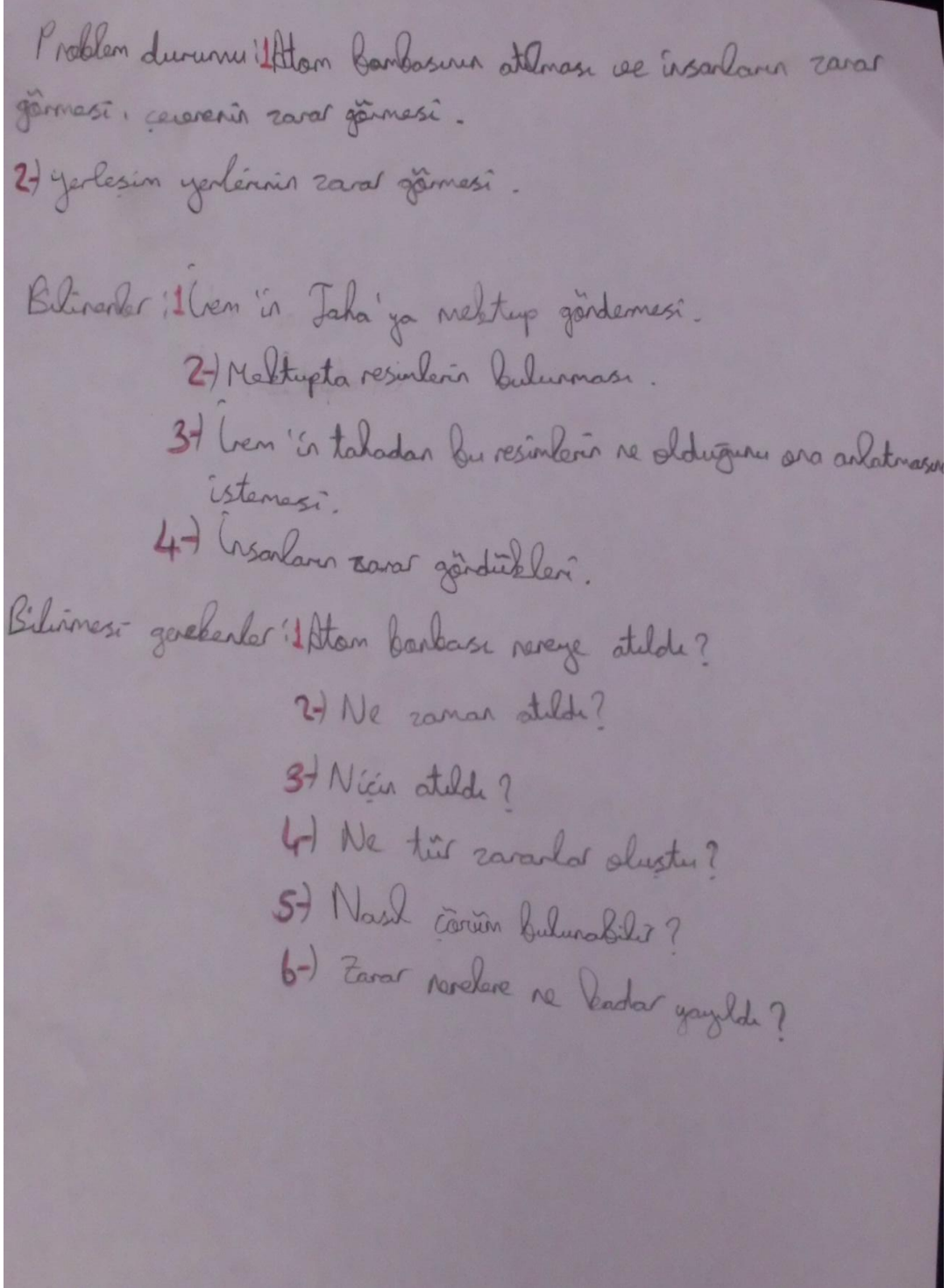
EK 4. UYGULAMA SIRASINDA ÇEKİLMİŞ FOTOĞRAF ÖRNEKLERİ







EK 5. ÖĞRENCİLERE DAĞITILAN ÇALIŞMA KÂĞIDI ÖRNEKLERİ



Problem: Ahmet'in annesinin Asli'ya mektup göndermesi, Asli'dan Ahmet'e sigarayı bırakmasını istemesi
Asli Ahmet'e sigarayı bırakacaktır.

Bilinenler: Ahmet sigara içiyor, bırakmıyor.

- Ahmet Asli'nin en iyi arkadaşı
- Mektup Ahmet'in annesinden geldi.
- Ahmet'in cebinden sigara çıkması.
- Ahmet'in annesinin Asli'dan yardım istemesi.
- Ahmet'in annesi Asli'ya güceniyor.
- Sigara sağlığa zararlıdır.
- Ahmet 18 yaşından küçük.

Bilinmesi Gerekenler: - Ahmet sigaraya nasıl başladı.

- Sigaranın zararları.
- Ahmet neden sigara içiyor.
- Sigaraya neden alıyor.
- 18 yaş altı çocuklara neden sigara satılıyor.

dışına astığı çamaşırları biraz fazla bekletmesi halinde yeniden yıkamak zorunda kaldığını vurguluyor.....

Dilovası'nda tehlike büyüyor

12.01.2011 09:50

Doğum yapan anne sütünde bile ağır metale rastlanması çevrecileri yeniden harekete geçirdi

Demir Çelik, Kimya, Boya ve Petrol tesisleri başta olmak üzere yüze yakın sanayi kuruluşunun konut alanlarıyla iç içe girdiği, kanserden ölüm oranının dünya ortalamalarının 30 kat üzerinde olduğu anlaşılan Kocaeli'nin Dilovası İlçesi'nde, doğum yapan anne sütünde bile ağır metale rastlanması çevrecileri yeniden harekete geçirdi.

"Dilovası Belediye Başkanı bu durumdan çok rahatsız. Seni çevre mühendisi olarak işe alıyor ve bu duruma bir çözüm getirmeni bekliyor."

Problem durumu: Dilovası'daki fabrikaların nedeniyle çevre kirliliği yaşanması ve çocukların burada etkilenmesi
Belenenler: Dilovası'nda yasa dışı kanser olması

- Dil deresinin kirlenmesi
- Fabrikaların atıklarının Dil deresi sive olması

Bilinmesi gerekenler

- Dil deresi nasıl temizlenir
- Atıkların ne gibi zararları var
- Fabrikaların gelmekte çevre kirliliği çeşitleri
- Çocuklar nasıl korunur
- Yeni iş imkanları ne olabilir

Problem = orman yangını sonucu ağaçların yanması.

Bilinenler =

177 arandı.

Kayıda tutuluyor

yangın yürüden ağaçların kül olması.

yangın çok zor söndürülüyor

yar mevsimi yaşanıyor.

Bilinmesi gerekenler

- yangın nasıl çıktı

yangın için nasıl tedbir alınır

orman yangını nedir.

orman nasıl yeniden canlandırılır.


orman yangını nasıl söndürülür

177 hemen gelmiş.



ATOM BOMBASI

1945 yılında ABD'nin Japonya'ya atom bombası atması, dünya tarihinde önemli bir olaydır. Bu olay, atom enerjisinin sivil amaçlarla kullanılmasının yanı sıra, savaşta da kullanıldığını göstermiştir. Atom bombasının icadına katkı sağlayan bilim insanları arasında Albert Einstein, Enrico Fermi ve J. Robert Oppenheimer yer almaktadır. Oppenheimer, 'Atom Bombası Babası' olarak da bilinmektedir.



ABD, Japonya, Almanya ve İngiltere'nin katıldığı atom bombası.

Atomun 1. hali:

Atomun 2. hali:


Atomun 3. hali:

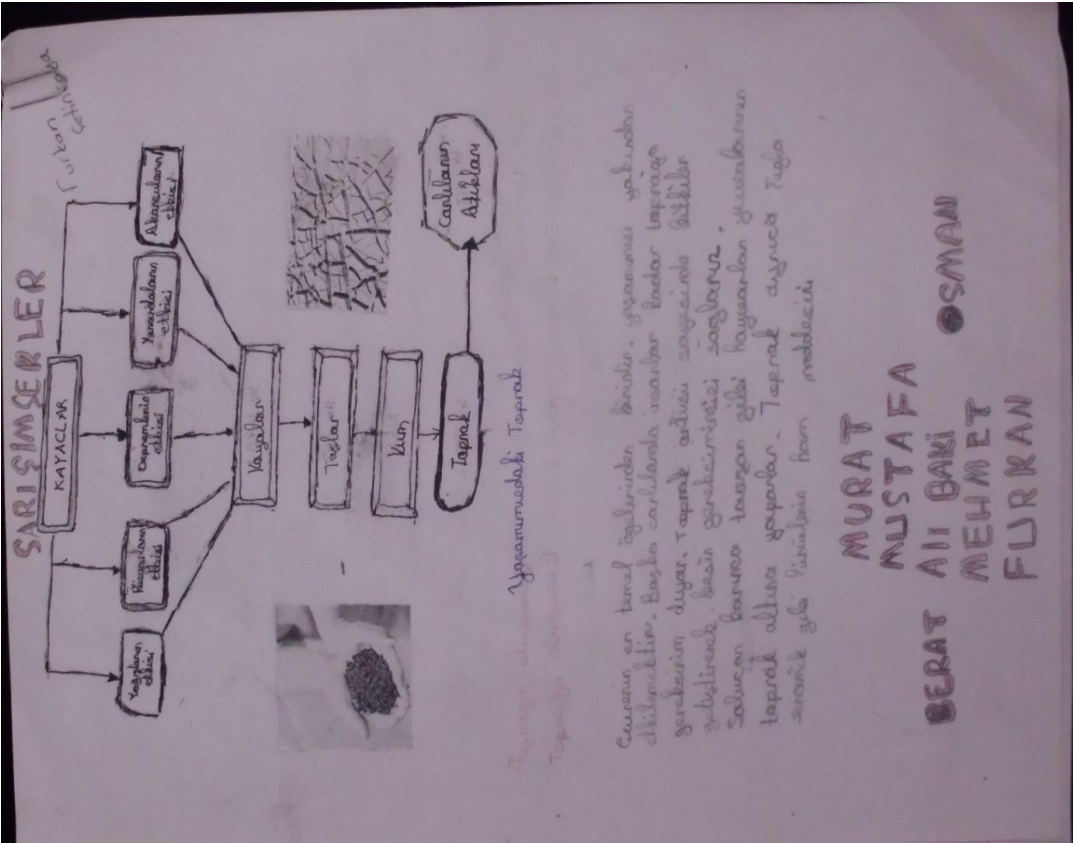
KİTAP XURTLARI

Atom bombasının icadına katkı sağlayan bilim insanları arasında Albert Einstein, Enrico Fermi ve J. Robert Oppenheimer yer almaktadır.

KİTAP XURTLARI

KONU = Atom bombası nedir? Zararları nelerdir? Nerelere atılmıştır?



Çürümüş en temel öğelerinden biridir. Yıpranmış yapılar da dâhil olmakta. Başka yerlerde ise diğer türler toprağa geçirebilir. Toprak örtüsü sayesinde bitiler yetişir ve besin gereksinimleri sağlar. Solucan burusu tozları gibi hayvanlar gübresi toprağı altına yaparlar. Toprak ayrıca Tıvılların en önemli gübresi olarak form alır.

MURAT
MUSTAFA
BERAT
MEHMET
FURKAN

OSMAN

AFYONLU

MAGNİZİYUM

Afyonlu (Magnezyum) toprakta en yaygın bulunan elementlerden biridir. Bitki büyümesi için önemli rol oynar. Özellikle bitkilerin kökleri tarafından emilir ve bitinin yapraklarında toplanır. Yapraklarda koyu yeşil renge boyar. Eksikliği yapraklarda sarılaşmaya neden olur. Bitki büyümesini yavaşlatır ve bitinin köklerini zayıflatır. Biti toprakta tutturamaz ve bitinin kökleri toprağından ayrılır. Biti toprakta tutturamaz ve bitinin kökleri toprağından ayrılır.

AFYONLU

Afyonlu (Magnezyum) toprakta en yaygın bulunan elementlerden biridir. Bitki büyümesi için önemli rol oynar. Özellikle bitkilerin kökleri tarafından emilir ve bitinin yapraklarında toplanır. Yapraklarda koyu yeşil renge boyar. Eksikliği yapraklarda sarılaşmaya neden olur. Bitki büyümesini yavaşlatır ve bitinin köklerini zayıflatır. Biti toprakta tutturamaz ve bitinin kökleri toprağından ayrılır. Biti toprakta tutturamaz ve bitinin kökleri toprağından ayrılır.

AFYONLU

Afyonlu (Magnezyum) toprakta en yaygın bulunan elementlerden biridir. Bitki büyümesi için önemli rol oynar. Özellikle bitkilerin kökleri tarafından emilir ve bitinin yapraklarında toplanır. Yapraklarda koyu yeşil renge boyar. Eksikliği yapraklarda sarılaşmaya neden olur. Bitki büyümesini yavaşlatır ve bitinin köklerini zayıflatır. Biti toprakta tutturamaz ve bitinin kökleri toprağından ayrılır. Biti toprakta tutturamaz ve bitinin kökleri toprağından ayrılır.

AFYONLU

Afyonlu (Magnezyum) toprakta en yaygın bulunan elementlerden biridir. Bitki büyümesi için önemli rol oynar. Özellikle bitkilerin kökleri tarafından emilir ve bitinin yapraklarında toplanır. Yapraklarda koyu yeşil renge boyar. Eksikliği yapraklarda sarılaşmaya neden olur. Bitki büyümesini yavaşlatır ve bitinin köklerini zayıflatır. Biti toprakta tutturamaz ve bitinin kökleri toprağından ayrılır. Biti toprakta tutturamaz ve bitinin kökleri toprağından ayrılır.

CEP TELEFONU MÜN ZARARLIĞINDAN KORUNMA YOLLARI

Cep telefonları zamanla çok önemli bir yerini almış ve hayatlarımızda vazgeçilmez bir araç haline gelmiştir. Ancak cep telefonları yaygınlaşırken sağlık sorunları da artmıştır. Özellikle uzun süreli kullanımla beyin, göz ve boyun ağrıları, baş ağrıları, uykusuzluk, stres ve kaygı gibi sorunlar ortaya çıkmaktadır. Bu sorunları önlemek için bazı önlemler alınmalıdır.



En yaygın olan Cep Telefonu

CEP TELEFONU MÜN SORUN

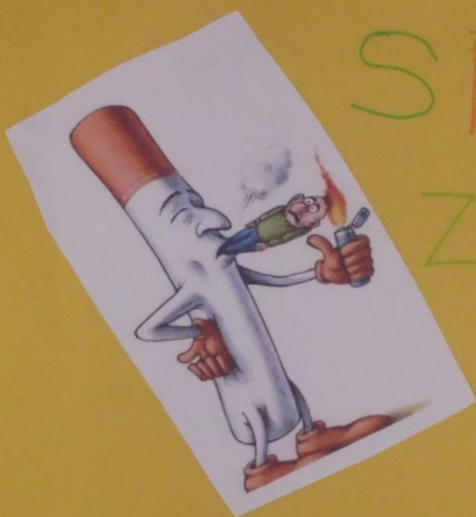
(1993): Cep telefonu kullanımı 1967'de ortaya çıktı ve daha sonra mobil telefon teknolojileri hızla ilerledi. İlk mobil telefonlar sadece iş amaçlı kullanılmaya başlandı. Ancak zamanla bu cihazlar kişisel hayatımıza da girdi ve iletişim teknolojileri hızla gelişti. İlk cep telefonu 1973'te piyasaya sürüldü. İlk cep telefonu 1973'te piyasaya sürüldü. İlk cep telefonu 1973'te piyasaya sürüldü.



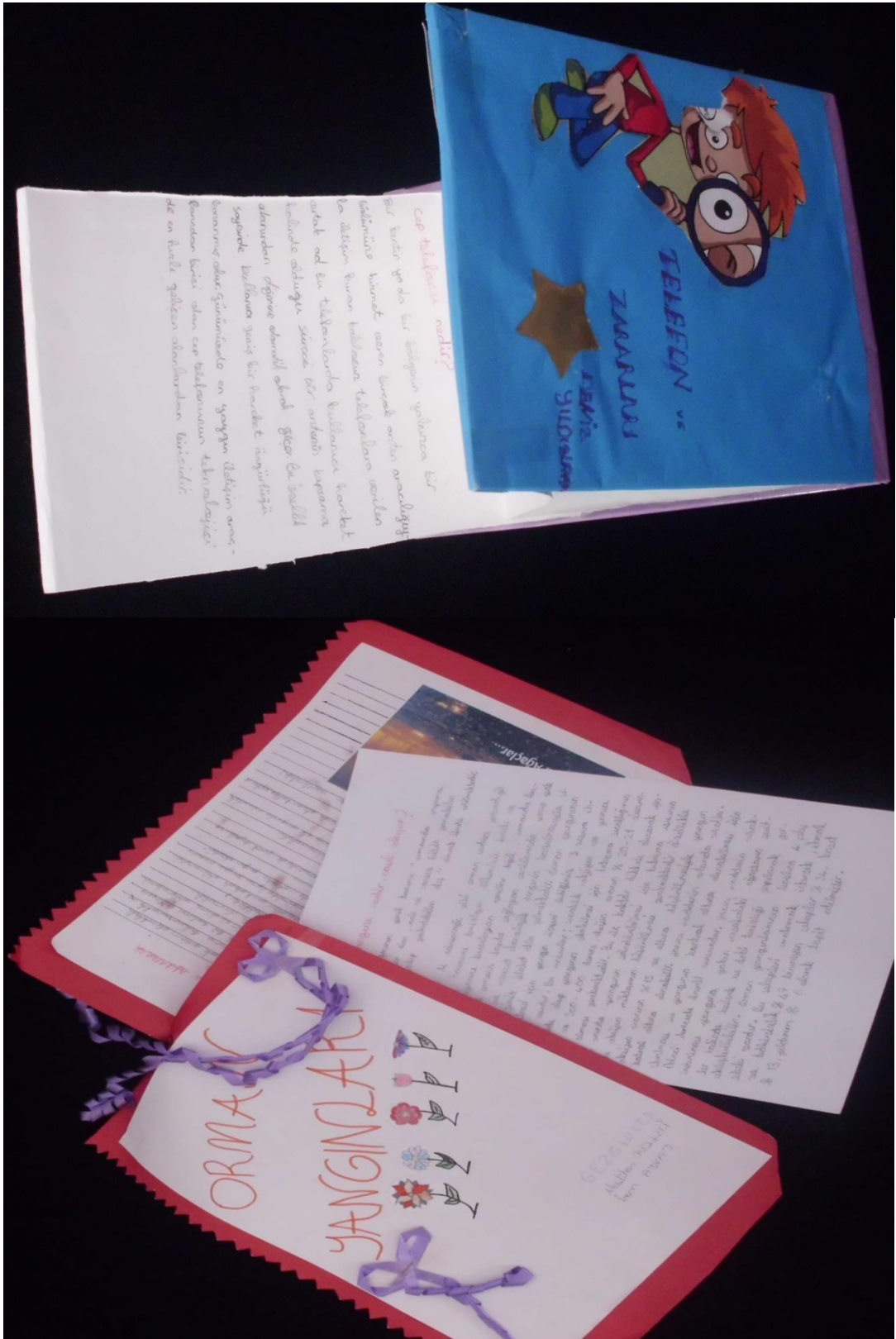
Birisi Martin Cooper'ın Sırtına
Ne Olduğunu Soruyoruz
Bilginizi Doğrulamak İçin?

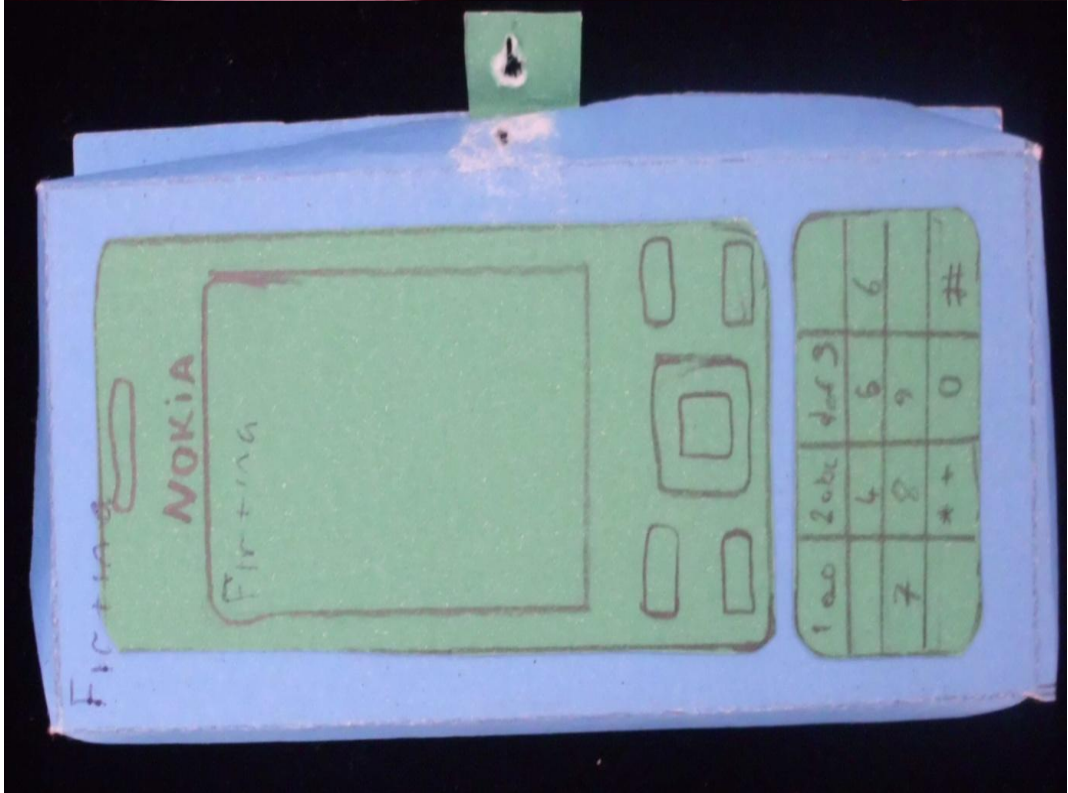
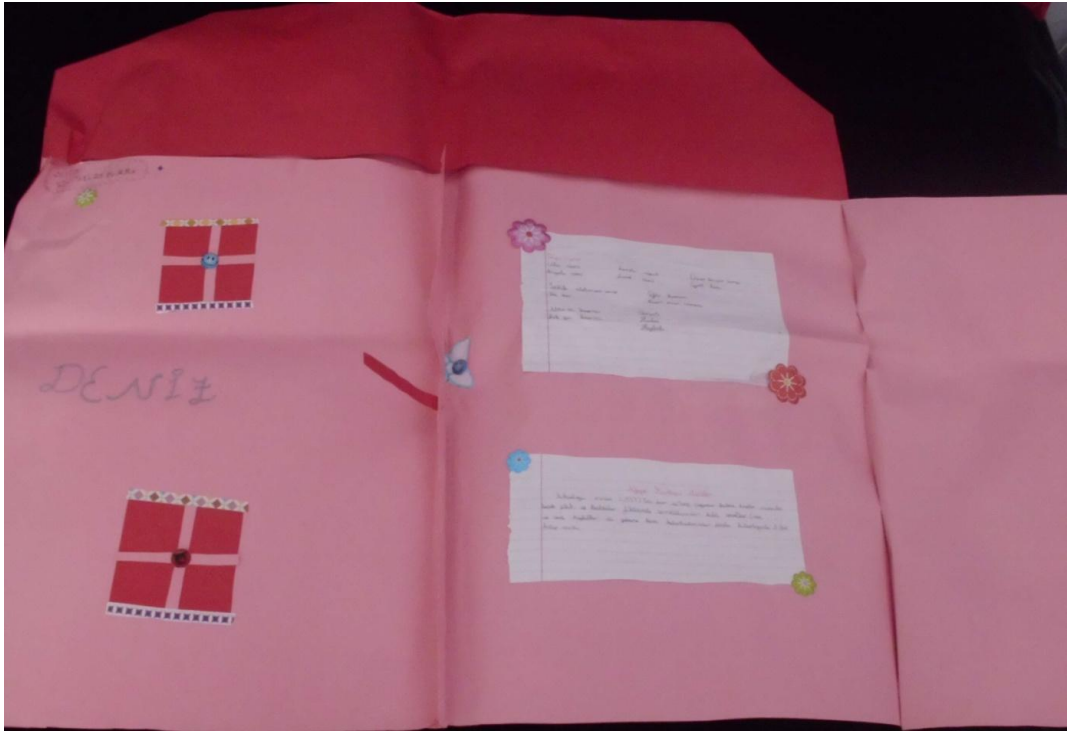


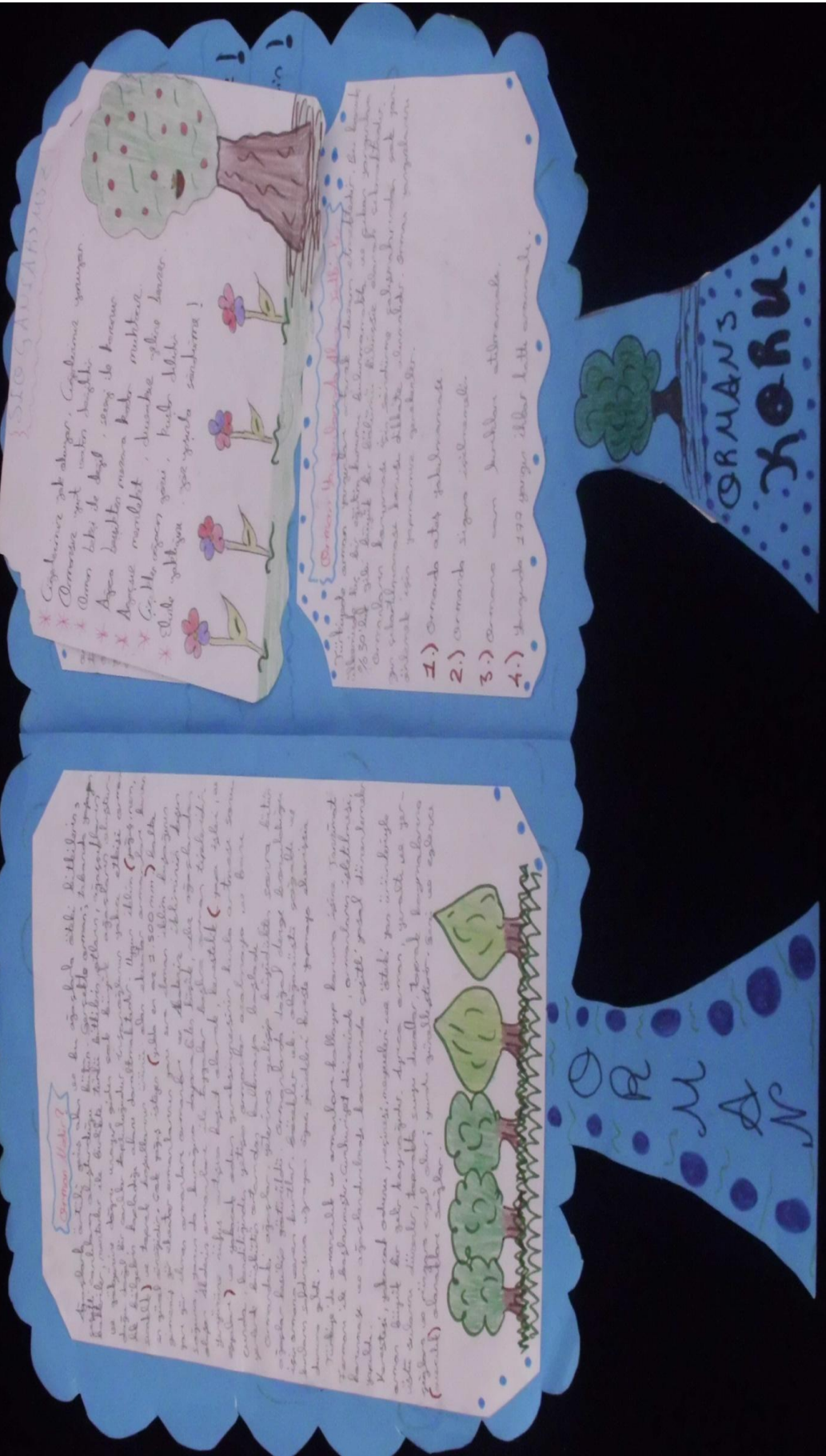
SIGARANIN ZARARLARI



Bari Şişekler







SIO GAMA BUNYI

- 1.) **Cephalosporium** - jamur antibiotik, Cephalosporium digunakan untuk antibiotik.
- 2.) **Aspergillus** - jamur industri, Aspergillus digunakan untuk industri.
- 3.) **Penicillium** - jamur antibiotik, Penicillium digunakan untuk antibiotik.
- 4.) **Trichoderma** - jamur industri, Trichoderma digunakan untuk industri.
- 5.) **Monascus** - jamur industri, Monascus digunakan untuk industri.
- 6.) **Claviceps** - jamur industri, Claviceps digunakan untuk industri.
- 7.) **Ustilago** - jamur industri, Ustilago digunakan untuk industri.
- 8.) **Phoma** - jamur industri, Phoma digunakan untuk industri.
- 9.) **Botrytis** - jamur industri, Botrytis digunakan untuk industri.
- 10.) **Alternaria** - jamur industri, Alternaria digunakan untuk industri.

ORMANS

- 1.) **Boletus** - jamur pangan, Boletus digunakan untuk pangan.
- 2.) **Cantharellus** - jamur pangan, Cantharellus digunakan untuk pangan.
- 3.) **Agaricus** - jamur pangan, Agaricus digunakan untuk pangan.
- 4.) **Lycoperdon** - jamur pangan, Lycoperdon digunakan untuk pangan.

ORMANS

1.) **Boletus** - jamur pangan, Boletus digunakan untuk pangan.

2.) **Cantharellus** - jamur pangan, Cantharellus digunakan untuk pangan.

3.) **Agaricus** - jamur pangan, Agaricus digunakan untuk pangan.

4.) **Lycoperdon** - jamur pangan, Lycoperdon digunakan untuk pangan.

ORMANS

1.) **Boletus** - jamur pangan, Boletus digunakan untuk pangan.

2.) **Cantharellus** - jamur pangan, Cantharellus digunakan untuk pangan.

3.) **Agaricus** - jamur pangan, Agaricus digunakan untuk pangan.

4.) **Lycoperdon** - jamur pangan, Lycoperdon digunakan untuk pangan.

