

T.C  
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

BİRLEŞTİRİLMİŞ KUBAŞIK OKUMA VE YAZMA TEKNİĞİNİN  
TEMEL EĞİTİM BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN  
TÜRKÇE DERSİNDE OKUDUĞUNU VE  
DİNLEDİĞİNİ ANLAMAYA  
YÖNELİK AKADEMİK BAŞARILARI İLE  
TÜRKÇE DERSİNE İLİŞKİN TUTUMLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Banu YAMAN

DANIŞMAN: Doç. Dr.Müfit GÖMLEKSİZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

789659

Adana, 1999

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU  
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

**ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ 'NE**

**ADANA**

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

**Başkan : Doç. Dr. Müfit GÖMLEKSİZ.**  
(Tez Danışmanı)

.....  
.....

**Üye : Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU**

.....  
.....

**Üye : Yard. Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY**

.....  
.....

**ONAY :**

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduğunu onaylarım. (21/06/..1999)

.....  
.....  
**Prof. Dr. Mahir FÜSUNOĞLU**  
**Enstitü Müdürü**

# İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No :</u>
<b>İÇİNDEKİLER</b>	<b>I</b>
<b>ÖNSÖZ</b>	<b>V</b>
<b>ÖZET</b>	<b>VII</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>IX</b>
<b>ÇİZELGELER LİSTESİ</b>	<b>X</b>
<b>ŞEKİLLER LİSTESİ</b>	<b>XV</b>
<b>EKLER LİSTESİ</b>	<b>XVI</b>
<b>BÖLÜM I: GİRİŞ</b>	<b>1</b>
<b>1.1. Dil Olgusu ve Dilin Tanımı</b>	<b>1</b>
<b>1.1.1. Anadili ve Türkçe</b>	<b>2</b>
<b>1.1.1.a. Okuma ve Okuduğunu Anlama</b>	<b>6</b>
<b>1.1.1.b. Dinleme ve İzleme</b>	<b>8</b>
<b>1.1.1.c. Kompozisyon</b>	<b>9</b>
<b>1.2. Kubaşık Öğrenme</b>	<b>12</b>
<b>1.2.1. Dil (Türkçe) Öğretimi ve Kubaşık Öğrenme</b>	<b>16</b>
<b>1.3. Birleştirilmiş Kubaşık Okuma ve Kompozisyon</b>	<b>18</b>
<b>1.3.1. Sırayla Okuma</b>	<b>21</b>
<b>1.3.2. Okuduğunu Anlama Becerileri</b>	<b>22</b>
<b>1.3.3. Sesli Okuma Çalışmaları</b>	<b>22</b>
<b>1.3.4. Okuma Kümelerinin Oluşturulması</b>	<b>23</b>
<b>1.3.5. Eş ile Okuma</b>	<b>23</b>
<b>1.3.6. Sözcük Anlamını Bulma</b>	<b>23</b>
<b>1.3.7. Sözcüklerin Yüksek Sesle Okunması</b>	<b>24</b>
<b>1.3.8. Okuduklarını Anlamalarına Yönelik Çalışmalar</b>	
<b>ve Kompozisyon Yazma</b>	<b>24</b>
<b>1.3.9. Öykünün Yeniden Anlatılması</b>	<b>24</b>

1.3.10. İmla	24
1.3.11. Eş Kontrolü	24
1.3.12. Değerlendirmeler	25
1.3.13. Okuduğunu Anlamada Dolaysız Öğrenme	25
1.3.14. Birleştirilmiş Dil Becerileri ve Kompozisyon	25
1.3.15. Bağımsız Okuma ve Kitap Raporu	25
1.3.16. Özel Eğitim Desteği	26
1.3.17. Uzmanlar Denetiminde Sınıf Öğretimi	26
1.3.18. Kompozisyon Çalışmaları	26
1.4. Uygulanan Birleştirilmiş Kubaşık Okuma Yazma Programlar(Hepimiz İçin Başarı, Kökler ve Kanatlar, Çift Dil Kubaşık Okuma ve Kompozisyon)	28
1.4.1. Sekiz Haftalık Değerlendirme	29
1.4.2. Okuma Yaklaşımları	29
1.4.3. Bir Okuma Kökleri Dersi	29
1.4.3.a. Okuma Rüzgarı	30
1.4.3.b. Okuma Kökleri	30
1.5. Birleştirilmiş Kubaşık Okuma ve Kompozisyon Tekniğinin Dil (Türkçe)Dersinde Akademik Başarı ve Tutumlar Üzerindeki Etkisi	32
1.6. Problem	35
1.7. Araştırmanın Amacı	39
1.8. Araştırmanın Önemi	40
1.9. Sayılılar	42
1.10. Sınırlılıklar	42
1.11. Tanımlar	43
1.12. Kısaltmalar	43
<b>BÖLÜM II: İLGİLİ ARAŞTIRMALAR</b>	<b>44</b>
2.1. Birleştirilmiş Kubaşık Okuma ve Kompozisyon (Bkok) Tekniği ile İlgili Yapılan Araştırmalar	44
2.2. Araştırmaların Genel Olarak Değerlendirilmesi	48

<b>BÖLÜM III: YÖNTEM</b>	51
3.1. Araştırma Modeli	51
3.2. Çalışma Grubu	52
3.3 Okuduğunu Anlama Başarı Testi	54
3.4. Dinlediğini Anlama Başarı Testi	54
3.5. Türkçe Dersi Tutum Ölçeği	55
3.6. Kişisel Bilgiler Formu	57
3.6.1. Cinsiyet	57
3.6.2. Doğum Yeri	58
3.6.3. Anne- Babanın Medeni Durumu ve Anne Babanın Yaşayıp Yaşamaması	58
3.6.4. Kardeş Sayısı	59
3.6.5. Toplam Nüfus	59
3.6.6. Ailedeki Diğer Fertler	60
3.6.7. Öğrencilerin Evlerinin Kendilerine Ait Olup Olmaması	61
3.6.8. Beş Yıl Önce Yaşadıkları Şehir	61
3.6.9. Çalışma Odalarının Olup Olmaması	62
3.6.10. Türkçe'den Başka Bir Di Konuşulup2 Konuşulmaması	62
3.6.11. Baba Öğrenim Düzeyi	63
3.6.12. Anne Öğrenim Düzeyi	64
3.6.13. Baba Mesleğine Göre Dağılımı	64
3.6.14. Anne Mesleğine Göre Dağılımı	65
3.7. Veri Toplama Araçları	66
3.7.1. Okuduğunu Anlama Başarı Testi	66
3.7.2. Dinlediğini Anlama Başarı Testi	69
3.7.3. Tutum Ölçeği	72
3.7.3.a: Alt Ölçek 1 “Türkçe Dersini Geliştirme Yolları”	74
3.7.3.b: Alt Ölçek 2 “Türkçe Dersinde Bireysel İlgiler”	75

3.7.3.c: Alt Ölçek 3	
“ Okumaya Karşı Olumsuz Bakış Açısı”	75
3.7.3.d: Alt Ölçek 4	
“Türkçe Dersinde Değerlendirmeye İlişkin Görüşler”	75
3.7.4. Kişisel Bilgiler Formu	77
3.8. Verilerin Toplanması ve Çözümü	77
3.8.1. Öğretim Yöntemleri ve Uygulanması	79
3.8.1.a: Birleştirilmiş Kubaşık Okuma ve Kompozisyon	81
3.8.1.b: Okuduğunu Anlamaya Yönelik Çalışmalar	85
3.8.1.c: Dinlediğini Anlamaya Yönelik Çalışmalar	89
3.8.1.d: Tüm Sınıf Öğretimi	97
3.9. Verilerin Türü	98
3.10. Verilerin Çözümü	98
<b>BÖLÜM IV: BULGULAR</b>	99
4.1. Okuduğunu Anlama Başarı Testi ile İlgili Bulgular	99
4.2. Dinlediğini Anlama Başarı Testi ile İlgili Bulgular	101
4.3. Tutum Ölçeği ile İlgili Bulgular	102
4.3.1. “Türkçe Dersini Geliştirme Yolları”	102
4.3.2. “Türkçe Dersinde Bireysel İlgiler”	104
4.3.3. “ Okumaya Karşı Olumsuz Bakış Açısı”	106
4.3.4. “Türkçe Dersinde Değerlendirmeye İlişkin Görüşler”	108
<b>BÖLÜM V: TARTIŞMA ve YORUM</b>	110
5.1. Okuduğunu ve Dinlediğini Anlama	110
5.2. Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği	112
<b>BÖLÜM VI: SONUÇLAR ve ÖNERİLER</b>	115
6.1. Sonuçlar	115
6.2. Öneriler	116
6.2.1. Kubaşık Öğrenme Yöntemine İlişkin Öneriler	116
6.2.2. Yapılacak Araştırmalar İçin Öneriler	118
<b>KAYNAKÇA</b>	119
<b>ÖZGEÇMİŞ</b>	205

## Ö N S Ö Z

Çocuk ilkokulda bir bütün olarak gelişir. Bu bütünün içerisinde Türkçe öğretimi önem taşımaktadır. Hayatının her anında karşılaştığı her olayda, her anda dilini kullanmak, anlamak, tavır almak, kendini savunmak v.b etkinlikleri yerine getirmek zorundadır. Bireyin etnik kökeni her ne olursa olsun bu ülkede kullanılan dili öğrenmek durumundadır. Anadili teriminin pek çok tartışmaya meydan verecek içeriği, bu çalışma açısından sadece Türkçe öğretimi olarak ele alınmış ve çalışmalar bu çerçevede uygulanmıştır.

Türkçe dersi kendine özgü amaçları, yöntem ve teknikleri, araç ve gereçleriyle başlı başına uzmanlık isteyen bir daldır. Anlama gücünün geliştirilmesi, anlatım beceri ve alışkanlığının kazandırılması, dinleme ve okuma alışkanlık ve zevkinin verilmesi,sözcük dağarcığının zenginleştirilmesi, temel dilbilgisi kurallarının kavratılması, dil sevgi ve bilincinin uyandırılması açılarından da içeriğinde barındırdığı bu tür alanlar bile ayrı bir çalışma alanı teşkil eder.

Anadilimizin doğru ve düzgün kullanımı konusunda günlük yaşamda çeşitli yanlışlarla, yetersizliklerle karşılaşıyoruz. Toplumun her kesimindeki bireylerde karşılaştığımız anlatım, yazım ve noktalama bakımından yapılan yanlışlar, ilköğrenim çağında edinilen alışkanlıklardandır diyebiliriz. Türkçe öğretiminde yeni uygulamalar dilin gelişmesi, uygulamaların öğretimi zenginleştirilmesi ve kalıcılığının sağlanması açısından önem taşımaktadır. Ülkemiz şartları da göz önünde bulundurulduğunda birleştirilmiş kubaşık okuma ve kompozisyon tekniğinin Türkçe dersinde akademik başarı ve tutum puanları üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla, böyle bir araştırmaya gerek duyulmuştur. Bu araştırma ile elde edilen sonuçların bundan sonraki uygulamalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın planlanıp uygulanması ve değerlendirilmesinde bir çok kişinin katkıları olmuştur. Öncelikle çalışmanın her aşamasında bana yardım eden **danışmanım Doç. Dr. Müfit GÖMLEKSİZ 'e**, kaynak tarama aşamasında **Cambridge Üniversitesi Eğitim Fakültesi** kütüphanesinden yararlanabilmem için yardımcı olan

sayın hocam **Prof. Dr. Banu İNANÇ** ' a, araştırmamla yakından ilgilenen sayın hocam **Prof. Dr. Ülkü KÖYMEN** ' e, verdiği fikirler için sayın hocam **Öğrt.Gör. Faruk YILDIRIM** ve çevirilerimde yardımcı olan sayın hocam **Yard. Doç. Dr. Türkay BULUT** ' a, araştırma yaptığım alanla ilgili edinmek istediğim tüm yabancı kaynakların fotokopilerini büyük bir özveriyle Türkiye 'ye gönderen sevgili **JULIAN ve NICK** ' e, kütüphane görevlisi sevgili **ANNA** 'ya, Hollanda'da ki anadili eğitimi çalışmalarını için istediğim kaynakları bana ulaştıran **Sayın Ali Rıza SARIYILDIZ** ve Teyzem **Zübeyde YAMAN** 'a, uygulamalarımı yaptığım Mersin Zeki Sabah İlköğretim Okulu Müdürü **İsmail ASLAN** ' a, sınıf öğretmenleri **Necmiye KUTÇA, Cennet DİNÇER** ' e, çalışmalarımı aynı deneme sürecinde benimle birlikte kendi sınıfında uygulayan **Öğretmen Sultan URAS** 'a, yardımlarını gördüğüm **Uzman Ayten İFLAZOĞLU** ' na, yaşamımın her anında maddi ve manevi fedakarlığı esirgemeyen, her türlü zorluğu benimle paylaşan **Canım Aileme** ve adını yazamadığım herkese tüm içtenliğimle teşekkür ederim.

**Banu YAMAN**

**Adana, Haziran, 1999**



## Ö Z E T

# BİRLEŞTİRİLMİŞ KUBAŞIK OKUMA ve KOMPOZİSYON TEKNİĞİNİN TEMEL EĞİTİM BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE DERSİNDE OKUDUĞUNU ve DİNLEDİĞİNİ ANLAMAYA YÖNELİK AKADEMİK BAŞARILARI İLE TÜRKÇE DERSİNE İLİŞKİN TUTUMLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

**Banu YAMAN**

**Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**

**Danışman: Müfit GÖMLEKSİZ**

**Haziran, 1999, 224 sayfa**

Bu araştırmanın temel amacı, temel eğitim beşinci sınıf Türkçe dersinin okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama (bir okuyucudan, konuşmacıdan ya da bir yayın aracından) akademik başarılarının kazandırılmasında, birleştirilmiş, kubaşık okuma ve kompozisyon uygulandığı deney grubu ile tüm sınıf öğretimine dayalı geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu arasında akademik başarı ve Türkçe dersine ilişkin tutumlar açısından anlamlı farkların olup olmadığını sınamaktır.

Araştırma, 1997- 1998 Öğretim Yılı'nın ikinci yarısında, Mersin ili sınırları içinde yer alan orta sosyo - ekonomik düzeydeki bir devlet ilköğretim okulunda okuyan beşinci sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama yapılacak olan okulun beşinci sınıfından iki derslikte okuyan toplam 81 öğrenci, deney ve kontrol gruplarını oluşturmuştur. Ölçme araçları olarak kullanılan ve araştırmacı tarafından geliştirilip, geçerlilik güvenirlik çalışmaları yapılan "Okuduğunu Anlama Başarı Testi", "Dinlediğini Anlama Başarı Testi" ve "Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği" her iki gruba da öntest, sontest olarak verilmiştir. Uygulama toplam dokuz hafta sürmüştür.

Araştırmanın bulguları; akademik başarı açısından, birleştirilmiş kubaşık okuma ve kompozisyon tekniğinin (okuduğunu ve dinlediğini anlama açısından) tüm sınıf

öğretimine göre, Tutum Ölçeği açısından ise sadece bir alt ölçek hariç diğer üç alt ölçek açısından tekniğin etkili olduğu sonucunu vermiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Kubaşık Öğrenme, Birleştirilmiş Kubaşık Okuma ve Kompozisyon, Türkçe Öğretimi, Temel Eğitim, Akademik Başarı, Türkçe Dersine İlişkin Tutum, İşbirlikli Öğrenme, Öğretme Yöntemi, İlk öğretim.



## ABSTRACT

# THE EFFECTIVENESS OF THE COOPERATIVE INTEGRATED READING and COMPOSITION TECHNIQUE ON THE TURKISH LANGUAGES ACHIEVEMENT and RELATING TO TURKISH LANGUAGE AT THE 5th GRADE ELEMENTARY EDUCATION

**Banu YAMAN**

Master Thesis, Department of Educational Sciences

Supervisor: Müfit GÖMLEKSİZ

June, 1999, 224 page

The main purpose of this experimental research is to compare the effects of Cooperative Integrated Reading and Composition technique on the Turkish Languages achievement and attitudes toward Turkish Course at the 5 grade elementary education.

The subjects of the study consisted of 81 5 grade students from an elementary school in Mersin. The study lasted for 9 weeks.

The units of sets reading comprehension, listening comprehension had been chosen and thought to the experimental group by cooperative integrated reading and composition technique and to the control group by using whole class teaching technique.

The measurement instruments used in the study were Turkish Languages achievement test and attitude scale toward Turkish Course . Both instruments had been used as pretest and posttest to the experimental and control groups.

In conclusion, it had been found that there were significant differences between achievement and on their attitudes (except for only one subscale) toward Turkish Course of the two groups. From this result, it can be said that the cooperative

integrated reading and composition technique is more effective than the whole class teaching on Turkish Languages Achievement.

**Key Words:** Cooperative Learning, Cooperative Integrated Reading and Composition, Turkish Learning, Elementary Education, Academic Achievement, Relating to Attitude Turkish Course, Cooperative Learning, Teaching Methods, Primary School.



## ÇİZELGELER LİSTESİ

<u>ÇİZELGE</u>	<u>Sayfa No.</u>
1.2.1. Başarılı Öğrenciler Açısından Kubaşık Çalışma Etki Farklılıkları	15
1.3.1. Küme Puan Cetveli Örneği	19
2.1. BKOK Tekniğine Göre Yapılan Çalışmalar ve Elde Edilen Sonuçlar	47
3.3.1. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testi Öntest Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Bağımsız Gruplar t- testi Sonuçları.	54
3.4.1. Dinlediğini Anlama Başarı Testi Öntest Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Bağımsız Gruplar t- testi Sonuçları	55
3.5.1. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Tutum Ölçeği Türkçe Dersini Geliştirme Yolları Alt Ölçeği Öntest Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Bağımsız Gruplar t- testi Sonuçları	55
3.5.2. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Tutum Ölçeği “Türkçe Dersinde Bireysel İlgiler” 2. Alt Ölçeği Öntest Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Bağımsız Gruplar t- testi Sonuçları	56
3.5.3. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Tutum Ölçeği “Okuma Dersine İlişkin Olumsuz Bakış Açısı” Alt Ölçeği Öntest Puanlarının Ortalamaları Standart Sapmaları ve Bağımsız Gruplar t- testi Sonuçları	56
3.5.4. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Tutum Ölçeği “Türkçe Dersinde Değerlendirmeye İlişkin Görüşler” 4. Alt Ölçeği Öntest Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Bağımsız Gruplar t- testi Sonuçları	56

<b>3.6.1. Deneý ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı</b>	<b>57</b>
<b>3.6.2. Deneý ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Doğum Yerlerine Göre Dağılımı</b>	<b>58</b>
<b>3.6.3. Deneý ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Anne Babalarının Medeni Durumu ve Yaşayıp Yaşamamasına Göre Dağılımı</b>	<b>58</b>
<b>3.6.4. Deneý ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Dağılımı</b>	<b>59</b>
<b>3.6.5. Deneý ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Ailelerindeki Toplam Nüfusa Göre Dağılımı</b>	<b>60</b>
<b>3.6.6. Deneý ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Anne- Baba ve Kardeşler Dışında Birlikte Yaşadıkları Kimselerin Olup Olmaması Durumuna Göre Dağılımı</b>	<b>60</b>
<b>3.6.7. Deneý ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Evlerinin Kendilerine Ait Olup Olmamasına Göre Dağılımı</b>	<b>61</b>
<b>3.6.8. Deneý ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Beş Yıl Önce Oturdukları Şehre Göre Dağılımı</b>	<b>61</b>
<b>3.6.9. Deneý ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Kendilerine Ait Çalışma Odalarının Olup Olmamasına Göre Dağılımı</b>	<b>62</b>
<b>3.6.10. Deneý ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Ailelerinde Türkçe'den Başka Bir Dil Konuşulup Konuşulmamasına Göre Dağılımları</b>	<b>62</b>
<b>3.6.11. Deneý ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Baba Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımı</b>	<b>63</b>
<b>3.6.12. Deneý ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Anne Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımı</b>	<b>64</b>
<b>3.6.13. Deneý ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Baba Mesleğine Göre Dağılımı</b>	<b>65</b>

<b>3.6.14. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Anne Mesleğine Göre Dağılımı</b>	<b>65</b>
<b>3.7.1. Okuduğunu Anlama Başarı Testi Madde Analizi Sonuçları</b>	<b>68</b>
<b>3.7.1.a. Okuduğunu Anlama Başarı Testi Test Analizi Sonuçları</b>	<b>69</b>
<b>3.7.1.b. Okuduğunu Anlama Başarı Testi Crombah Alfa Değeri</b>	<b>69</b>
<b>3.7.2. Türkçe Dersinde Dinlediğini Anlamaya Yönelik Başarı Testi Madde Analizi Sonuçları</b>	<b>71</b>
<b>3.7.2.a. Dinlediğini Anlama Başarı Testi Test Analizi Sonuçları</b>	<b>72</b>
<b>3.7.2.b. Dinlediğini Anlama Başarı Testi Crombah Alfa Değeri</b>	<b>72</b>
<b>3.7.3. Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği Faktör Yükleri Madde Faktör Değerleri Katsayıları ve Alt- Üst %27 t Testi Sonuçları</b>	<b>76</b>
<b>4.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testi Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</b>	<b>99</b>
<b>4.1.2. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testi Kovaryans Analizi Sonuçları</b>	<b>100</b>
<b>4.2.1. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Dinlediğini Anlama Başarı Testi Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</b>	<b>101</b>
<b>4.2.2. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Dinlediğini Anlama Başarı Testi Kovaryans Analizi Sonuçları</b>	<b>102</b>
<b>4.3.1. a. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Türkçe Dersi Tutum Ölçeği “Türkçe Dersini Geliştirme Yolları” Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</b>	<b>103</b>
<b>4.3.1.b. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Türkçe Dersi Tutum Ölçeği “Türkçe Dersini Geliştirme Yolları” Alt Ölçeği Kovaryans Analizi Sonuçları</b>	<b>104</b>
<b>4.3.2.a. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Türkçe Dersi Tutum Ölçeği “Türkçe Dersinde Bireysel İlgiler” Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</b>	<b>104</b>

<b>4.3.2.b. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Türkçe Dersi Tutum Ölçeği “Türkçe Dersinde Bireysel İlgiler” Alt Ölçeği Kovaryans Analizi Sonuçları</b>	<b>106</b>
<b>4.3.3.a. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Türkçe Dersi Tutum Ölçeği “Okumaya Karşı Olumsuz Bakış Açısı” Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</b>	<b>107</b>
<b>4.3.3.b. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Türkçe Dersi Tutum Ölçeği “Okuma Dersine Olumsuz Bakış Açısı” Alt Ölçeği Kovaryans Analizi Sonuçları</b>	<b>108</b>
<b>4.3.4.a. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Türkçe Dersi Tutum Ölçeği “Türkçe Dersinde Değerlendirmeye İlişkin Tutumlar” Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</b>	<b>108</b>
<b>4.3.4.b. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Türkçe Dersi “Türkçe Dersinde Değerlendirmeye İlişkin Tutumlar” Alt Ölçeği Kovaryans Analizi Sonuçları</b>	<b>109</b>



## ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>Sayfa No.</u>
4.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testi Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Sütun Grafiği	100
4.2.1. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Dinlediğini Anlama Başarı Testi Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Sütun Grafiği	101
4.3.1. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Türkçe Dersi Tutum Ölçeği Öntest-Sontest “Türkçe Dersini Geliştirme Yolları” Alt Ölçeği Ortalamalarına İlişkin Sütun Grafiği	103
4.3.2. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Türkçe Dersi Tutum Ölçeği “Türkçe Dersinde Bireysel İlgiler” Alt Ölçeği Ortalamalarına İlişkin Sütun Grafiği	105
4.3.3. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Türkçe Dersi Tutum Ölçeği Öntest-Sontest “Okumaya Karşı Olumsuz Bakış Açısı” Alt Ölçeği Ortalamalarına İlişkin Sütun Grafiği	107
4.3.4. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Türkçe Dersi Tutum Ölçeği Öntest-Sontest “Türkçe Dersinde Değerlendirmeye İlişkin Görüşler” Alt Ölçeği Ortalamalarına İlişkin Sütun Grafiği	109

## EKLER LİSTESİ

	<u>Sayfa No.</u>
<b>EKLER</b>	124
<b>EK 1 :</b>	
“Okuduğunu Anlamaya Yönelik Küme Çalışma Rehberi”	125
<b>EK 2 :</b>	
“Dinlediğini Anlamaya Yönelik Küme Çalışma Rehberi”	133
<b>EK 3 :</b>	
“Çalışma Yaprağı ve Diğer Ölçme Araçlarının Hazırlanmasında Göz Önüne Alınan Materyaller”	138
<b>EK 4 :</b>	
“Okuduğunu Anlamaya Yönelik Olarak Verilen Okuma Parçası”	140
<b>EK 5 :</b>	
“Okuduğunu Anlama Çalışma Yaprağı Örneği”	141
<b>EK 6 :</b>	
“Dinlenen Okuma Parçası”	143
<b>EK 7 :</b>	
“Dinlediğini Anlama Çalışma Yaprağı Örneği”	144
<b>EK 8 :</b>	
“Okuduğunu Anlama Konu Sınavı Örneği”	145
<b>EK 9 :</b>	
“Okuduğunu Anlama Birleştirme Testi 1 Formu Örneği”	146
<b>EK 10 :</b>	
“Dinlediğini Anlama Birleştirme Testi 2 Formu Örneği”	148
<b>EK 11 :</b>	
“Okuduğunu Anlama Başarı Testi”	149

<b>EK 12 :</b>		
	“Dinlediğini Anlama Başarı Testi İçin Seçilen Okuma Parçaları”	156
<b>EK 13 :</b>		
	“Dinlediğini Anlamaya Yönelik Başarı Testi”	160
<b>EK 14 :</b>		
	“Kişisel Bilgiler Formu”	163
<b>EK 15 :</b>		
	“Okuduğunu Anlama Final Sınavı”	164
<b>EK 16 :</b>		
	“Dinlediğini Anlama Final Sınavı”	167
<b>EK 17 :</b>		
	“Araştırmacının Güncesi.”	170
<b>EK 18 :</b>		
	“Küme Başarı Sertifikası”	189
<b>EK 19 :</b>		
	“şampiyon Küme Sertifikası”	190
<b>EK 20 :</b>		
	“Haftanın En İyi Davranış Kümeleri Formu”	191
<b>EK 21 :</b>		
	“Türkçe Dersinde Haftanın Başarılı Kümeleri Formu	192
<b>EK 22 :</b>		
	“Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği”	193
<b>EK 23 :</b>		
	“İlköğretim Okulları Türkçe Dersi Programı”	194

## BÖLÜM 1

### GİRİŞ

Bu deneysel araştırmada, kubaşık öğrenme tekniklerinden biri olan ve özellikle dil eğitimi dersleri için geliştirilmiş "Birleştirilmiş, Kubaşık Okuma ve Kompozisyon Tekniği" nin, temel eğitim beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu (sesli ve sessiz) ve dinlediğini (okuyucudan, konuşmacıdan ya da bir yayın aracından) anlama çalışmalarına ilişkin akademik başarıları ve Türkçe dersine ilişkin tutumları üzerindeki etkisi sınanmaya çalışılmıştır.

İlk olarak dil olgusu ve tanımı, okuma ve anlama, kubaşık öğrenme, Türkçe öğretimi ve kubaşık öğrenme ilişkisi ortaya konularak, "Birleştirilmiş, Kubaşık Okuma ve Kompozisyon Tekniği" hakkında bilgiler verilmiştir. Ayrıca bu bölümde, birleştirilmiş kubaşık okuma ve kompozisyon tekniği ile ilgili yapılan araştırmalar, problem durumu, araştırmanın amacı, alt amaçlar, sayılılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almıştır.

#### 1.1. Dil Olgusu ve Dilin Tanımı

"İnsanların en büyük özelliklerinden birisi iletişim aracı olarak dillerini kullanmalarındır. İletişim, iki kişi arasındaki bilgi alışverişidir kısaca. İnsanlar, yaşam ve evren konusundaki tüm bilgiyi dilleri aracılığıyla edinirler. Aslında iletişim, bir kişinin (gönderici) kafasındaki soyut düşünceyi karşısındakine aktarması işlemidir. Bu soyut düşünce toplumsal uzlaşımlar sonucu oluşmuş dil dizgesi aracılığı ile karşıdaki kişiye aktarılır, karşıdaki kişi de (alıcı) yine ortak dizge, dil aracılığı ile bu iletiyi alır, çözümler ve anlar" (Alpay, Dilek, Kılıç, Polat ve ark, 1995, s.54).

Anlaşmanın sağlanabilmesi için, karşılıklı olarak düşündüklerimizi, duygularımızı, gör-düklerimizi, istediklerimizi sözle ya da gereğinde yazı ile anlatmamız gerekir. Karşımızdakilerle anlaşabilmemiz için bize söylenenleri tam ve doğru olarak anlamamız ne kadar önemli ise, onların bizim söylediklerimizi tam ve doğru anlayabilmeleri için, düşünce, duygu ve dileğimizi aynı biçimde tam ve doğru amacımıza uygun olarak

anlatmamız da o kadar önemlidir (Kocaoluk, Kocaoluk, 1996, s.272). Araştırmacıların, pek çok dil tanımlaması vardır. Bu tanımlarda ortak olan temel öğeler şunlardır :

**“1- Dil bir sistemdir.** Başka bir deyişle dil, belli kalıplara ve kurallara uyar ve dilin kendine özgü belli bir kodlama sistemi vardır.

**2- Dil seslerden oluşur.** Her ses, değişken sembollerle belirtilmekte ve her sesin bir anlamı bulunmaktadır.

**3-Dil bir iletişim aracıdır.** Dilin insanlar arsında iletişim aracı olarak kullanılması, dilin toplumsal bir işleve sahip olduğunu ortaya koymakta, ayrıca dil, o toplumla onun kültürü arasında ilişki kurma rolünü de üstlenmektedir.

**4 - Dil bir düşünce aracıdır.**

**5- Dil, insanların oluşturduğu toplumlarda kullanılır.** Her toplumun, kendi bireyleri arasında iletişim kurmaları dil olgusuyla gerçekleşmektedir” (Demirel, 1994, s.7).

Tüm bu anlatımlara dayalı olarak kısaca, dil eğitiminin temel amacının, insanların düşünme ve iletişim becerilerini geliştirmek olduğunu söyleyebiliriz. Özbay'ın da (1997, s.34) belirttiği gibi günümüzde “dil sanatları” olarak da adlandırılan bu beceriler okuma, dinleme, konuşma ve kompozisyondur. İletişim çağında yaşamakta olan insanın hayattaki başarısı, tüm bu dil becerilerinin gelişmesine bağlıdır.

### 1.1.1. Anadili ve Türkçe

Bilindiği gibi örgün eğitimin temel işlevi, anadili eğitimi vermektir. Daha genel olarak söylemek gerekirse, örgün eğitimin belkemiğini anadili eğitimi oluşturmaktadır. Bireyler arası iletişimin doğru ve sağlıklı olabilmesi anadili ediminin etkili kullanımına bağlıdır. Çotuksöken ise (1995, s.190) anadilinin, önce bireyin doğduğu aile ve çevresinde, genellikle duyduklarını yineleme yoluyla öğrenildiğini, sonra da, eğitim - öğretim kurumlarında yapısı, özellikleri, sözvarlığı, çeşitli kullanım yolları ve olanaklarıyla öğretildiğini söylemektedir.

Anadili bireyin çevresini tanıma, algılama, yorumlama, duygu ve düşüncelerini anlatma sürecinde kullandığı bir iletişim aracıdır. Bireyler arası iletişimin sağlıklı

olabilmesi, anadili ediminin etkili kullanımına bağlıdır (Alpay, Dilek, Kılıç, Polat ve ark, 1995, s.69).

Birey anadilini annesinden ve yakın çevresinden öğrenmekte ve konuştuğu dilin tüm özelliklerini kazanmaktadır. Bu şekilde birey, annesinden ve aile çevresinden öğrendiği anadilini tüm yaşamı boyunca kullanmaktadır. Aile ve yakın çevrede başlayan anadili öğrenme süreci gelişigüzel kültürleme yoluyla olmakta; bunu okullarda kasıtlı kültürleme yolu izlemektedir (Demirel, 1994, s.9). Çocuk önce dili en yakınında olan başka kimselerden aynı düzeyde etkilenmediği sürece, annesinden öğrenir. Çocuğun çevresi genişledikçe, değişik kimselerle ilişkileri arttıkça başkalarının etkisi de fazlalaşır.

Doğaldır ki, annesi bulunmayan ya da kimsesizler yurdunda büyüyen çocuğun anadili ona en yakın olan kişilerin, özellikle zamanını birlikte geçirdiği öteki çocukların dilidir. Amerika’ da büyüyen bir Çinli çocuğunun anadili İngilizce, Japonya’da yetiştirilen Fransız çocuğunki de Japonca’dır (Aksan, 1979, s.22).

Anadili edinimi süresince çocuk önce sözcükleri, sözcüklere eklenen ekleri, eklerle türetilmiş yeni sözcükleri, daha sonra tümceleri en sonunda da anlamı kavrar (Alpay, Dilek, Kılıç, Polat ve ark, 1995, s.59). Anadili öğretimi ve eğitimini etkileyen konuların çerçevesi göz önüne getirildiğinde ise; amaç, öğretim programı, yöntem, süre, dil, edebiyat, yazım, araç- gereç, ve değerlendirme gibi çok geniş boyutları kapsadığı görülür (Aydın, 1991,s.43).

Bu anlatımlardan sonra anadilinin tanımı, şu şekilde ifade edilebilir: Başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkide bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinç altına inen ve bireyin bir toplumla en güçlü bağımlı oluşturduğu dildir.

Evren zihnimize, anadilimize göre biçimlenir; biz çevremize anadilimizin penceresinden bakar, varlıkları, durumları hep onun anlam ve anlatma yolundan giderek adlandırırız (Aksan, 1979, s.25).

Bu çerçevede anadili eğitiminin önemi alt başlıklar halinde şu şekilde sıralanabilir

- “1- Anadili, çocuğun kendi kültürünün temel ögesidir.
- 2- Anadili, çocuğun kendi toplumuyla başlıca iletişim aracıdır.
- 3- Anadili çocuğun mantıklı düşünme aracıdır.
- 4- Anadili, kendi kültürünü gelecek kuşaklara aktarma aracıdır.
- 5- Anadili yetkin kullanabilmek, ikinci bir dilin kullanımına ve öğrenimine sağlıklı bir zemin hazırlar” (Sayiner, Susam, Ercan, 1987, s.30).

Evreni anlama ve anlatma yolu kazandıran, insanın zihninde evreni biçimlendiren bir düşünce dizgesi olan anadili öğretimi oldukça büyük bir önem taşımaktadır. Anadili öğretimi sadece ülkemiz eğitim sisteminin değil, başka pek çok ülkenin de önemli bir sorunudur.

Anadili eğitimi için saptanan "dinlediğini (okuyucudan,konuşmacıdan ya da bir yayın aracından), okuduğunu anlayabilmek, düşüncesini, duygusunu anlatabilmek; dilinin kurallarını öğrenmek; söz dağarcığını geliştirmek; kendi ulusunun edebiyatını ve dünya edebiyatını tanıyıp bunlardan zevk almak, dil ve edebiyat yoluyla ulusal kültürünü ve insanlık kültürünü tanımak" amaçları, bütün uygar milletlerde aynıdır (Göğüş, Yücesan, 1988, s.8). Bu açılardan bakıldığında anadili eğitimi için örgütlenme çabaları baş göstermiştir.

Anadili eğitimine gereken önemin verilmesi için 8.11.1982’de anadili eğitimi programını geliştirme konusunda araştırmalarla görevli bir kaç Hollanda eğitimcisinin girişimi ile kurulmuş olan, uluslararası çalışma merkezi Hollanda’ da bulunan ve sekiz Avrupa ülkesinin (Belçika, Danimarka, Almanya, Fransa, İngiltere, İtalya, Macaristan ve Türkiye) katılımlarıyla genişletilen Uluslararası Ana Dili Eğitimi Örgütü’nce, çalışmalar yürütülmektedir. Yılın belli dönemlerinde toplanan örgüte, ülkemiz de üyedir. Toplantılara ülkemizden Dr. Doğan Aksan, Sati Erişen ve Beşir Göğüş katılmışlardır. “Türkiye’de Anadili Eğitimi Durumu” konulu rapor hazırlanmış, örgütün çalışmalarının ise çevirisi yapılmıştır. Çalışmaların ülkemiz tarafından da yürütülmesi, elde edilen

sonuçların örgüt toplantılarında tartışılması için sunulan teklif karşılıksız bırakılmış, sadece çalışmaların pasif bir takipçisi olarak kalmak tercih edilmiştir.

Hollanda’da ise Anadili ve Kültürü Eğitimi (AKE) projesi gerçekleştirilmiştir. Proje çalışma grubu Artubo adıyla kurulmuş, azınlıkların anadili ve kültürünü geliştirme aşamaları gözlenmiş, uygulama ve alınan sonuçlar oluşturulan kurulca değerlendirilmiştir.

“Anadili ve kültürü eğitiminde başvurulan özel ve genel öğretim yöntemlerinde ise, dinleme, okuma, okuduğunu anlama, sözlü anlatım, yazılı anlatım ve “Kültür içerikli dil dersi” nde kümeyle çalışma, karma kümelerle oluşturulan küme çalışması yöntemine de başvurulmaktadır. Küme çalışması yönteminin aşamaları, alt başlıklar halinde şu şekildedir.

- a) Konu plânı öğrencilerle planlanır.
- b) Öğrenciler ilgi duydukları konuyu seçerler.
- c) 7-8 kişilik sınıflarda 2, 16 kişilik bir sınıfta ise 3-4 küme olacak şekilde kümeler oluşturulur.
- d) Her küme kendi çalışma planını hazırlar ve işbölümü yapar.
- e) Çalışmalar, sınıf içinde ve dışında sürdürülür.
- f) Çalışma süresinde öğretmen yol gösterici ve yardımcıdır.
- g) Değerlendirmeler, kümelerin çalışmalarını sınıfa sunmasıyla gerçekleşir.
- h) Çalışmaların sonunda, her öğrencinin, her kümenin elinde bir proje kalır.
- ı) Bu proje, “Kaynaşık Kültürlü Eğitim”de Hollanda sınıfında da kullanabilecek bir araç olarak kalır” (Sayıner, Susam, Ercan, 1987, s.23 -27).

Anadili öğretiminin öğrencilerde dinleme, konuşma, okuma ve kompozisyon gibi çok yönlü ve girişik nitelikli becerileri geliştirmeyi amaçlaması; anadili derslerinin de bir bilgi dersi olmaktan çok, bir beceri ve alışkanlık kazandırma dersi olması gereğini ortaya çıkarmaktadır (Sever, 1997, s. XIV).

Anadili öğretimi dersi olan Türkçe dersinde kazandırılacak becerilerin okuduğunu ya da dinlediğini anlama ve anlatma alanlarında geliştirilmesi kuramsal ve ağırlıklı olarak da uygulamalı çalışmalara dayalı olmalıdır. O halde, öğretimin temel etkinlikleri olan



'dinleme, konuşma, okuma ve kompozisyonun birer etkinlik alanı olarak özelliklerinin ve birbirleriyle olan ilişkilerinin bilinmesi, eğitim durumlarının oluşturulmasında önemli katkılar sağlamıştır. Bu görüşten hareketle, çalışmada anadili öğretiminde öğrencilere kazandırılmaya çalışılan dört temel dil becerisi özellikleriyle,sırayla aşağıdaki şekilde incelenmiştir.

#### 1.1.1.a. Okuma ve Okuduğunu Anlama :

Temel Eğitim Türkçe Eğitim Programının genel amaçları arasında sekiz madde yer almaktadır.

“ 1- Öğrencilere görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlama gücü kazandırmak;

2- Onlara, görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını, incelediklerini ve düşündüklerini, tasarladıklarını söz ya da yazı ile doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığını kazandırmak;

3- Öğrencilere Türk dilini sevdirmek, kurallarını sezdirmek , onları, Türkçe'yi gelişim süreci içinde bilinçle, özenle ve güvenle kullanmaya yöneltmek;

4- Onlara dinleme okuma alışkanlık ve zevkini kazandırmak; estetik duyguların gelişmesinde yardımcı olmak;

5- Farklı etkinliklerle öğrencilerin sözcük dağarcığını zenginleştirmek,

6- Onların ulusal duygusunu ve ulusal coşkusunu güçlendirmede kendi payına düşeni yapmak;

7- Sözlü ve yazılı Türk ve dünya ürünleri yoluyla, Türk kültürünü tanıma ve kazanmalarında ; Türk yurdunu ve ulusunu, doğayı, hayatı, insanlığı, sevmelerinde yardımcı olmak;

8- Onlara, bilimsel, eleştirci, doğru yapıcı ve yaratıcı düşünme yollarını kazandırmada Türkçe dersinin payına düşeni gerçekleştirmektir” (Kocaoluk ve Kocaoluk, 1997, s.271).

Genel nitelikteki bilişsel giriş davranışlarından bir kısmının eğitimle ilgili yönleriyle dil yeteneğini ve özellikle okuduğunu anlama gücünü içermekte olduğundan kuşku yoktur. Daha ilkökul yıllarında iken kazanılan okuduğunu anlama gücünün, daha

sonraki yıllarda gerçekleşen öğrenmelerin çoğunu etkilemesi beklenir. (Özçelik 1995, s.59).

Okullarda kullanılan öğrenme araçlarının büyük bir kısmının dile dayalı, okunması gereken kaynaklar olması bunun bir nedenidir. Bu açıdan okumanın tanımı şu şekilde yapılabilir:

“Okuma, yazılı ve yazısız kaynaklar, okuyucu ve çevrenin karşılıklı etkileşimi sonucu oluşan anlam kurma sürecidir. Okumadan maksat anlam inşa etmektir. Hedeflenen anlamın oluşması, okuyucunun yazılı sözcük ve sembolü tanımasıyla mümkündür. Tanıma ise anlam kurma sürecini oluşturur. Okunulan metinden anlamın kurulması ise ön bilgilere bağlıdır. Ön bilgileri ise okuyucunun seviyesine göre değişir yani okuma mutlaka stratejik olmalıdır. Okuma akıcı olmalıdır. Akıcı olmanın temelinde sözcük ayırt etme yeteneği yatar. Sözcük ayırt etme, sözcük tanımayı kapsar. Maksat okuyucunun kendini yazılı materyalin seviyesine ve amaçlara göre ayarlayabilmesidir. Okuyucunun kendini, okuduğuna verebilmesi motivasyonu gerektirir. Motivasyon okumanın devamlılığını sağlar ve böylece de okuma gelişir” (Akyol, 1997, s.26-29).

Ayrıca, okumak demek kısaca başkasının yazılı olan düşüncelerini kavramak demektir. Bunun için her sınıfta, okuma için seçilecek parçalar ve içeriğindeki sözcükler o sınıftaki çocukların düşünce düzeylerine uygun olmalıdır ki, çocuklar, o parçaları kolaylıkla kavrayabilsinler. Zaten anlamını kavrayamayacak olduktan sonra zihin düzeyinden yüksek sözcükleri okusa da ne olur? (Sungu, 1997, s.17-21).

Okumanın gerçek amacı, anlamı, doğru ve çabuk kavramaktır. Sözcükleri tanıma ve ayırma, bunları anlamları ile algılama, anlamı kavrama, okuma eylemini meydana getirir. Okuma eylemi iki şekilde gerçekleştirilir:

**“Sesli Okuma :** Bir yazının, dinleyenlerin duyabileceği ve zevkle dinleyebileceği yükseklikte bir sesle okunmasıdır. Her yazının bir anlamı ve amacı vardır. Yazı okunurken sesin bu anlama göre iniş-çıkış yapması, yani toplanması da gerekmektedir. Bu ise, anlamın okuyucu tarafından kavranmasına bağlıdır.

**Sessiz Okuma** : Yazının yalnız gözle izlenip anlaşılmasıdır. Hayatta en çok yer alan okuma şekli, sessiz okumadır. Öğrencinin derse hazırlanması, boş zamanlarını değerlendirmek için kitap, gazete, dergi gibi materyallerin okunması sırasında gücünü ve zamanını daha verimli harcamayı sağlar. Sınıf içi sessiz okuma çalışmalarında, parçanın anlaşılıp anlaşılmadığının kontrolü için öğrencilere birkaç soru sormak gerekir” (Tekişik, 1985, s.115).

Hayatın her döneminde kullanılacak olan sessiz okuma etkinliğini en iyi şekilde gerçekleştirmenin yolu, eğitimin ilk dönemlerinde daha çok yer verilen sesli okuma etkinliklerinde, doğru okuma yolunu öğrencilere kazandırmaktan geçer. Örnek okuma çalışmaları öğrencinin sessiz okuma işlevini beklenen düzeyde gerçekleştirmesi için önem taşır. Ayrıca okumadan zevk alışı güdülenmeden geçer. Kendi okumayı sevmeyen, doğru okuma kurallarını yerine getiremeyen bir öğretmenin, öğrencilerine beklenen davranışları kazandırması olanaksızdır.

#### **1.1.1.b. Dinleme ve İzleme:**

Dinleme, iletişimin ve öğrenmenin en temel yoludur. İletişimin sürecinde, öğrenmenin gerçekleşmesi için, "kaynak" tarafından iletilenlerin "alıcı" tarafından paylaşılması gerekir. Yaşamın her alanındaki ilişkileri kuşatan dinleme beceri ve alışkanlığı, okulöncesi dönemde, kendiliğinden doğal biçimde edinilir (Sever, 1997,s.11).

Dinlemenin öğrenme sürecindeki önemi büyüktür. Öğrencinin bir ders süresi içinde dinleyerek ve izleyerek öğrenebileceği bir konuyu ders dışında öğrenebilmesi için üç katı fazla zaman ayırması gerekmektedir. Sınıf içinde yapılan sözlü anlatımlar konunun özünü ve en can alıcı yanlarını öğrenciye verme olanağı sağlar. Ayrıca, anlatımda yazı tahtası, harita, çizelge vb. görsel araçların kullanılması görsel, işitsel dinleme olanağı sağlar. Bu da anlamayı kolaylaştırır (Demirel,1994,s.44).

Dinleme eğitiminde öğretmenin, yüksek sesle, çocuklara ilgi ve anlayış seviyelerine uygun öyküler okuması, okunan öyküler üzerinde konuşulması,

dramatizasyon etkinlikleri, öğrencilerin daha erken yaşlarda dinlemeye karşı bir yatkınlık göstermelerini sağlar.

“Dinleme eğitiminde modern öğretim araçlarından faydalanılmalıdır. Öğretim materyalleri ve ders araçları arasında, bugün, radyo ve televizyon yayınlarının, sesli filmlerin, doldurulmuş bantların dinleme ve dinlediğini (okuyucudan, konuşmacıdan ya da bir yayın aracından) anlama eğitimi bakımından, pek önemli rolleri vardır. Dinleme ve izleme ile okuma arasında ise yakın bir ilişki vardır. Dinlediğini (okuyucudan, konuşmacıdan ya da bir yayın aracından) tam ve doğru anlamayan bir çocuk, aynı sözler yazılı hale getirilip okutulunca, büyük bir olasılıkla yine anlamayacaktır. Çünkü dinlenenin anlama, okunanın anlamının ön koşuludur” (Kantemir, 1995, s.19-20).

#### 1.1.1.c. Kompozisyon

Türkoğlu, Doğanay ve Yıldırım’a göre (1995, s.158) günümüzde çağdaş toplumların yapısı, ticaret ve endüstri temelinden bilgi ve hizmet temeline doğru kaymaktadır. Bu yeni süreçte iletişim becerilerinin önemli bir yeri olmuştur. İletişimin bir boyutunu oluşturan yazılı anlatım ise bu çağdaş topluma uyum sağlamanın ve başarılı olmanın bir ön koşulu olmaktadır.

Dil eğitiminde temel amaç, kişilerin anlama ve anlatma gücünü geliştirmektir. Dilin, bu iki etkinliğe dayalı dört temel beceriden (dinleme, okuma, konuşma, kompozisyon) oluştuğunu biliyoruz. Sözlü ve yazılı anlatımda genel amaç, çocuklara gördüklerini, incelediklerini, yaşadıklarını, duyduklarını, zihinlerinde canlandırdıklarını, okuduklarını ve düşündüklerini söz ve yazı ile doğru, amaca uygun ve güzel bir biçimde anlatma yeteneğini kazandırmaktır. Kompozisyon yeteneğinin gelişmesi iyi bir anadili eğitiminden geçer.

Duygu ve düşüncelerin düzgün ve etkin anlatımı demek olan kompozisyonun amacı, sözlü ve yazılı anlatımın temel kurallarını öğretmekle kalmayıp, bunlardan yararlanma, seçkin örneklerle okuma, düzenli düşünme zevk ve alışkanlığını kazandırmaktır (Kantemir, 1995, s.7).

Türkçe dersinin anlatıma yönelik etkinliklerinden olan yazılı anlatım becerilerini geliştirmek olan kompozisyon, duygularımızı, düşüncelerimizi, görüp yaşadıklarımızı yazı ile anlatmaktır.

“Düzenli bir kompozisyon yazmak için göz önünde bulundurulması gereken üç temel ilke vardır: 1) Buluş (duygu ve düşünce üretme, icat). 2) Düzenleyiş (plan yapma, düzenleme).

3) Anlatış (ifade etme).

1) Buluş, yazı konusuyla ilgili duygu ve düşünceler ortaya koyma demektir. Buna, konuyla ilgili madde ve malzemelerin toplanması da denir.

2) Düzenleyiş, zihinde canlandırılan yazı malzemesinin sıralanması, bir düzene konulması demektir. Bir konuda iyi bir kompozisyon yazmak için öncelikle konuyu iyi kavramak gerekir. Ondan sonra, o konuyla ilgili neler söyleyebileceğimizi düşünmeli, onları bir düzene koymalı, sözün kısası plan yapmalıyız. Kompozisyon çalışmalarında plan, bir bakıma yazının iskeletini oluşturur.

3) Anlatış, duygu ve düşüncelerimizi dile getirme, ifade etme demektir. Etkileyici ve sürekli bir anlatımda bulunması gereken özellikler şunlardır.

**Duruluk :** Sözün kolay anlaşılmasını sağlayan özelliktir. Bir olayı, duygu ve düşünceyi anlatırken kurduğumuz cümleler çapraşık olmamalıdır.

**Açıklık :** Sözün, hiçbir şüpheye ve tereddüde yer vermeyecek biçimde açık olması demektir.

**Sadelik :** Anlatımın sade ve doğal olması anlamını taşır. Bu anlatılan olay, duygu ve düşüncelerin süsten, gösterişten ve yapmacılıktan uzak, yalın olarak ifade edilmesi demektir. Yazının içten, samimi olması ayrı bir önem taşır.

**Akıcılık :** Sözcük, cümle ya da paragrafların birbirine iyice kaynaşması anlamına gelir “ (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 1995, s.117-118).

Geçen yirmi yıldan beri, yazı araştırması yapan bilim adamları, günden güne gelişen farklı yazı çalışmaları ve öğretim teknikleriyle, öğrencilerin yeteneğine göre en iyi öğretimin nasıl olabileceği üzerinde çalışmaktadırlar (Resnick, Lauren, Klopfer, Leopold, 1989, s.105).

Yazılı anlatım aslında tek başına okul başarısı için yeterli değildir, aynı zamanda düşünülen insanın yetiştirilmesinde temel bir işleve sahiptir. Kompozisyon becerisi,

düşüncelerin açık ve organize bir şekilde ifade edilmesine yardımcı olur. Düşünceler yazılı anlatımla, sözlü anlatımdan daha iyi ve anlaşılır bir şekilde ortaya konabilir (Türkoğlu, Doğanay, Yıldırım, 1995, s.158-160). Yazılı anlatımın sistemli olması ise düşüncelerin düzenlenmesinden geçer.

Düşünmenin tanımı açısından ise kompozisyon, zihinden geçirmek, göz önüne getirmek, bir sonuca varmak amacıyla irdeleme, karşılaştırma gibi zihinsel işlemlerden geçirmek, muhakeme etmek, zihni ile arayıp bulmak, bir şeye karşı ilgili ve titiz davranmak, tasarlamak, değerlendirmek, ayrıntılarını iyice incelemektir (Kazancı, 1989, s.1).

Kompozisyon düşünce ürünüdür ve bir ürünü ortaya çıkarabilmek ise okuma alışkanlığından geçer. Okumayı sevmeyen öğrencilerin kompozisyon çalışmalarında başarısız olduğu bir gerçektir. Okuduğunu anlamak, anlam çıkarmak düşünmeyi gerektirir. Düşüncenin ölçülerini kompozisyon boyutlarında gerçekleştirmek ise yöneltmeye bağlıdır. Yazı öğretiminde amaç öğrencileri olaya katmak, önerilerini belirtmek için uygun ortamı yaratmak, gramer kurallarını uygulamak, imla kurallarını kullanabilmektir. Yazma ile okuma arasında sıkı bir ilişki vardır. Örneğin, bir öğrenciye bir konu verilir, konunun anahtar sözcüklerini bulması, özetini çıkarması istenir. Başka birine ise, diğer öğrencinin geçirdiği aşamaları gözlemesi, hatalar hakkında konuşması istenir. Öğrenciler sınıfa döndüklerinde en iyi çalışmayı konuyu okuyan ve özetleyen öğrencide gözlemlemişlerdir.

Öğrencilerde okuma alışkanlığını geliştirmek, okuduğunu anlamak, okuduklarından anlam çıkarmayı öğretebilmek için kompozisyonun önemi vurgulanmıştır. Düşüncenin ölçülerini kompozisyon boyutlarında gerçekleştirebilmek için ise öğrencileri yazı öğretiminin içine katmak gerektiği görülmüştür. Yapılan çalışmalarla ortaya konan bu gerçeklerden yola çıkılarak , öğrencilere bu tür alışkanlıklar verebilmenin kolay, etkili ve zevkli bir türü olan kubaşık öğrenme çalışmalarına da yer verilmiştir. Kubaşık öğrenme ise kısaca aşağıdaki gibi tanımlanmaktadır.

## 1.2. Kubaşık Öğrenme

Öğrencilerin hayatları boyunca etkilerini taşıyacakları ve burada temellerini aldıkları bilgilerin üzerine sağlıklı bir şekilde bilgi koyarak başarılarını arttırdıkları dönem ilköğretimdir. Burada okuduğunu tam ve doğru olarak anlayabilen, duygu, düşünce ve tasarılarını ifade edebilen öğrenciyi geliştirmeye yönelik olarak dil dersleri için hazırlanmış kubaşık öğrenme tekniklerinden olan birleştirilmiş kubaşık okuma ve kompozisyon tekniğinin içeriği ayrıntılarıyla belirtilmiştir.

Kubaşık öğrenme, öğrencilerin, sınıf ortamında, küçük karma kümeler oluşturarak ortak bir amaç doğrultusunda, akademik bir konuda birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları, küme başarısının değişik yollarla ödüllendirildiği bir öğretme yaklaşımıdır (Gömleksiz, 1997, s.1). Öğrencilerin küçük karma öğrenme kümeleriyle çalıştığı, işbirliğine dayalı öğrenme yöntemlerinde son on beş yıl içerisinde, köklü değişiklikler olmuştur.

Elliden fazla alanda yapılan çalışmada, dört ile otuz haftalık deneme süreleri sonunda, dört kişilik kümeler halinde ve kubaşık çalışma esasına göre yürütülen çalışmalarda, kubaşık çalışma grubundaki öğrencilerin, geleneksel düşünce yapısına göre yetiştirilen öğrencilerden çok daha iyi düzeye gelmişleri görülmüştür (Slavin, 1983 a, 1983 b s.435).

“İşbirliğine dayalı öğrenmenin uygulandığı sınıflar, öğrencilerin ne tek tek ya da kümeler halinde yarıştıkları, ne de sıralar halinde oturup öğretmeni dinledikleri ya da bireysel çalışma yaptıkları yerlerdir. Tersine işbirlikli sınıflar öğrencilerin küçük kümeler halinde toplanarak etkileşimde buldukları, öğretmenin de aralarında dolaşarak gereksinim duyanlara yardımcı olduğu yerlerdir. Bu özelliğiyle işbirliği öğrenme, bazı sınıflarda uygulanan küme çalışması adı verilen yöntemle benzer. Çünkü işbirliğine dayalı öğrenme bir küme çalışmasıdır. Ancak her küme çalışması işbirlikli öğrenme değildir” (Açıkgöz, 1992, s.3).

Kümeyle çalışma aynı zamanda bireyin sosyal gelişimini ve değişimini de sağlayan bir tekniktir. Bu teknikle bireyin sorumluluk duygusu, başkalarına veya gruba katkıda bulunmak zevki de arttırılmış olur. Sosyal gelişimi arttırıcı etkilerin görüldüğü bir çalışmada ise şu şekilde bir sonuç elde edilmiştir:

“Geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı sınıflarda, özellikle Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi derslerinde kullanılan küme çalışmasında öğrenciler kendi küme arkadaşlarını seçer, dışarıda kalan öğrenciler diğer kümelere dağıtılır ya da kendi aralarında bir küme olurlar. İşlenecek olan ünitenin konuları tahtaya yazılarak, öğrencilere çalışmak istedikleri konular sorulur. Aynı konunun birden fazla küme tarafından işlenmesi durumunda kura yoluna başvurulur, konular kümelere paylaştırılır. Kümeyi oluşturan öğrenciler kendi aralarında iş bölümü yaparlar. Küme başkanı, sözcü, araç toplayıcı ve üyeler seçilir. Bu öğrenciler genellikle yazıları güzel, becerikli olanlar arasından seçilir. Öğrenciler küme çalışma planı yaparak, planlarını öğretmene verirler. Her öğrenci ayrıca, konu paylaşımında kendisine düşen bölümle ilgili olarak bireysel çalışma planı yapar. Konu sıraları geldikçe, konuları sunarlar” (Tekişik, 1994, s.69-77).

Öğrencilerin işbirliğine yönelik her türlü faaliyetleri "küme arkadaşı" fikrini geliştirir. Öğrenme için de materyaller kullanma önem taşır. Etkinliğin temel döngüsünü, küme üyelerinin hep birlikte öğrenmeleri için yapılan güdümlenici yardım oluşturur. Eğer küme üyeleri sahip oldukları bireysel öğrenme materyallerini, küme üyeleriyle paylaşma bilincine sahip olurlarsa, sadece kendi başarılarının değil, küme başarısının da sorumluluğunu almış olurlar (Stevens, Madden, Slavin, Farnish, 1987a, s.437).

Anlatılan esaslara göre, bir küme çalışmasının kubaşık öğrenme olabilmesi için kümedeki öğrencilerden beklenen hem kendilerinin hem de diğerlerinin öğrenmesini üst düzeye çıkarmaya çalışmalarıdır. Bir başka deyişle, kubaşık öğrenme öyle düzenlenir ki, kümedeki her üye, diğer üyeler başarmadan kendisinin de başaramayacağını bilir. Bu durumda diğer arkadaşlarının öğrenmesine yardımcı olur. Sonunda elde edilen başarı tek tek bireylerin katkısıyla elde edilmiş küme başarısıdır.



“Tam anlamıyla, esaslarına uygun olarak düzenlenmiş bir işbirlikli öğrenme akademik başarıyı artırıcı bir etkiye sahiptir. Daha da öte işbirlikli öğrenme, özellikle karmaşık üst düzey öğrenmelerde akademik başarıyı arttırmakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin birbirlerine olan güvenlerini, konu alanına ilişkin tutum ve ilgi gibi özelliklerini de arttırmakta, eğitimde başarıyı etkileyen ve öğrencinin konu alanı, okul, öğretmen vb. öğelere karşı tutum ve ilgi gibi özelliklerini de etkilemektedir. Böylece işbirlikli öğrenme programlarda yer verilmesine karşın uygulanmayan duyuşsal özelliklerin öğretilmesi sorununa da çözüm getirmektedir. Sonuç olarak, işbirlikli öğrenmenin üst düzey bilişsel stratejilerin kullanım sıklığını arttırdığı ve bu stratejilerin öğrenilmesini kolaylaştırdığı söylenebilir” (Açıkgöz, 1992, s.93 -94. 87).

Öğrenciler işbirliği yaparak kümelerinde geçirdikleri yaşantılar sayesinde küme içinde çalışma, paylaşma, yardım vb. beceriler kazanmakta, gelecekteki iş ve aile hayatına hazırlanmaktadır. Bu da eğitimin öğrencileri "hayata hazırlama" işlevine katkı sağlamaktadır.

Kubaşık öğrenme, öğrencilerin derse katılımını arttırarak, dolayısıyla sınıftaki disiplin sorunlarını azaltır, ödev, alıştırma vb. düzeltmelerin öğrenciler tarafından yapılmasını mümkün kılar. Sınıfta hızlı ve yavaş öğrenen öğrencilerle ilgilenilebilmekte, dolayısıyla öğrencilerin öğrenme güçlüklerini ve eksikliklerini anında giderme fırsatı bulunabilmektedir. Küme çalışması sırasında her bir üyenin öğrenmesi sağlanmaya çalışıldığından bir anlamda öğretim bireyselleştirilmektedir. Kubaşık öğrenme bu açılardan kullanışlı bir tekniktir.

Geleneksel sınıfta, bir öğrenci aktif ve iletişimsel, diğerleri pasif ve suskundur. Bununla birlikte kubaşık bir sınıfta, öğrencide saklı olan yetenekler enerjiye dönüştürülerek ortaya çıkarılır. Aynı amaç etrafında birleşen öğrenciler, öğrenme işlevi çerçevesinde uyumlu ve yapıcı bir rol sergilerler. Özellikle de birleştirilmiş, kubaşık sınıflarda geleneksel sınıflardan farklı olarak uygulanan yönetim becerileri, aktif sınıf ortamını artırıcı düzeydedir (Kagan, 1992, s.7:1).

Kubaşık öğrenme yöntemini kullanmanın sağlayacağı özel faydalar şu başlıklar altında verilebilir.

- “1- Kubaşık öğrenme, değerleri işbirliğine dayalı olarak öğretir.  
 2- Kubaşık öğrenme sınıfta bir toplum oluşturur.  
 3- Temel yaşam becerilerini öğretir.  
 4- Düzeylere uygun alternatifler sunar.  
 5- Kubaşık öğrenme okul boyunca öğrencilerin akademik başarılarını, kendilerine olan saygılarını (benlik saygısını) ve tutumlarını geliştirmektedir.  
 6- Kubaşık öğrenme olumsuz yarışmalara karşı gizli bir güce sahiptir “ (Linkona, 1992, s).

Kısaca kubaşık öğrenme yöntemiyle en üst düzeyde başarının sağlanabilmesi için öğretmenin yapması gerekenler: 1-Sınıfa işbirliğinin önemli bir amacı olduğunu açıklamalı. 2- Bir toplum olma bilincini vermeli. 3- İşbirliği için gerekli olabilecek becerileri öğretmeli. 4-İşbirliği kurallarını oluşturmalı. 5- Kümedeki her bireyi işbirliğine ve etkileşimde bulunmaya dikkatlice zorlamalı. 6-İşbirliği üzerine öğrencileri sürekli bilgilendirmeli. 7-Kümedeki üyelere roller yüklemeli. 8-Konuya uygun kubaşık öğrenme yöntemini belirlemeli ve çok çeşitli kubaşık öğrenme stratejileri kullanmalıdır.

“Kubaşık öğrenmede endişe duyulan bazı durumlar da vardır İlk önce birçok eğitimci ve ana baba başarılı öğrencilerin kendi materyallerinde ilerleyebilmelerinin yerine ”küçük öğretmenler” olarak kullanılacağından endişe duyarlar. Tüm kubaşık öğrenme yöntemlerinde öğrenciler kendilerine gelen materyalleri öğrenirler. Başka bir endişe de başarılı öğrencilerin küme arkadaşlarını beklemek zorunda olacaklarıdır. Kubaşık öğrenmede öğrenciler aynı içerikle karşı karşıya kalacaklar ve başka bir şekilde ilerleyebildiklerinden daha hızlı ilerleme kaydedeceklerdir. Çizelge 12.1’de, başarılı öğrenciler açısından etki farklılıkları görülmektedir” (Slavin ,1991, s.105-107).

**Çizelge 1.2.1.**

**Başarılı Öğrenciler Açısından Kubaşık Çalışma Etki Farklılıkları**

Ölçüt	En yüksek %33	En yüksek %10	En yüksek %5
<b>Yeni sözcükleri okuma</b>	+ . 42	+ . 65	+ . 32
<b>Okuma anlaması</b>	+ . 53	+ . 68	+ . 96
<b>Dil teknikleri</b>	+ . 28	+ . 11	+ . 14
<b>Dil ifadeleri</b>	+ . 28	+ . 48	+ . 17
<b>Matematiksel hesaplar</b>	+ . 63	+ . 59	+ . 62
<b>Matematik terimleri ve uygulamalar</b>	+ . 28	+ . 32	+ . 19

(Slavin ,1991, s.106).

“Kubaşık öğrenme birçok nedenden dolayı programın merkezi stratejisidir. İlk olarak kubaşık öğrenme çalışmaları çocukların bilgiyi yapılandırma yeteneğini artırdığını ortaya çıkarmıştır. Kümeyle çalışma çocuklara düşünmek ve ne öğrendikleri hakkında fikir edinme fırsatı verir. Çocuklar, etrafındaki dünya hakkında bilgilerini, düşüncelerini dikkatle oluşturabilirler. 2 ya da 3 kişiden oluşan kubaşık kümelerde her öğrenci küme arkadaşlarıyla deneyimlerini ve düşüncelerini paylaşabilir, öğrenme tüm sınıf öğretiminden daha verimli olur. İkinci olarak, kubaşık öğrenme, öğretmene sınıf yönetiminde yardımcı olur. Uygulamalı dersler, öğrencilerin materyallerle iletişimde bulunmasını gerektirir. Bunu da öğretmenlerin değil, öğrencilerin bu materyalleri kullanmasını sağlayan kubaşık öğrenme oluşturur. Bir kubaşık öğrenme sınıfında, öğrenciler birbirlerine ödevlerinde ve problemlerinde yardımcı olurlar bu da öğretmenin öğrencilerin ödevleriyle ilgilenmelerini kolaylaştırır ve zaman kazandırır. Kubaşık öğrenmenin üçüncü faydası birçok öğrencideki ilerlemiş kendine güven duygusudur. Çoğu öğrenci tüm sınıfın önünde hata yapmaktan korktuğu için genellikle hiç bir şey söylemezler. Küçük kümelerle çalışırken, daha çok öğrenci konuşmaya cesaret eder. Ekleyecek önemli şeyleri olduğunu ve bu fikirlerin diğerlerine yardımcı olabileceğini fark ederler. Elbette kubaşık öğrenme, öğrencilerin başında sallanacak, sihirli bir değnek değildir ama bilimsel yöntemlerin işe koyulduğu, etkili bir çalışmadır” (Slavin, 1989, s.25).

Dil öğretimi de uygulamalı bir derstir. Materyal desteği ve değişik uygulamalara ihtiyaç duyar. Kubaşık öğrenme, materyal desteğini sağlayıcı, değişik bir uygulama fırsatı verir. Dil eğitimi dersi olan Türkçe’de kubaşık öğrenme yönteminin yeri ise aşağıda ifade edilmektedir.

### **1.2.1. Dil (Türkçe) Öğretimi ve Kubaşık Öğrenme**

İyi bir anadili eğitimi görmüş bir kimsenin kendisine anlatılan bilgi, duygu ve düşünceyi eksiksiz, olduğu gibi kavrayıp anlayabilmesi ve karşısındaki ile rahatlıkla iletişim kurabilmesi beklenir (Büyükkurt, 1989, s.19). Tekin 'e (1982) göre okuduğunu çabuk, doğru ve tam anlayabilen, duygu, düşünce ve tasarılarını belli bir amaca yönelik olarak açık ve anlaşılır biçimde yazıyla ifade edebilen öğrenciler, genelde başarılı öğrencilerdir.

Türkçe'yi doğru olarak, bilinçle ve güvenle kullanmayı alışkanlık haline getirmenin en etkili yolu, derslerde öğrencilere, sık sık düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak anlatma olanak ve koşullarını sağlamaktır. Öğretmen, onları, bir sistem içerisinde ve kendi seçeceği konularda ne kadar konuşturur, yazdırırsa ve onların eleştirel düşünme yeteneklerini ne kadar çok geliştirirse, dil eğitiminde olumlu sonuç almayı da o kadar kolaylaştırmış olur.

“Buna göre öğrencilerin, okudukları bir yazıda, dinledikleri bir konuşma veya konferansta işlenen düşünce ve duyguları kavrayıp sezebilme yeteneklerinin geliştirilebilmesi için kaynak metinler üzerinde çalışma yaptırılır. Kaynakları incelemek, ayrıntıları arayıp bulmak, karşılaştırmalar yapmak, sorunları çözmek suretiyle kurala, tanıma ve bütüne varma yöntemi uygulanmalıdır. Bu yolla, Türkçe öğretimi, aynı zamanda, öğrencilere, bilimsel, eleştirci, yapıcı ve yaratıcı düşünme yeteneğinin kazandırılmasında öteki dersler arasında kendi payına düşen görevi de yerine getirmiştir. Öğrencilerin, okudukları bir yazıda, dinledikleri bir konuşma veya konferansta işlenen düşünce ve duyguları kavrayıp sezebilme yeteneklerinin geliştirilebilmesi için metinler üzerinde çalışırken gözlemlerde bulunma, kaynakları inceleme, ayrıntıları arayıp bulma, karşılaştırmalar yapma sorunları çözmek suretiyle kurala, tanıma ve bütüne varma yöntemi uygulanmalıdır. Bu yolla, Türkçe öğretimi, aynı zamanda, öğrencilere, bilimsel, eleştirci, yapıcı ve yaratıcı düşünme yeteneğinin kazandırılmasında öteki dersler arasında kendi payına düşen görevi de yerine getirmiştir” (Kocaoluk, Kocaoluk, 1997, s.275).

Türkçe dersinin üzerine düşen bu görevi eksiksiz bir şekilde yerine getirebilmesine yardımcı olmak için, dil dersleri için geliştirilmiş ve kubaşık öğrenme tekniklerinden olan “birleştirilmiş kubaşık okuma ve kompozisyon (BKOK)” tekniğini uygulamak, çağdaş eğitim uygulamalarına açık bir eğitim politikasını takip etmenin ilk basamağını oluşturabilir. Kubaşık öğrenme, yeni bir tekniktir, çok iyi planlandığı ve uygulandığı takdirde her ders için kullanım alanına sahiptir. Pek çok tekniği, düzenleme şekli, uygulama biçimi, koşulları gerektirir. Kendine özgü materyalleri vardır ve dil dersleri için geliştirilmiş olan bu tekniğin kullanım koşulları ve materyallerini sağlamak da kolaydır.

Kubaşık öğrenme yöntemleri çok çeşitli konu alanlarında araştırılmış ve kullanılmış olmasına karşın ilköğretimin en önemli konularından olan okuma ve kompozisyon dikkat çekici biçimde ihmal edilmiştir (Açıkgöz, 1992, s.48). Aşağıda, içeriği ayrıntıları ile verilecek olan BKOK tekniğinin, ihmal edilen bu konularda duyulan eksikliğe, gereken dikkati çekmesi umulmaktadır.

### 1.3. Birleştirilmiş Kubaşık Okuma ve Kompozisyon

John Hopkins üniversitesi profesörlerinden Slavin ve iş arkadaşları tarafından geliştirilen BKOK programının temellerini kubaşık öğrenme oluşturur. CIRC (Cooperative Integrated Reading and Composition, BKOK (Birleştirilmiş Kubaşık Okuma ve Kompozisyon, İlköğretimin üst sınıflarında okumayı, kompozisyon yazmayı ve dil becerilerini geliştirmek amacıyla düzenlenmiş kapsamlı bir programdır. Bu tekniğe Gömlüksiz (1995, s.37) “Birleştirilmiş Kubaşık Okuma ve Kompozisyon” (BKOK), Açıkgöz (1992, s.48) “Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon” (BİOK) adını vermişlerdir.

Birleştirilmiş kubaşık okuma ve kompozisyon, okuma-anlamada doğrudan öğretimin sağlanmasını ve kompozisyon yazma tekniklerinin uygulanabilirliğini arttıran bir yapı sağlar. (Slavin, 1987, s.24).

“Kubaşık öğrenme’ de dil eğitimi dersinde kavramaya dair yol gösterici iki önemli temel yaklaşım vardır; temel düzeyde okuma ve kompozisyon öğretimi. Okumanın içeriğinde; öğrenciler eşleriyle birlikte okuma eylemini gerçekleştirir. Eşler, okuma işlevini izleyen süre içinde (örneğin, eksik bırakılmış bir öyküyü tamamlama çalışmasında) öykünün genel yapısını, sonunu tahmin etmeyi ve en sonunda öykünün özetini çıkarma ve birbirlerine bunu aktarma işlevlerini gerçekleştirirler. Kompozisyon ve dili geliştirme etkinliğinin içeriğinde ise, öğrenciler her yazma çalışmasını planlama, düzenleme, anlamlı bir şekilde aktarma çalışmalarına katılırlar. Gereken bilgilerin öğretmen tarafından aktarımından sonra, öğrencilerin küme çalışmaları yoluyla kazanacakları, dil akıcılığının sağlanması gibi beceriler (ifade becerilerinin gelişimi) açısından kompozisyon etkinlikleri için onlara yardımcı bir yol teşkil eder” (Stevens, Madden, Slavin and Farnish, 1987, s.433).

BKOK tekniğinin içeriğini oluşturan ögeler ise aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

“1 - **Öğretmen sunumu** : Her zaman ilk olarak öğretmen temel bilgileri sınıfa sunar.

2 - **Küme çalışması**: Öğrenciler dört ya da beş kişilik kümelerde çalışır. Küme üyelerine öğretmen tarafından oldukça iyi şekilde düzenlenmiş çalışma yapıları ya da diğer pratik materyaller verilir. Çalışmanın içeriğine bağlı olarak, öğrenciler seçenekleri birlikte yanıtlayabilir, yanıtları üyelerin her biri birlikte kontrol edebilir ve diğer kümelere iletebilirler. Diğer üyeler de kontrol eder ve böylece çalışmalar sürer gider.

3 - **Değerlendirme**: Öğrenciler dersin içeriğine bağlı olarak öğrendikleri bilgi ya da becerileri, seçilen tekniğin özelliğine göre ya birlikte ya da bireysel olarak değerlendirirler.

4- **Başarılı kümelerin tanımı**: Öğrencilerin bireysel puanları küme puan cetveline işlenir ve sonuçlar toplanır. En yüksek puanı alan kümeye sertifika ya da farklı ödüller verilir” (Stevens, Madden, Slavin and Farnish, 1987, s.435).

Küme puan cetveli örneği Çizelge 1.3.1’de verilmiştir.

Çizelge 1.3.1.

**Küme Puan Cetveli Örneği**

KümeAdı:

OkumaŞampiyonları

Tarih: Şubat 6-10

Küme	Öykü	Sözcük Anlamı	Sözcükleri doğru	Okuduğunu	Bireysel	Küme	Kitap Raporu	Okuma formu		
Ortalama	Üyeleri	Testi	Testi	Okuma	Anlama	Düzenlilik	Çalışması	1	2	
Mary	100	95	100	90	90	90	95	95	94.3	
Juan	95	90	100	85	95	90	100	20	92.9	
Tanika	80	100	80	95	100	90	100	115(95+20)	20	95.6
Roger	85	100	80	95	100	90	100		95.7	

Toplam 378.5  
Küme Puanı 94.6

(Slavin, Madden, Dolan, Wasik, 1996, s.22).

Öğrenciler farklı düzeyde okuma hızına sahip, iyi ve kötü okuyucular şeklinde düzenlenmiş kümelerde, çiftler halinde (yanında ya da karşısında oturan arkadaşı ile) çalışırlar. Öğretmen ya da başarılı bir öğrenci zayıf okuma grubu ile çalışırken, diğer kümelerdeki öğrenciler ikili kümeler halinde çalışırlar. Öğretmen ya da arkadaş desteği alınabilir. Tüm etkinliklerde:

- a) Öğrenciler ilk olarak öğretmenin anlattığı konuyu dinler, sınıf içi uygulamalara katılır, dönüt ya da pekiştirme verilir.
- b) Öğrencileri daha sonra küme olarak çalışmalarını yaparlar. Bu çalışmalar bir öykü yazma, eksik bırakılmış bir öyküyü tamamlama, sözcüklerin anlamını bulma ve sözcükleri “küme sözcük dosyası” oluşturmak amacıyla cümle içinde kullanma, eş kontrolü ile sesli okuma, okuduğunu ya da dinlediğini anlamaya yönelik çalışmalar şeklinde olabilir.
- c) Öğrenciler okuduklarını ya da dinlediklerini anlamalarına yönelik olarak verilen çalışma yapraklarını önce tek başlarına daha sonra da karşılıklı olarak kontrol ederek en son da küme olarak değerlendirmek üzere yaparlar. Arkadaşlarının anlayıp anlamadığını kontrol etmek ve yapılacak olan konu sınavına girip giremeyeceklerini belirlemek amacıyla birleştirme testlerini alırlar.
- d) Test sonuçlarına göre haftalık belirlenen değere ulaşan ya da geçen grup ödüllendirilir. Değerlendirmeler gerekirse öğretmen tarafından yapılabilir. Öğretmen eklenmesi gereken değerler, gözlem sonuçları varsa, bunları da küme puanına ekler. Öğrenciler, küme arkadaşları tam hazır olduklarını belirtmedikleri sürece, konu ve final sınavına giremezler

BKOK' un içsel yapısını bireyleri çok iyi tanıma, kümeleri oluşturma, kümeler arası iletişimi sağlama, içeriğe uygun materyalleri zamanlı ve düzenli olarak kullanma, kümeleri destekleme, işbirliği ruhu aşılama, küme ve bireysel değerlendirme esasları oluşturur. Bu aşamaları gerçekleştiren temel unsur ise öğretmendir. Öğretmenin işinin ustası olması bu çalışmada en önemli unsurdur.

BKOK ilkeleri çerçevesinde başvuru çalışmalardan okuma (sesli-sessiz), anlama çalışmaları, dinleme (okuyucudan, konuşmacıdan ya da bir yayın aracından) ve anlama çalışmaları, sözcük bilgisi, çalışma yaprakları ve birleştirme testlerini küme ya da bireysel olarak yapma, kompozisyon yazma, dilbilgisi çalışmaları gibi başlıklar, usta bir şekilde izlenmeli, düzenlenmeli, kaynaştırılmalıdır (Stevens, Slavin 1995, s.20).

Öğrencilerin başarı düzeylerine göre oluşturulan BKOK programına göre, mihver derslerde işlenen ünitelere, belirli gün ve haftalara, dilbilgisi konularının programa uygun olarak Türkçe parçaları seçilir. Başarı düzeylerine göre karma olarak düzenlenmiş kümelerde, öğrenciler eşler halinde çalışırlar. Öğrenciler, işbirliğine yönelik esaslarda, küme ödüllü bilinciyle, motivasyonunun en üst düzeyde olduğu bir ortamda, çalışmalarını sürdürmelidir. Bütün küme üyeleri birbirlerinin ne istediğini, neyi ne kadar alacağını çok iyi bilir ve birbirlerinin eksiklerini tamamlayarak, kümesinin daha başarılı olmasını sağlar.

### 1.3.1. Sırayla Okuma:

Öğrencilerin düzeylerine uygun, derse katılımı artırıcı materyalleri seçmek en önemlisidir. İyi okuyucunun zayıf okuyucuya yardım ettiği, birbirlerini kontrol ederek, sırayla okuma yaptığı çalışma boyunca öğrenciler, çiftler halinde okunan öykünün dört kritik noktasını anlamalıdır. Karakterler, konunun geçtiği ortam, problemler, sorunun çözümü. (Slavin, 1995, s.22).

Sırayla okuma çalışmasında amaç, özellikle düşük düzeyde başarı gösteren öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini bu teknikle arttırmaktır. Öğrenciler BKOK'da aynı zamanda okuduğunu kavrama becerilerini artırıcı ek çalışmalar da yapar. Haftada bir gün anladığını canlandırma ya da gösterme stratejisi yolu ya yeterli bulunmayan öğrencilere bireysel ya da tüm kümeye roller verilerek, drama şeklinde yapılabilir (Jenkins, Jewell, O'Conner, 1994, s.347).



### 1.3.2. Okuduğunu Anlama Becerileri:

Bulgular çerçevesinde okuduğunu anlama becerisi, öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olarak kullanılan objektif bir tekniktir. Bununla birlikte bazı gruplarda problem yaşanabilir: Okuma kümeleriyle yapılan çalışmalarda öğretmen, düzeyini uygun bulmadığı bir okuma grubuyla çalışma yaparken, diğer öğrenciler sınıfta başka etkinliklerle meşgul olmalı, öğretmen tarafından minimal düzeyde yönlendirilmelidir. Bu nedenle, okuma düzey kümelerini oluştururken yapılan hatalar, sınıf içinde istenmeyen sorunların çıkmasına neden olur (Slavin, 1990a, s.87).

BKOK etkinliğinde, öğrencilerin küme halinde çalışmalarında onları motive eden güç, okuma sürecinde yapılan destekleyici çalışmalar, birlikte çalışma ödülü olarak kazanacakları sertifikalar ya da bireysel başarılarıdır. Öğrenciler düzenli okuma kümeleri halinde şu tür etkinlikleri gerçekleştirirler; okuma, bilinmeyen sözcükleri bulma, cümle kurma, bunları küme kelime dosyalarına ekleme, eksik bırakılmış parçayı tamamlama, özet çıkarma vb.dir. Bu destekleyici etkinliklerde, işlerini diğer kümelere önce bitiren kümelere diğer kümeleri kontrol ederek yardımcı olmaları, desteklemeleri ya da diğer kümeleri rahatsız etmeden kitap okumaları söylenir (Slavin, 1994,s.457).

### 1.3.3. Sesli Okuma Çalışmaları:

Okuma programında en önemli parçayı sesli okuma çalışmaları oluşturur. Araştırmalara göre; sesli okuma, öğrencilerin ses ahengini ve okuduklarından anlam çıkarma yeteneğini kazanmaları açısından pozitif bir etkiye sahiptir. Öğrencilerin düşünme mekanizmasını geliştirmeleri, yazı içindeki şifreli anlatımları (deyim, atasözü, kısaltma vb). kazanmaları, okuduklarına odaklanmaları açısından gerçek bir dikkat yeteneği kazandırır (La-Berge and Samuels, 1974, s.132).

Geleneksel sınıf düzeninde, çoğu sesli okuma kümelerinin çalışma tarzı, bir öğrencinin okuması diğerlerinin beklemesi şeklindedir. Okuyucuyu beklerken geçen zaman, boşa giden zamandır.

BKOK programının denetleyici, sırayla okuma etkinliğinin, bu açıdan olumlu objektif yanı, öğrencilerin büyük oranda okuma fırsatı yakalamalarına olanak tanimasıdır. Aynı zamanda küme arkadaşının okuma sürecinde öğrenci geri bildirim elde edebiliyor, birbirlerinin hangi okuma süreci içinde olduğunu anlıyor ve karşılıklı destekle, eksiklerini tamamlayabiliyorlar (Stevens, Madden, Slavin and Farnish, 1987, s.436).

#### **1.3.4. Okuma Kümelerinin Oluşturulması:**

Kubaşık okuma ve kompozisyon çalışmasında öğrenciler, öğretmenlerinin belirlediği okuma düzeylerine göre iki ya da üç okuma grubuna ayrılır. Örneğin bir küme, üst düzey okuma grubundan bir, orta düzey okuma grubundan bir, alt düzey okuma grubundan iki öğrenciyle oluşturulabilir. Küme üyeleri tüm sınavlarda, kelime bulma ve cümle kurma çalışmalarında ,kompozisyon çalışmalarında, okuduğunu ve dinlediğini anlamaya yönelik çalışmalarda ve kitap raporlarında gösterdikleri bireysel performanslarına bağlı olarak puan alırlar. Bu puanlar bir küme puanı oluşturmada katkıda bulunur. Hafta boyunca elde ettikleri değerlerle ortalama %95 değer alan kümeler süper kümeler, %90 değer alan kümeler büyük kümeler, daha az alanlar da iyi kümeler diye adlandırılırlar. Buna göre sertifika alırlar (Slavin, 1987, s.15).

BKOK etkinliklerinde izlenen sıra aşağıdaki gibidir.

#### **1.3.5. Eş ile Okuma:**

Öğrenciler parçayı sessizce okurlar ve sonra her paragrafta yer değiştirerek yüksek sesle eşlerine okurlar. Bu arada dinleyici okuyanın yaptığı hataları düzeltir. Öğretmen, öğrenci performansını kümelerin etrafında yürüyüp dinleyerek değerlendirir

#### **1.3.6. Sözcük Anlamını Bulma:**

Öğrencilere, parçada geçen anlamını bilmedikleri yeni sözcükleri belirlemeleri, sözlükten anlamını bulmaları, sözcüğün tanımını verilen küme sözcük listelerine yazmaları ve her sözcükle ilgili birer cümle kurmaları istenir.

### **1.3.7. Sözcüklerin Yüksek Sesle Okunması:**

Öğrenciler parçada geçen yeni sözcükleri liste halinde düzenledikten sonra, bu sözcükleri düzgün bir şekilde eşlere okurlar.

### **1.3.8. Okuduklarını Anlamalarına Yönelik Çalışmalar ve Kompozisyon Yazma:**

Öğrencilere tamamlanmamış bir öykü verilmişse, öykünün sonunu tahmin edip, kurallara uygun bir şekilde yazmalarını öğretmen isteyebilir. Ayrıca öyküdeki karakterleri, problemleri, içerik sırasına göre belirtmelerini ve problemin nasıl çözümleneceğini belirtmelerini de ister. Yapılan değerlendirmeler sonunda, parçayı bütün olarak alır, önce öğretmen kontrol eder, yanlışlarını görmeleri için daha sonra öğrencilere dağıtır.

### **1.3.9. Öykünün Yeniden Anlatılması:**

Okuma kümeleri içinde tamamlanan öyküler okunduktan ve tartışıldıktan sonra öğrenciler, küme içinde eşlerine temel noktaları özetlerler.

### **1.3.10. İmla:**

Sözcüklerin yazımı ve anlam listesi ve anlamaya yönelik birleştirme testleri ile her hafta öğretmen kontrol eder. Değerlendirme sonunda, kimlerin final ve konu sınavına girip giremeyeceklerine karar verilir.

### **1.3.11. Eş Kontrolü:**

Bu etkinliklerin her birini tamamladıktan sonra küme üyeleri ödevi tamamladıklarını ve küme elemanlarının belirlenen başarı puanına ulaştıklarını gösteren ve arkadaşlarının final ve konu sınavına girip giremeyeceklerini belirleyen “öğrenci görev formu”nu imzalarlar. Öğrencilere kümece ya da bireysel yapılacak ek etkinlikler

için birkaç günlük süreler verilir. Ancak öğrenci kendi hızında gidebilir ve eğer isterse etkinliği daha erken tamamlayan kümelere bir kitap raporu hazırlamaları söylenebilir.

#### **1.3.12. Değerlendirmeler:**

Öğretmen o hafta içinde yapılacak olan okuduğunu ya da dinlediğini anlamaya yönelik çalışmalar için gereken ayrıntıları bir ya da iki saatlik dersle verir. Sonra, sesli - sessiz okumaları, her yeni sözcüğün anlamını bulmaları ve bunlarla ilgili cümleler kurmaları, verilen sözcük listelerini tamamlamaları için bir ya da iki saatlik dersi ayırır, parçanın anlaşılıp anlaşılmadığının kontrolü için bir çalışma yaprağı verir. Bu testlerde öğrencilerden, önce bireysel olarak yanıtlandırmaları, birbirlerine yardım etmemeleri istenir (Slavin, 1991, s.110-119, Slavin,1994, s.91).

#### **1.3.13. Okuduğunu Anlamada Dolaysız Öğrenme :**

Haftada bir gün öğrencilere okuduğunu anlama çalışmaları düzenlenir. Her dersin sonunda öğrenciler okuduğunu anlama çalışma yaprakları üzerinde çalışırlar.

#### **1.3.14. Birleştirilmiş Dil Becerileri ve Kompozisyon:**

Bunun için öğrenciler hem işlevsel becerilerle ilgili alıştırmalar yapar, hem de o beceriyi kompozisyon yazmada kullanırlar. Örneğin, öğrenciler bir diyalog yazmadan önce tırnak işaretinin nasıl kullanıldığını öğretmenlerinden öğrenirler .

#### **1.3.15. Bağımsız Okuma ve Kitap Raporu :**

Öğrencilerin her akşam en az 20 dakika kitap okumaları istenir . Ek çalışmalarda ise kitap raporu sunmaları istenir (Açıkgöz,1992, s.50-51). Haftada bir gün, öğrencilere okuduğunu ya da dinlediğini anlama becerileri üzerine doğrudan öğretim yapılır. Her dersin sonunda, öğrenciler okuduğunu anlama çalışma yaprakları üzerinde bireysel olarak ve bütün bir küme halinde çalışırlar.

Her akşam, öğrencilerden en az 20 dk. kendi seçtikleri bir kitabı okumaları istenir. Anne babalar öğrencilerin istenilen sürede okuduklarını onaylarlar ve öğrenciler eğer her hafta tamamlanmış bir ek çalışma sunarlarsa kümelerine puan kazandırılır. Öğrenciler ayrıca her iki haftada bir en az bir kitap raporu hazırlarlar, bunun için de küme puanı alırlar (Slavin,1991, s.58-60).

### **1.3.16. Özel Eğitim Desteği:**

1-3. sınıflardaki sınıf öğretmenleri okumayı çözümede ve sözcük tanımada çok fazla zorluk çeken 30 öğrenci belirler. Uzmanlar ve yardımcıları “iyi okuma programı”nın birinci ve ikinci düzeylerini kullanarak küçük küme öğretimi sağlar. Bu kubaşık okuma ve kompozisyon çalışması tüm sınıf öğretimi ile tamamlanır ve her zamanki sınıf okuma saatinden farklı olarak, başka bir ders düzenlenir (Stevens, Madden, Slavin, Farnish, 1987, s.441).

### **1.3.17. Uzmanlar Denetiminde Sınıf Öğretimi:**

Yardımcı, uzman ve özel eğitim öğretmenleri ile iyi düzeydeki öğrencilerin küçük öğretmenler olarak görev alacağı çalışmaların ne şekilde olacağını planlayarak ne tür sınıflara yerleştirileceğine karar vermek için, orta düzeydeki öğrencilerin sınıf öğretmenleri ile iki haftalık planlama toplantıları yapılır. Ayrıca uzmanlar, küme etkinliklerini gözlemler ve kümelerin ödevlerine yardım ettikleri küçük öğretmenli sınıflarda, sınıf öğretmenleri gibi de çalışırlar (Stevens, Madden, Slavin, Farnish, 1987, s.444).

### **1.3.18. Kompozisyon Çalışmaları:**

BKOK programında, dil sanatları uygulamalarında kompozisyon çalışmalarının önemi büyüktür. Bir dil sanatları etkinliğinin işlenmesi aşamaları şu şekildedir:

“İlk önce temel araştırmaya dayalı olarak kompozisyon için gerekli olan kavramsal tekniklerin daha açık ve anlaşılır olması için örnek bir çalışma sınıfça

yaptırılır. İkinci olarak, öğrenciler yazacakları kompozisyonları planlar, taslak hazırlar, düzeltir ve yayına hazır hale getirirler. Öğrenciler bireysel kompozisyon çalışmalarının son kontrolünden sonra çalışmalarını karşılaştıracakları kümeyi belirler, karşılıklı birbirlerinin çalışmalarını kontrol ederler. Daha önceden belirtilen ölçütlere uygun olarak değerlendirmeleri yaparlar. Bu şekilde yapılan üç çalışmanın ardından eğer öğrenciler yetersiz puan alırsa kompozisyon sınavına alınmaz ve onu diğer çalışmalara hazırlamaları için arkadaşları görev üstlenir” (Stevens, Madden, Slavin, Farnish,1987, s.346).

Dil sanatları olarak adlandırılan dersler boyunca, dil etkinliğini gerçekleştirecek, destekleyecek kompozisyon yazma, bunları düzenleme, baskıya hazırlayıp çoğaltma işlemlerinin hepsini öğrenciler gerçekleştirir.

“Dil sanatları süresi boyunca, öğretmenler proje için geliştirilmiş belli dil sanatları kompozisyon programı kullanırlar. Öğrenciler dil sanatlarında, okumada olduğu gibi aynı kümeler içinde çalışırlar. Her hafta bir saatlik 3 ders boyunca öğrenciler kendi seçtikleri konularda kendi yaratıcılıklarıyla yazdıkları konuları değerlendirecekleri bir yazarlar kurulu oluştururlar. Öğretmenler her dersin ilk saatini kompozisyon yazma işlemi, stili ya da tekniklerine uymayan kısımları çıkarmaya yönelik çalışmalara ayırırlar. Öğrenciler dersin büyük bir bölümünü plan yapma, yazıyı kontrol etme, baskıya hazırlama ya da yazılarını yayınlamayla geçirirler. Saatin sonundaki 10 dakikalık süre içinde mini dersler verirler. Bu 10 dakika öğrenci yazılarının paylaşımı ve kutlanmasına ayrılır. Bir öykü ya da bir tanım paragrafı düzenleme, tanımlamada belirli duyumsal sözcükler kullanma, isim - fiil uyumunu sağlama gibi kompozisyonun belli yönleri üzerine olan öğretmen merkezli dersler her hafta 2 saat süresi boyunca işlenir ve öğrenciler bu becerileri kümeleri içinde edinirler” (Slavin, 1991, s.112-117).

BKOK araştırmalarında başlangıç noktası olarak, karma kümelerde yapılan öğretim alınmıştır. Amaçlar için, karma biçimde kümelendirilmiş öğretimin belirleyici özellikleri aşağıdaki gibidir.

- 1- Öğretim sunuları sınıfa tek bir küme olarak yöneltilir.
- 2- Okuma yeteneğine, akademik başarılarına ve Türkçe dersine karşı tutumlarına göre ayrılmış öğretim kümeleri belirlenir.

3- Tüm öğrenciler için aynı öğretim materyallerinin, düzenli bir şekilde kullanımı sağlanır.

Ek olarak, karma kümelerde yeterli okuma, anlama düzeyinde bulunamayan öğrencilere, ayrı bir özel eğitim planlaması uygulanır ve bunlar kendi sınıflarından ayrılarak okuma, anlama, dilbilgisi programına tabi tutulurlar. Bu şartlar, okuma ve dilbilgisi öğretimi için programlanan bütün süreyi kaplar (Jenkins, Jewell, Lencester, Jenkins, Troutner, 1994, s.348).

#### **1.4. Uygulanan Birleştirilmiş Kubaşık Okuma ve Yazma Programları: (Hepimiz İçin Başarı, Kökler ve Kanatlar, Çift Dil Kubaşık Okuma (Çdkok) ve Kompozisyon**

BKOK etkinliğinin ayrıca yabancı ülkelere yerleşen etnik gruplara öğretilen dil etkinlikleri içinde kullanım alanları vardır.

“1989-90 Ulusal Eğitim Değerlendirme Merkezi, 9 yaşındaki Amerikan Afrikalıların %34’ünün ve aynı yaştaki İspanyol çocukların %41’inin, beyaz öğrencilerin %66’sı ile karşılaştırıldığında, temel düzeyde okuma becerisine sahip olduğunu göstermiştir. Son yıllarda pek çok kırsal bölgede ilk düzey okuma başarısı %20 artmıştır. Geçen 20 yıl içinde bazı ilerlemeler olmasına karşın, yapılan istatistiklerin temel anlamı, okuma performansında hala, azınlık çocuklarının ciddi problemleri olduğudur. Bu nedenle aynı düzeyde okuma yeterliliğine sahip öğrencilerin bir araya getirildiği karşıt yaş ve düzey grubu uygulaması yapılmış, bu öğrencilerin eğitiminde ise yardımcı öğretmenler kullanılmıştır. ‘Hepimiz için Başarı’ da kullanılan ‘Okuma Kökleri’ programı, öğrencilerin anlamlı bir şekilde okumalarını, öğrenmelerini ve aynı zamanda sözcükleri anlamlandırabilme becerilerinin geliştirilmesine dayanan bir çalışmadır. Okuma Köklerindeki temel kural ‘öğrenciler şu andaki bağımsız okuma seviyelerinin üzerinde bir seviyede anlama stratejisi geliştirmek zorundadırlar’ şeklindedir” (Slavin, Madden, Dolan, Wasik, 1996, s.1-8).

#### 1.4.1. Sekiz Haftalık Değerlendirmeler:

Her sekiz haftada bir öğrencilerin düzeyleri değerlendirilir. Bu değerlendirmeler programın halkalarıdır. İlk düzey içinde değerlendirmeler bazı kompozisyon ya da sözel değerlendirmeleri içerebilir. Bu değerlendirmeler üç temel amaç için kullanılır. Birincisi, okuma kümeleri için öğrencilerin değiştirilmesi, öğrencilerin yetenek kümelendirilmesi. İkincisi, yardımcı eğitimcilerin öğrenciler için karar verme derecesi, sonuç olarak da değerlendirmelerde her öğrencinin içsel kontrollü oluşturur (Slavin, 1996, s.84).

#### 1.4.2. Okuma Yaklaşımları:

Reading Roots (Okuma Kökleri)'nde öğrenciler eşleriyle birlikte sözcüklerin gerçek anlamını, telaffuzunu, bir öykünün gelecek kısımlarını tahmin etmeyi, eşli sesli okuma etkinliklerini içerir. Bu işbirliği öğrenme etkinlikleri öğrencilerin birbirine yardımcı için fırsatlar sağlar. Her düzeydeki basit, pratik, destekleyici etkinliklerde temel okuma becerilerinde düzenleyici bir yapı oluşturur. Eş tartışması, öykü yazma yaratıcılığı öğrenciler için uygun düşünme zamanları yaratır (Slavin, 1996, s.90).

#### 1.4.3. Bir Okuma Kökleri Dersi:

90 dk'lık bir okuma kökleri dersi (reading roots) 3 temel esastan oluşur. Bir STaR ya da dinlediğini anlama bölümü, öykü paylaşımı dersi ve Peabody (bezelye vücut) bölümü. Her gün 20 dakika. StaR (Story telling and retelling -öykü anlatma ve yeniden düzenleme) dersiyle işe başlanır. Bu derste öğretmen okur ve bir öykü tartışılır. 50 dk'lık hikâye paylaşımı dersini 20 dakika'lık peabody (bezelye vücut) dersi izler. Bu etkinlikler öykü paylaşımı dersi içinde genellikle 2 ya da 3 günlük okuma eğitimi üzerinde oluşturulacaktır. Öykü düzenleyici grubun elemanları, ihtiyaç duydukları zaman bağımsız çalışır (Slavin, 1986, s.131).

“StaR (öykü anlatma ve yeniden kompozisyon) çalışmasının 7 temel özelliği vardır.



- 1- Öykü hakkında bilgi verme
- 2- Öykünün doğrudan okunması
- 3- Öyküye değişik bakış açıları getirme
- 4- Bireysel olarak fikir üretme
- 5- Fikirleri kümeyle paylaşma
- 6- İçerik düzeninin kritik edilmesi
- 7- Öyküye ilave bölümlerin konulması, diğer kümelerle tartışma ve sunu” (Slavin, Madden, Dolan, Wasik, 1996, s.99).

Bu etkinlik, anaokulunda günde yaklaşık yarım saat, ilk düzey sınıflarda 20 dk. olarak alınmıştır. Reading Roots (okuma kökleri)’daki özel etkinlikler için belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı daha sonra tartışılıp, bazı özel öğretmenlerle birlikte etkili bir şekilde değerlendirilir. Her ders için kullanılan materyaller ve etkinlikler ayrıntılarıyla açıklanır. Yakın-uzak, gölgeli-sisli, açık ton, koyu ton, yiyecekler ve kıyafetler, alt, üst, önce, sonra gibi bilişsel stratejilerin kazandırılmasında büyük fayda sağlayan önemli bir etkinlikler paketidir. Okuduğunu anlama amacı, okuduğunu düzenleme amacı, belirleyici okuma ve özetleme. Bu stratejiler okumanın içeriğinde düzenli olarak verilir (Slavin, 1986, s.128).

#### **1.4.3.a. Okuma Rüzgarı (Reading Wings):**

Okuma Rüzgarı’nın odak noktasını kavram yapısı ve düşünce becerileri, akıcılık ve okumadan zevk alış oluşturur. Okuma Rüzgarları, Okuma köklerine dışarıdan gelen öğrencilerin sahip olduğu güvenilir sözcük atağı becerilerini gösterir. Fakat bu yapıda ihtiyaç duyulan, anlamayı öğrenme ve karmaşık materyallerle uğraşmaktan hoşlanmadır (Slavin, Madden, Dolan, Wasik, 1996, s.21).

#### **1.4.3.b. Okuma Kökleri (Reading Roots):**

Öğrenciler, Okuma Rüzgarları’ndaki karşıt düzey okuma çalışması için tekrar kümelenir, bu nedenle 1. düzeydeki okuma kümeleri 2. 3. ya da 4. düzeye getirilebilir. Buna karşın, öğrenciler 4 ya da 5 üyelik karma öğrenme kümelerinde değerlendirilir

(Yaş, cinsiyet, performans düzeyi açısından). Oluşturulan bu kümeler, küme isimlerini seçer ve çoğu zamanını kendi grubunda oturarak geçirirler. Sınavlar bir küme puanını bulmada, kümeleri tekrar oluşturmada yardımcıdır. Kümeler sertifika kazanabilir, ayrıca da diğer kümelerin ortalama sınav değerlerini karşılaştırmada kullanılabilir. Kompozisyon çalışmaları değerlendirmelerinde yardımcı noktalar rol oynar. Sonuçlar her hafta, geri getirilmek koşuluyla ailelere gönderilir (Slavin, 1996, s.111).

“Bütün bu etkinlikler, okuma grubu içinde öğretmenin yeni becerileri ve sözcükleri sunması ya da öykünün özeti çalışmalarını izleyen düzenli bir sıra izler. Rehber öğretmen tarafından işbirliği kümeleri olarak adlandırılan kümelerle birlikte çiftler halinde işbirliği içinde sorulara yanıt verirken öğretmen diğer kümeleri ve anlaşılabilirliği kontrol eder, geri bildirim ya da gerektiği zaman tekrar öğretimi yoluna başvurur. Öğrencilerin anladıklarını ortaya koyan çalışmaları yapmaları sırasında küme çalışması ve küme ilk değerlendirmesi için sıraların arasında dolaşma işlemini sürdürür. Bu işlem boyunca, her öğrenci bağımsız olarak soru yapma etkinliğini gerçekleştirir. Öğrenciler hata yaptığı zaman, eşleri ya da öğretmen onları düzeltir ya da hatası olanlara çalışmasını hangi yollarla düzeltebileceğini anlatır. Sonuç olarak, öykünün anlaşılması, sözcük becerilerinin kazanılması ve dil mekanizması, dönem içindeki sınavlarla değerlendirilir. Sınav sonuçları küme puanlarının bulunmasında kullanılır” (Slavin, Madden, Dolan, Wasik, 1996, s.117).

Çocukların kendi toplumu ile iletişim olanağını arttırması ve kendi topluluğu ile bütünleşmesinin sağlanması açısından çift dilde eğitim oldukça önem taşımaktadır. Bir metni, hızlı ve doğru olarak anlayıp yazabilecek duruma gelebilmek için, çeşitli öğrenim evrelerinden geçmek gerekir. Çocuklara okuduğu metni anlamayı öğretme görevini üstlenen bir öğretmen, erişmek istediği amaçlar konusunda kesin bir görüşe sahip olmalı ve bu amaçlar için hangi araç-gereçlerin uygun olduğunu, amaçların gerçekleştirilmesi için hangi etkinliklerde bulunulması gerektiğini iyi bilmelidir. Öğretmen belirlediği amaçlara yönelik etkinliklere yer vermek durumundadır (Babacan, Eker, Schelfhout, 1987, s.19).

Dil öğretiminin en temel noktasını azınlıkların dil eğitimi alır. Globalleşen dünyamızda göçler sonucu oluşan kültür ve dil karmaşası, ortak bir kalkınmada

öncelikli temeli teşkil eder. Yabancı ülkelerde, kendi dillerinden uzak yaşayan öğrencilerin hem yaşadıkları ülkenin dilini hem de kendi ana dillerini kullanmada zorluklar çektikleri, azınlıkların dil eğitimleri, kültürel birliklerini sağlamaları amacıyla, BKOK etkinliklerinin yer aldığı bir program geliştirilmiştir. Kubaşık öğrenmenin, kaynaştırıcı plan aşamalarının işe koyulduğu bu programda, İspanyolca, Arapça ve diğer Asya dillerini konuşan öğrencilere, ikinci dil olan İngilizce'nin öğretilmesinde ayrıca sadece kendi ırkından olan kişilerle konuşup, diğer öğrencilerle kaynaşmayan öğrenciler için etkili bir uygulamadır.

Bu programda, uzman öğreticilerden faydalanılmıştır. İspanyolca, Arapça ve diğer dilleri konuşan öğrenciler için kendi dillerini bilen öğretmenlerden yardım alınmıştır. Sadece İngilizce okuma, anlama değil öğrencinin kendi dilini de çok iyi bilmesine önem verilmiştir. Araştırmalar da göstermiştir ki evde konuşulan dil ile yaşaması için öğrenmesi gereken dilin öğrenilmesinde, kendi ana dilinin kurallarının özümsemiş olması ikinci bir dilin iyi öğretiminde yardımcı bir unsurdur. Ne kendi dilini tam olarak ne de öğrenmesi gereken dili tam olarak anlayamayan çocuklar, düşüncelerini anadiliyle mi ikinci dille mi ifade edeceklerini bilememişlerdir (Slavin, Madden, Dolan, Wasik, 1993, s.205).

Filedelfiya' da Francis Scott İlkokulu'nda Güney Asya öğrencilerinin İngilizce öğrenme programında da "hepimiz için başarı" programı uygulanmıştır. İngilizce okuma ve anlama derslerinde karşıt küme ve düzey birleştirmesi yapılmıştır. Hangi sınıfta olursa olsun öğrenciler belirlenen düzeylere göre okuma ve anlama kümelerine ayrılmıştır. 4. sınıfta okuma düzeyi 2. sınıf seviyesinde olan bir öğrenci oluşturulan kümede belirlenen kümelere yerleştirilmiştir (Slavin, 1991, s.112-113).

### **1.5. Birleştirilmiş Kubaşık Okuma ve Kompozisyon Tekniğinin Dil (Türkçe)**

#### **Dersinde Akademik Başarı ve Tutumlar Üzerindeki Etkisi**

Birleştirilmiş kubaşık okuma ve kompozisyon tekniği, dil eğitimi derslerinde uygulanmış bir tekniktir. İlköğretim okullarında dil dersi, ifade ve beceri dersi olan Türkçe'dir. Bu nedenle, BKOK tekniğinin Türkçe dersindeki akademik başarı ve

Türkçe dersine karşı tutumlar üzerindeki etkileri sınanmaya çalışılmıştır. BKOK' un bu değişkenler açısından etkinliğine ilişkin yapılan araştırmaların bulguları, aşağıda kısaca özetlenmiştir. Ayrıntılı açıklamalar ise "ilgili araştırmalar" bölümünde bulunmaktadır.

BKOK çalışmalarının akademik başarı ve dil derslerine yönelik tutumlarını en iyi şekilde ortaya koyan, ilk çalışmada 46 tane, 2. ve 3. sınıf alt sosyo ekonomik düzey öğrencilerden oluşan Maryland okulunda, 21 sınıfta uygulanmıştır. Bütün öğretmenler aynı düzeydeki dil çalışmaları içindeki okuma ve kompozisyon eğitimi için 3. sınıfta her gün 2 saatlik dersin 45 dakikasını okumaya ayırmıştır. 4. sınıfta 90 dakika okuma ve 60 dakika dil sanatları dersi her gün yapılmıştır . Elde edilen sonuçlar, deney ve kontrol kümeleri arasında, akademik başarı ve derse karşı tutum yönünde olumlu bir fark olduğu yönündedir (Stevens, Madden, Slavin, Farnish, 1987,s.438).

Hertz-Lazarovitz, Ivory ve Kalderon tarafından EL-Paso 'da İspanyol öğrencilere, ikinci bir dil olan İngilizce'nin BÇOK (Birleştirilmiş Çift Dil Oluma ve Kompozisyon) tekniğine uygun olarak öğretilmesine yönelik oluşturulan çalışmada, İspanyolca TABT (Temel Akademik Beceriler Testi) uygulanan BÇOK deney grubu ile İngilizce olarak hazırlanan formun kullanıldığı kontrol grubu sınıflarının ön-son testleri karşılaştırıldı. Akademik beceriler ve farklı bir dil öğretimine karşı tutumlar açısından olumlu sonuçlar elde edildi. Yine aynı bilim adamlarının iki çalışma şeklinde İsrail 'de 3,4 ve 5. sınıflarda 1 yıl sürelerle 244 kişi üzerinde yaptığı "Çalışma 1", 199 kişi "Çalışma 2" de olmak üzere okuma, kompozisyon açılarından BKOK tekniğinin uygulandığı deney grubu ve tüm sınıf öğretimine dayalı geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunda yürütülen bu çalışmada kompozisyon açısından deney grubu lehine anlamlı farklar elde edilmiştir (Stevens, Madden, Slavin, Farnish, 1987,s.442).

Stevens ve Slavin tarafından 1299 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen, 2 yıl süren bir diğer çalışmada ise, BKOK tekniğine göre 4 okuldaki 2. ve 6. Sınıf öğrencileri üzerinde, sözcük, kompozisyon, anlama çalışmalarının hepsinden umulan başarı elde edilememiş olsa da, derse karşı tutum ve arkadaşlık ilişkileri değerleri açısından olumlu sonuçlar elde edilmiştir.

Stevens, Madden ve Slavin 'in 461, 3 ve 4. sınıf öğrencileriyle yaptığı 12 haftalık bir çalışma sonunda, uygulanan BKOK tekniğinin öğrencilerin dile eğitimi derslerine karşı tutumları olumlu yönde artmış, akademik başarıları açısından, deney grubu öğrencilerinin kontrol grubuna göre daha başarılı oldukları gözlenmiştir (Stevens, Madden, Slavin, Farnish, 1987,s.447).

Farklı etnik kümeler arasında yapılan çalışmalarda, öğrenciler arasında gerek iletişim, gerek birbirini kabul, gerekse dil eğitimi derslerinde başarı ve derse karşı tutumun olumlu yönde olduğu, Jewish ve Hertz-Lazarovits tarafından yapılan çalışmalar da ortaya konmuştur (Stevens ve Slavin, 1995, s.95).

Yeni bir teknik olması ve gerek uygulama koşulları, öğretmen hazırlığı ve uzmanlığı açısından gerekse öğrencilerin hazırlık çalışmaları esnasında birbirlerini, teknik kabul etme süreçleri açısından her alanda (kompozisyon, sözcük çalışmaları, okuma, anlama çalışmaları) beklenen sonuçlar elde edilememiştir. Tekniği uygulayacak olan uzmanlar, eksiklikleri çok daha ayrıntılı biçimde tamamlamalı, yapılan çalışmaları örnek alarak, çalışmaları düzenlemelidir. Uygulanması çok kolay olamayan, materyal, uzman, yardımcı desteğine gerek duyulan hassas bir alandır (Stevens ve Slavin, 1995, s,71).

Sonuç olarak, yukarıdaki araştırma bulgularından da anlaşıldığı gibi BKOK tekniği "Dil öğretimi" ne yeni bir bakış açısı getirmektedir. Tekniğin gereği olarak öğrencilere bireysel öğretimin yapılabilmesi, kubaşık kümelerin oluşturulması gerekmektedir. İfade ve beceri dersi olan Türkçe dersinde, öğrencilerin akademik başarılarının yükselmesine ve Türkçe'ye karşı tutumlarında daha olumlu tutum içine girmeleri sağlanabilir. Ayrıca tekniğin içeriğine uygun olarak alınacak eğlendirici uygulamalar, hazırlanacak destek materyallerle öğrencinin derse olan ilgisinin olumlu yönde gelişmesine olanak sağlanabilir. BKOK'un destekleyici bir öğretim tekniği olması, öğrencilere sürekli olarak verilmek istenen üst düzey, ezber ağırlıklı öğretim yerine kolaylıkla başvurulabilecek bir tekniktir. Bu nedenle, öğrencilerin akademik başarılarının yükselmesine, dil eğitimi derslerine birbirlerine ilişkin olumlu tutumlar

içinde olmalarını sağlayabilir. Öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal yönlerini de geliştirebilir.

### 1.6. Problem

Öğrenmenin meydana gelmesi, etkili bir iletişimin varlığına, etkili bir iletişimin varlığı ise, öğretim dilini etkili bir biçimde kullanabilmeye bağlıdır.

Okuduğunu anlamamanın bütün derslerle ilişkisi vardır. Ancak Türkçe derslerinde, okuma ve okuduğunu anlama kurallarıyla ilgili yönler daha yoğun bir şekilde incelenmektedir. Milli Eğitimin temel amaçlarından ikinci maddesi, “Anadilini doğru olarak konuşur, okur ve yazar” derken “Türkçe’nin genel amaçlarından birinci maddesi, “öğrencileri söz ve yazı ile ifade olunan düşünceleri, duyguları iyi ve doğru olarak anlamaya alıştırmaktır” (M.E.B:, s. 49) der.

Çotuksöken (1995)’e göre örgün eğitimin temel işlevi, anadili eğitimi vermektir. Daha genel olarak söylemek gerekirse, örgün eğitimin belkemiğini anadili eğitimi oluşturmaktadır. Bireyler arası iletişimin doğru ve sağlıklı olabilmesi anadili ediminin etkili kullanımına bağlıdır. Anadili, önce bireyin doğduğu aile ve çevresinde, genellikle duyduklarını yineleme yoluyla öğrenilmekte, sonra da, eğitim - öğretim kurumlarında yapısı, özellikleri, sözcükleri, çeşitli kullanım yolları ve olanaklarıyla öğretilmektedir .

Türkçe öğretiminde, ileri sürülen eleştiriler şu şekilde sıralanabilir:

1- Eğitim sisteminde programlarla ilgili olarak benimsenen yöntemlerin ve takınılan tavırların en büyük eksikliği, toplumun ve fertlerin ihtiyaçlarında ortaya çıkacak olan eğitimin genel amaçları üzerinde fazla durmamış olmaları, bu konuda yapılacak araştırmaları yeteri kadar teşvik etmemeleri ve yapılan araştırmalardan gerekli şekilde yararlanamamalarıdır (Tekin, 1980, s.25).

Bu temel eksikliğe dayalı olarak Türkçe eğitim programı, tüm ihtiyaçlara yanıt verecek düzeyde değildir. Özellikle son yıllarda mesleğe atanan, değişik branş mezunu

öğretmenlere yol gösterebilecek, hedefleri ve hedeflere göre belirginleşen davranışları geliştirmeye yönelik ilkeleri taşımaktadır.

2- Türkçe'nin doğru kullanılması için Türkçe öğretiminin bilimsel temellere uygun olarak yapılması çok önemlidir. Bunun için de Türkçe ders programlarının çağdaş program hazırlama anlayışına göre yeniden ele alınıp hazırlanması gerekmektedir (Demirel, 1994, s.3).

Yapılan son değişikliğe göre, Türkçe dersinde öğrenci istediği kitaptan yararlanabiliyor. Bu da öğretmenin araç birliğini, diğer sınıflardaki öğrencilere ortak çalışmalar yapılmasını zorlaştırıyor ve sınıf içinde işlenecek parçanın seçimi ve ortaklığın sağlanması için yaşanan kargaşa dersin büyük bölümünü yok ediyor . Son dönem edebiyatçıların eserlerinden örneklerin, öğrencilerin düzeyine ve ilgilerine uygun olarak alındığı, çağın gereklerine ve teknolojiye daha yakın bir ortak Türkçe ders kitabının alan uzmanları tarafından geliştirilmesi gerekmektedir.

Programın her maddesinde sık sık karşımıza çıkan "düzeye uygun" ifadesi, neyi kapsadığı tam belirli olmayan bir ifadedir. Okumada, anlamada, dinlemede ve kompozisyonda, düzeye uygunluk nedir? Tüm bunlar cevabı tam olarak alınamamış sorulardır.

3- İlk ve orta öğretimde ciddi bir dil öğretimi gereklidir. Bugün bir çok ülkede olduğu gibi, ortaöğretim görmüş bir birey anadilini eksiksiz kullanma, düşündüklerinin rahatça ve doğru olarak anlatabilme yetisini kazanabilmelidir. Bu işin başta gelen koşullarından biri hem nitelik hem de nicelik bakımından yeterli bir öğretmen kadrosunun yetiştirilmesi ise, biri de öğrenciye okuma alışkanlığının kazandırılması, ayrıca onun eline iyi ve ucuz kitap verebilmesidir. Okullarımızda Türkçe, dilbilgisi ve kompozisyon derslerinin yeterince verildiği söylenemez (Aksan, 1979, s.33).

4- Bireyin bilgi ve yaşantı birikimini zenginleştirebilmesi, her şeyden önce, anlama ve anlatma becerilerini çok iyi geliştirmiş olmasını gerektirir. Çünkü, bilgi ve yaşantı zenginliği, öğrenmeye koşut bir süreci içerir. Bilgi aktarımını kolaylaştırarak öğrenmeyi çabuklaştırmanın en temel yolu ise, bireylere anlama ve anlatma aracı olan

dil ile ilgili davranış örüntülerinin kazandırılmasıdır. Türk eğitim sisteminde, bireylere zihinsel gelişimlerine ve toplumsal gereksinimlerine dayalı olarak gerekli dilsel becerilerin kazandırılması görevi, anadilini temel alan Türkçe öğretimine verilmiştir (Sever, 1997, s.301).

Öğrencilerin sadece sınıf içinde bir kaç kişinin sesli okuması, içinden sessiz okuma çalışmalarıyla, okuma ve okuduğunu anlama gücünü geliştiremeyeceği, kalabalık sınıf ortamlarında da bundan mahrum kaldığı ortadadır.

5- Soyut kavramlarla yüklü, bir ifade ve beceri dersi olan Türkçe'nin öğretiminde öğretmenin yaratıcılığı, değişik öğretim yöntemlerine ve yenilikler açık olması çok önemlidir. Türkçe dersinin, alan mezunu, iyi yetişmiş öğretmenlerce verilmesi ya da dil öğretimi alanındaki gelişmeleri yakından izleyerek öğretmenleri bu gelişmelerden haberdar edici hizmet içi eğitim kursları düzenlemek, anadili öğretimi alanındaki önemli bir eksikliği ortadan kaldıracaktır (Koçak, 1993, s.17).

Ayrıca Türkçe dersinin öğrenciye öğretilmesi için, yeni teknik, düzenleme, özel ve genel öğretim alanlarına yönelik olarak, araştırmaları yapılan konulara açık bir eğitim politikasına ihtiyaç vardır. Soyut kavramlar yığını olan Türkçe'nin konuları ve kullanılan araçlar (seçilen parçalar ve materyaller) arasındaki olgu, kavram ve genelleme biçimindeki sınıflandırmalarının da çok iyi düzenlemesi ve seçimi zorunluluğu vardır. Neden-sonuç ve ilişkisel ilkeleri içeren esaslarda tam bir planlama ihtiyacı vardır. Öğretmenin yaratıcılığına göre de kavram öğretimi modellerine oldukça yoğun biçimde yer verilmesi, Türkçe dersinin öğrencilere en iyi biçimde öğretilmesi işinin en önemli parçasını teşkil eder.

“Bireyin anlaması ve öğrenmesi kadar, onları başkalarına aktarması da önemlidir. Duygu, düşünce, tasarım ve yaşantıların uyumlu bir bütün oluşturacak şekilde yazıyla anlatılması bir beceri ve alışkanlık işidir. İlköğretim yıllarında sağlam temellere dayalı bir anadili öğretimiyle, kompozisyon becerisi ve alışkanlığı kazanan bir öğrenci, bu yeterliğini okul ve okul dışı yaşamındaki bireysel ve toplumsal ilişkilerinde de başarıyla kullanabilir. Bütün bu söylenenler, bireylere yaşamlarını yönlendirici dilsel beceri ve



alışkanlıkların kazandırılmasında, Türkçe öğretimine düşen önemli görevi de açıklamaktadır” (Sever, 1997, s.303).

Kendini ifade edemeyen bireylerin yetiştirildiği bir toplumda çağdaşıktan bahsedilemez. Çeşitli eğitim politikalarının kurbanı edilen Türkçe Öğretimi programı, öğretmene yol göstericilikten uzaktır. Bu tekniğin Türkçe dersinde uygulanması, Türkçe Programında derse ilişkin yeni yöntem ve tekniklerin kullanılmamasına ilişkin eksikliğin hafifletilmesinde rehber olabilir.

BKOK tekniğinin, hem akademik başarı hem de duyuşsal özellikler üzerinde oldukça etkili olduğu “ilgili araştırmalar“ bölümünde de belirtildiği gibi açıkça görülmektedir. Okuma, anlama ve kompozisyona yönelik elde edilen sonuçlarda, öğrencilerin bu konulardaki yeterliliklerini arttırdığı araştırmalarla ortaya konmuştur.

Öğrenmenin birikimli bir süreç olduğu ve ilköğretimdeki öğrenmelerin temel oluşturduğu düşünüldüğünde, Birleştirilmiş Kubaşık Okuma ve Kompozisyon (BKOK) tekniğinin ilköğretim düzeyinde uygulanmasının önemi de ortaya çıkmaktadır. Dil eğitimi dersleri için geliştirilmiş olan BKOK tekniğinin Türkçe öğretimindeki (İlköğretim düzeyinde) etkisini belirleme görevini üstlenmiştir. Türkçe dersinin haftada altı saate çıkarılması, sınıf ortamında geleneksel (tüm sınıf öğretimine dayalı eğitim) öğretim tekniklerinin uygulanmasından kurtarılamamıştır. Öğretim hizmetinin niteliği artmadıkça, belirlenen hedeflere ulaşmak oldukça güç olmaktadır.

Ulaşılabilen kaynaklar çerçevesinde ülkemizde değişik öğretim yöntemlerinin Türkçe başarısı üzerindeki etkilerine yönelik deneysel çalışmaların oldukça yetersiz olduğu görülmektedir. Yurt dışında kubaşık öğrenme yönteminin dil eğitimi derslerinde kullanımı ile ilgili pek çok çalışma ilköğretim düzeyinde yapılmış olmasına karşın, ülkemizde bu konuda yapılan çalışmalar çok yetersizdir.

BKOK tekniğinin özünü oluşturan, okuma ve anlama çalışmalarında, sadece öğretmenin uygun ölçütlerde okuması ve öğrencilerin bu şekilde dinlediklerini anlamalarına yönelik çalışmalardan ziyade, sınıf içinde bir yayın aracından dinletilecek

bir konuşma, belirli gün ve haftalara yönelik olarak yapılmış eğitici kayıtlardan da öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları her türlü yayını anlama gücünü geliştirme amacı da güdülmüştür.

Yarışmacı bir eğitim politikasının uygulandığı ülkemizde, özellikle henüz kaldırılmış olan Anadolu Lisesi sınavlarına yönelik olarak hazırlanan İlköğretim okulu beşinci sınıf öğrencileri, ifade ve beceri dersi olduğunu unuttukları Türkçe dersini sadece testleri çözebilmek için ezberlemiştir. Öğretmenler ise konuları yetiştirmek için feda ettiği bir kurtarıcı ders olarak görmüş, geleneksel öğretim yöntemlerinin elinde mahkum edilmiş bir zavallı durumuna getirmişlerdir .

Sonuç olarak yukarıda belirtilen gerekçeler doğrultusunda, böyle bir araştırmanın yapılmasına gerek duyulmuştur. Bu araştırmayla, Bireyselleştirilmiş kubaşık okuma ve kompozisyon tekniğinin( BKOK). temel eğitim beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarısı ve Türkçe dersine ilişkin tutumları üzerindeki etkileri sınanmaya çalışılmıştır.

### **1.7. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın temel amacı, temel eğitim beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu ve dinlediğini anlama (bir okuyucudan, konuşmacıdan ya da bir yayın aracından) açısından birleştirilmiş, kubaşık okuma ve kompozisyon tekniğinin işe koşulduğu grup (deney grubu) ile tüm sınıf öğretimine dayalı geleneksel yöntemin işe koşulduğu grubun (kontrol grubu) akademik başarıları ve Türkçe dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı farkların olup olmadığını sınamaktır.

Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki denenceler test edilmiştir:

**Denence 1)** Birleştirilmiş, kubaşık okuma ve kompozisyon tekniğinin uygulandığı deney grubu ile tüm sınıf öğretiminin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin, "Okuduğunu anlama" başarı testi öntest puanları kontrol altına alındığında, sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır:

**Denence 2)** Birleştirilmiş, kubaşık okuma ve kompozisyon tekniğinin uygulandığı deney grubu ile tüm sınıf öğretiminin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin, "Dinlediğini (okuyucu, konuşmacı ya da bir yayının aracından) anlama testi" öntest, puanları kontrol altına alındığında, sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır:

a) Deney ve kontrol gruplarının sontest puanları arasında, deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

b) Deney ve kontrol kümelerinin öntest ve sontest puanları arasında, sontest puanları lehine anlamlı fark vardır.

**Denence 3)** Birleştirilmiş, kubaşık okuma ve kompozisyon tekniğinin uygulandığı deney grubu ile tüm sınıf öğretiminin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin, "Türkçe dersine ilişkin tutum ölçeği" alt ölçekleri öntest puanları kontrol altına alındığında, sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklar vardır:

### 1.8. Araştırmanın Önemi

Okuduğunu anlama, anladığını ifade etme, dilbilgisi kurallarına uygun yazabilme ve okuma ile ilgilidir. Bu ise, anadili öğretiminin yoludur.

Akçamete (1991) okuduğunu ve dinlediğini anlamanın insan hayatında çok önemli bir rolü olduğunu insan toplum ilişkilerinin buna dayandığını belirtmiştir. İnsan okuduğunu ve dinlediğini anlayamıyorsa, çevresi ile iletişimi de zayıflayacaktır demiştir. Bu sonucun ışığında özellikle dinlediğini anlama açısından, dinleme becerisine sahip olan bir insan ses aracılığıyla gönderilen mesajı anlamak için çaba sarfeden, bu mesajı tam ve doğru anlayan kişidir. Günlük yaşamda, insanlar dinleyerek anlamak zorunda kaldıkları mesajları aynı zamanda görerek pekiştirme şansına genellikle hiç sahip olamazlar. Bu nedenle, daha ilkokulun ilk yıllarından itibaren öğrencilere, hem görerek hem dinleyerek anlama becerisi kazandırmaya çalışmak yerine dinlediklerini anlama becerisi kazandırmak daha akılcı olacaktır.

Dil eğitimi başlı başına uzmanlık gerektiren bir daldır. Yapılan Türkçe Programı' nın, özellikle mesleğine yeni başlayan öğretmenler için yol göstericilikten uzak olduğu, pek çok araştırma ile ortaya konmuştur. Çocuğun bütün temelleri aldığı ilköğretim düzeyinde mihver derslerin yanında Türkçe ihmal edilen, diğer dersler için feda edilen bir ders halini almıştır. Halbuki, gerek yazı, gerek okuma ve anlama, gerekse içinde olduğu en güzel dönem olan, kendine has dünyasında pek çok çıgırlar yakalayan öğrencinin kendini en iyi biçimde ifade edebilmesinin ilk basamağı bu dönemde atılmaktadır. Toplumumuzda, ifade gücü zayıf, insan ilişkilerinde zorluklar yaşayan, en basit yazışmalarda bile yetersiz kalan pek çok kişiyle karşılaşyoruz. Tüm bu eksiklikler, ilkokul döneminde dil derslerine gereken önemin verilmemesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Dil bir kültür mirasıdır ve bu mirası geleceğe güvenle bırakabilmenin yolu, öğrencilere Türkçe'nin içeriğindeki, okuduğundan anlam çıkarmanın ve kompozisyonun önemini kavratacak yeni teknik ve uygulamalara açık öğretmenler ve eğitim politikasından geçer. Birleştirilmiş kubaşık okuma ve kompozisyon tekniğinin içeriğindeki çalışmaların uygulanması, oldukça yoğun bir uğraş, materyal desteğı ve iyi düzenlenmiş bir planlama gerektirir. Yurt dışında gerek Language Arts olarak adlandırılan dil derslerinde, gerekse azınlıkların ikinci dil öğrenme çalışmalarında başvurulan, elde edilen bulgulara göre de etkiliğı yüksek olan bir tekniktir. Türkçe öğretimi gibi soyut bir dersin öğretimi ile ilgili yapılan çalışmaların yetersizliğinin yanında, bu alanda yapılan çalışmalara dahil edilmesi, BKOK tekniğıyle ilgili yapılacak ilk çalışma olması da önem taşımaktadır Bu çalışmanın bulgularının Türkçe öğretiminde Birleştirilmiş Kubaşık Okuma ve Kompozisyon (BKOK) tekniğı ile ilgili yapılacak deneysel çalışmalara kaynaklık etmesi ve bu alanda sürdürülen araştırmaların artmasına katkı bulunması beklenmektedir.

İlköğretim programlarında yer alan ve Türkçe derslerinde kullanılması zorunlu kılınan düzey kümeleri öğrencileri arasındaki işbirliğini öldürdüğü gibi, öğrenciler arasında ayrımcılığı da beraberinde getirmektedir. Düzey kümelerinin öğrenciler üzerinde yarattığı olumsuz etkiler BKOK tekniği kullanılarak azaltılabilir. Bu nedenle BKOK'un hem bireysel öğretim hem de düzey kümeleri uygulamasına bir alternatif oluşturabileceği ve yeni bir bakış açısı getireceği beklenmektedir.

Ayrıca bu çalışmayla, ilköğretim programında önerilen klasik küme ve seviye grupları çalışmalarına alternatif bir yöntem olarak kubaşık öğrenme yönteminin tartışılmaya başlanması da umulmaktadır.

#### 1.9. Sayıtlar:

- 1- Öğrenciler başarı testlerini, tutum ölçeğini içtenlikle yanıtlamışlardır.
- 2- Öğrenciler ölçme araçlarının uygulanması aşamalarında yaklaşık aynı düzeyde güdülenmişlerdir.

#### 1.10. Sınırlılıklar

1- Araştırma, 1997-98 Eğitim yılı Bahar Döneminde, orta sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin devam ettiği bir ilkokulun beşinci sınıfında iki derslikte okuyan, deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerle sınırlıdır.

2- Araştırma uygulama süresinde, ilköğretim Türkçe programının, beşinci sınıf için ön gördüğü hedef ve davranışlarla sınırlıdır. Araştırma uygulamanın yürütüleceği sekiz haftalık süre içinde kullanılacak olan araçlarla sınırlıdır.

3- Her iki kümedeki öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutum puanları tutum ölçeğinden aldıkları puanlarla sınırlıdır.

4- Araştırma, birleştirilmiş kubaşık okuma ve yazma tekniğini içeren konulardan yalnızca okuduğunu ve dinlediğini anlama konularıyla sınırlıdır.

### 1.11. Tanımlar:

**Kubaşık Öğrenme** : Öğrencilerin sınıf ortamında küçük karma kümeler oluşturarak, ortak bir amaç doğrultusunda, akademik bir konuda birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları, genelde küme başarısının değişik yaklaşımlarla ödüllendirildiği bir öğrenme yaklaşımıdır.

**Birleştirilmiş Kubaşık Okuma ve Kompozisyon**: İlköğretimin üst sınıflarında, okuma, dinleme ve anlama, sözcük bilgisi, dilbilgisi ve kompozisyon öğretimi için geliştirilmiş bir tekniktir. Öğrencilerin okuma kümeleri, kompozisyon becerileri gibi özelliklerine göre karma kümeler halinde düzenlenmiştir. Bu teknikle öğrenciler, okuma, yordama, özetleme, sözcük bulma, cümlede kullanma gibi etkinliklerde bireysel ya da küme halinde çalışma yapar, birbirlerinin yanıtlarını karşılaştırıp değerlendirir ve arkadaşlarını yapacak sınavlara hazırlama olanağı tanır.

### 1.12. Kısaltmalar

**BKOK** : Birleştirilmiş kubaşık okuma ve kompozisyon

**KBT** : Kaliforniya Başarı Testi.

**CIRC**: Cooperative Integrated Reading and Writing

## BÖLÜM 2

### İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Birleştirilmiş kubaşık okuma ve kompozisyon (BKOK) tekniğinin ifade ve becerileri geliştirmeye yönelik "Dil Eğitimi" dersinde öğrencilerin okuma, okuduğunu anlama ve kompozisyon becerilerine yönelik başarılarına ve tutumlarına etkisi ile ilgili araştırmalar bu bölümde yer almaktadır. BKOK tekniğine yönelik olarak yapılan bir araştırmaya yurt içinde rastlanamamıştır. BKOK tekniğiyle yurt dışında temel eğitim ve anasınıfı düzeyinde yapılan araştırmaların kısa özetleri bu bölümde verilmiştir.

#### 2.1. Birleştirilmiş Kubaşık Okuma ve Kompozisyon (Bkok) Tekniği ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Birleştirilmiş kubaşık okuma ve kompozisyon tekniği çalışmaları anaokulu ve ilköğretim düzeyinde, anadili İngilizce olmayan, ikinci dil eğitimi alan öğrenciler üzerinde ve anadili İngilizce olan öğrenciler üzerinde dil eğitimi dersi olarak yapılmıştır. Tekniğin uygulama programları Success for All (Hepimiz İçin Başarı), Roots and Wings (Kökler ve Kanatlar), Reading Roots (Okuma Kökleri), Reading Wings (Okuma rüzgarı), Bilingual Cooperative Integrated Reading and Composition (Çift Dil, Birleştirilmiş Kubaşık Okuma ve Kompozisyon) başlıkları altında organize edilmiştir.

İki çalışma bütün kubaşık okuma ve kompozisyon çalışması programının etkisini değerlendirmiştir. Slavin (1991) tarafından yapılan ilk çalışmada, tüm program on iki haftalık bir sürede değerlendirilmiştir. Hepsinden öte, bu programın öğrenci başarısı üzerindeki etkisi oldukça olumludur. Birleştirilmiş kubaşık okuma ve kompozisyon yöntemi uygulanan kontrol grubu öğrencileri okuduğunu anlama ve yeni sözcükleri okumada (öntest sonuç değerleri açısından) deney grubuna göre %30' dan %36 ya çıkan bir başarı göstermiştir. Dilbilgisinde %52, imlada %72' düzeyinde kontrol grubuna göre daha çok başarı göstermişlerdir. Kompozisyon örneklerinde birleştirilmiş

kubaşık okuma ve kompozisyon çalışması uygulanan deney grubu öğrencilerinin organizasyon, fikir ve teknik bakımdan kontrol grubu öğrencilerinden daha başarılı oldukları gözlenmiştir.

Slavin (1995) tarafından yapılan ikinci çalışma, 3. ve 4. sınıflardaki kubaşık okuma ve kompozisyon çalışması programını değerlendirmek için tasarlanmıştır. 2. çalışma sonuçları 1. çalışmanın sonuçlarına göre daha olumludur. Okuduğunu anlamada, telaffuz ve dilbilgisi açısından yapılan değerlendirmede (Kaliforniya Başarı Testi) birlikte okuma ve kompozisyon çalışması uygulanan deney grubu öğrencileri, kontrol grubu öğrencilerinden önemli ölçüde yüksek not almışlardır. Kompozisyon örneklerinde de bu öğrenciler kontrol grubu öğrencilerinden organizasyon, fikir ve teknikler açısından daha büyük başarı göstermişlerdir. Uygulanan teknikte elde edilen sonuçlar da deney grubunda elde edilen tutumlar kontrol grubuna göre daha anlamlı bulunmuştur (Slavin, 1995, s.36).

BKOK, özellikle anasınıfı ve ilköğretim düzeyinde, ikinci dil eğitimi ya da anadili eğitimi açısından akademik başarıları olumlu yönde etkilediği, yapılan bir çok araştırma ile desteklenmiş bir kubaşık öğrenme tekniğidir. Stevens, Madden ve Slavin 'in 461 öğrenci üzerinde, 3 ve 4. sınıf öğrencileriyle yaptığı 12 haftalık bir çalışmada, BKOK tekniği uygulanan deney grubu sınıfları ile "Kaliforniya Başarı Testi"nin uygulandığı kontrol grubu sınıflarının karşılaştırılmasında, okuduğunu kavrama, sözcük okuma, dil ifadeleri ve dil mekaniği düzeyinde, deney grubu lehine olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Ayrıca tutumlar açısından elde edilen sonuçlarda ise deney grubu lehine olumlu tutumlar geliştiği gözlenmiştir (Stevens, Madden, Dolan, ve Wasik, 1994, s.113).

Stevens ve Slavin tarafından 1299 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen, 2 yıl süren bir diğer çalışmada ise, Kaliforniya Başarı Testi ' (KBT)ne ve BKOK tekniğine göre 4 okuldaki 2. ve 6. sınıflar karşılaştırılmıştır. Heceleme, kompozisyon, okuma, dil becerileri ve tutumlar açısından düzenlenen çalışmanın sonucunda, deney grubu lehine anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. İçerik değerlendirmede, özel eğitim öğretmenlerinin zayıf öğrenciler üzerindeki yetiştirmeye yönelik uygulamaları sonucunda, öğrenciler



sonuçlarda her iki grup lehine de anlamlı tutumlar elde edilmiştir. (Stevens,Slavin, 1995, s.61).

Slavin tarafından 6. ve 8. sınıflardaki 3986 kişi üzerinde 1 yıl süre ile, iki BKOK deney grubu ve üç tane de KBT kontrol grubu okulu karşılaştırıldı. Sözcük okuma, okuduğunu anlama ve dil ifadesi yönünden BKOK deney sınıflarında olumlu sonuçlara varılmıştır.

Hertz-Lazarovits, Ivory ve Kalderon tarafından EL-Paso 'da İspanyol 364 2. ve 4. sınıf öğrencisine, ikinci bir dil olan İngilizce'nin BÇOK (Birleştirilmiş Çift Dil Oluma ve Kompozisyon) tekniğine uygun olarak öğretilmesine yönelik oluşturulan çalışmada, İspanyolca TABT (Temel Akademik Beceriler Testi) uygulanan BÇOK deney grubu ile İngilizce olarak hazırlanan formun kullanıldığı kontrol grubu sınıflarının ön-son testleri karşılaştırıldı. Grup 1, İspanyolca TABT testini okuma, kompozisyon açısından, Grup 2 ise İngilizce forma göre okuma, dil becerileri açısından ele alındı. Grup 3'e ise tüm sınıf öğretimi uygulanarak sadece okuma ve dil becerileri uygulandı. Elde edilen sonuçlarda TABT testi uygulanan Grup 1 sınıfının okuma ve kompozisyon açısından anlamlı sonuçları elde edildi. Grup 2 ise etki genişliği açısından okuma, dil becerileri, Küme 3 ise dil becerileri açısından anlamlı olmayan sonuçlar elde edildi. Özellikle farklı dil kullanan öğrenciler açısından, kubaşık yaşantıların kazandırılmasında uygulanan tekniklerin, öğrencilerin tutumlarında da olumlu yönlerin oluştuğu görülmüştür.

Yine aynı bilim adamlarının iki çalışma şeklinde İsrail 'de 3,4 ve 5. sınıflarda 1 yıl sürelerle 244 kişi üzerinde yaptığı "Çalışma 1", 199 kişi "Çalışma 2" de olmak üzere okuma, kompozisyon açılarından BKOK tekniğinin uygulandığı deney grubu ve tüm sınıf öğretime dayalı geleneksel tekniğin uygulandığı kontrol grubunda yürütülen bu çalışmada okuma ve kompozisyon açısından deney grubu lehine anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Tüm bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar aşağıda Çizelge 2.1. de verilmektedir.

Çizelge 2.1.

Bkok Tekniğine Göre Yapılan Çalışmalar ve Elde Edilen Sonuçlar									
Birleştirilmiş Kubaşık Okuma ve Kompozisyon (BKOK) Tekniğine Göre Yapılan Araştırmalar ve Sonuçları									
Makale	Sınıf	Bölge	Örnek Genişliği	Süre	Düzenleme	Konular	Etki Genişliği	Etki GenişliğiStd	Toplam
Stevens,	3-4	Suburban	461	12 hft	BKOK sınıfı	Okuma	KBT Okuduğunu	+20	+21
Madden					ve knt sınıfı		kavrama		+19
Slavin					karşılaştırıldı		KBTSözcük Okuma		+18
						Dil	KBT Dil ifadeleri		+24
							KBT Dil mekaniği		+12
Çalışma 2	3-4	"	450	24hft	"	"	Heceleme	KBT Heceleme	+29
							Kompozisyon	Kompozisyon Örnekleri	+25
							Okuma	KBT Okuduğunu +.33	+32
							Anlama		+35
							KBT Sözcük Okuma		+12
						Dil	KBT Dil İfadesi		+29
							KBT Dil Mekanığı		+30
Stevens	2-6	Suburban	1299	2yıl	4 okulun okuma	Kompozisyon	Kompozisyon örneklemi		+23
Slavin (1995)					başarıları karşılaştırıldı,	Okuma	KBT	+21	+25
					KBT kontrol kümeleri ile	Dil	Sözcük Okuma		+20
BKOK karşılaştırıldı					Okuduğunu kavrama				+26
							Dil mekaniği		+13
							Dil ifadesi		+26
							İçerik değerlendirme		+40
							Özel eğitim:		
							KBT		+33
							Sözcük okuma		+37
							Okuduğunu kavrama		+32
							Dil mekaniği		+28
							Dil ifadesi		+36
Stevens	3-4	Baltimore	1223	1 yıl	KBT kontrol sınıfları	Okuma	KBT	+0.7	+0.7
Durkin(1992 a)			( 54 sınıf)		ile BKOK sınıfları karşı.		Sözcük okuma		.00
							Okuduğunu anl.		+13
							Özel eğitim		
							KBT		+45
							Sözcük okuma		+28
							Okuduğunu anl.		+61
" "	6-8	"	3986	1yıl	İki BKOK okulu	Okuma	KBT	+24	+24
					üç tane KBT kontrol	Kompozisyon	Sözcük okuma	+33	+33
					sınıfı ile karşı.		Okuduğunu anl.		+25
							Dil mekaniği		.00

						Dil ifadesi	+38
Hertz- Lazarowitz	2-4	El-paso ( İspanyolca	364 1.grp:1 yıl 2.grp: 2 yıl	İspanyolca BKOK kontrol sınıfları	Okuma İspanyolca (TABT)	+45	+33
Ivory ve Kalderon (1993)		çift dil eğitimi sınıfı )	3.grp: 3 yıl	İng. öntest sonuçları ile karşı.	Okuma Kompozisyon (Tabt )için İng . form Gr.2 Okuma Dil (Tabt ) için İng. Form Gr.3 Okuma Dil	+43 +47 +44 +59 +29 +09 +19 -02	
Çalışma 1 ( Jewish School )	3-4	İsrail	244 1 yıl	BKOK okulları ile kont. okull.	Okuma Kompozisyon	+30	
Çalışma 2( Arap School)	4-5	İsrail	199 1 yıl	karşl. " "	Okuma Kompozisyon ( İkinci dil )	+47	

(Slavin, 1995, s.38-39).

## 2.2. Araştırmaların Genel Olarak Değerlendirilmesi

1- BKOK tekniğinin, akademik başarı üzerinde sınanan diğer öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu ortaya konulmuştur. Birleştirilmiş kubaşık okuma ve kompozisyon tekniğinin dil eğitimi başarısı açısından daha etkili olduğu görülmektedir

2- BKOK tekniğinin akademik başarının yanı sıra, dil eğitimi derslerine ilişkin tutumlarda olumlu sonuçlar elde edilmiştir.

3- BKOK' un etnik köken, cinsiyet, kişilik özellikleri vb. bakımından farklılık gösteren öğrenciler arasında etkileşimi olumlu yönde geliştirdiği ortaya konulmuştur.

Ancak bu tekniğin kullanıldığı ve temel eğitim düzeyinde gerçekleştirilen araştırmaların da az olduğu görülmektedir. Ayrıca, ulaşılabilen literatürde, bu tekniğin dil öğretiminde etkili olup olmadığını sınav ve yurt içinde yapılan bir araştırmaya rastlanamamıştır.

Özellikle Türkçe'nin öğretimi açısından ülkemiz koşulları dikkate alındığında, temel eğitim düzeyinden başlayarak BKOK tekniğinin akademik başarı ve diğer duyuşsal özellikler üzerindeki etkisini sınav araştırmalara büyük gereksinim duyulduğu söylenebilir. Bu tür araştırmalara arttıkça Türkçe öğretimi ile ilgili teknikler

de artacaktır. Ayrıca dil öğretimi ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmalarını da yakından takip edilmesi gerekmektedir.

Türkçe öğretimi ile ilgili yapılan çalışmaların azlığı yanında, elde edilen araştırmaların bu alanda yapılacak diğer çalışmalar için rehber konumunda olması iç açıcıdır. Eren (1994) tarafından Türkçe ders kitapları hakkında yapılan “İlköğretim Okullarında Okutulan Türkçe Ders Kitaplarının Program Amaçlarına Ulaşabilirlik Düzeyi” başlıklı çalışmada elde edilen sonuçlara göre; okutulan Türkçe ders kitaplarının hemen hemen çoğunun öğretmen kılavuz kitaplarının olmayışının önemli bir eksiklik olduğu, bu nedenle Türkçe ders kitaplarının kılavuz kitaplarının mutlaka olması gerektiği sonucu elde edilmiştir. Ayrıca ders kitabı yazarlarının yalnızca geleneksel anlamda metin açıklamasına yönelik soru-yanıt alıştıırma tiplerinin dışına çıkmamalarının bir eksiklik olduğuna da değinilmiştir. Dil eğitimi içinde geliştirilen anadili eğitime yönelik çeşitli alıştıırma tiplerine de yer verilmesi gerektiği sonucu çıkarılmıştır.

Balcı (1994) tarafından “Türkçe’nin Anadili ve Yabancı Dil Olarak Öğretimi Üzerine Bir Araştırma “ başlıklı çalışmada elde edilen sonuçlara göre Türkçe’nin anadili olarak öğretiminin temel sorunu, bireylerde anadili bilincinin yeterince oluşturulamamasıdır. Bireylerde yeterince anadili bilinci bilincinin yaratılamamasının nedeni de, okul öncesi eğitiminden yükseköğretime kadar ki öğretim kurumlarında, Türkçe öğretiminin yanlış veya eksik yapılmasıdır. İlköğretimde Türkçe öğretiminin sorunlar ise şu başlıklar altında sıralanmıştır.

Öğrencilerin kelime bilgileri geliştirilemediği, öğrencilerde sözlü anlatım yetersizliklerinin görüldüğü, öğrencilerde yazılı anlatım yetersizliklerinin görüldüğü, öğrencilere yeterince okuma alışkanlığının kazandırılmadığı sonuçları elde edilmiştir. Ayrıca Türkçe’nin anadili olarak öğretimiyle ilgili sorunların çözümlenebilmesi için, öncelikle bireylerde anadili bilinci oluşturulmalıdır ve bireylerde anadili bilincinin yaratılabilmesi için, okul öncesi eğitiminden yükseköğretime kadar ki öğretim kurumlarında, Türkçe öğretimi doğru ve tam yapılmalıdır denilmektedir.

Soyel (1994) tarafından yapılan “Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti İlkokullarında Türkçe Öğretiminin Değerlendirilmesi” başlıklı tezin elde edilen sonuçlarına göre; Türkçe öğretimi sırasında öğretmenlerin en çok kullandıkları yöntemin “öğretmenin anlatımı” olduğu, en az kullanılan yöntemin ise “küme çalışması” olduğu ortaya

çıkıştır. Türkçe programında yapılacak değişiklik ve yeniliklerde günün koşullarına göre bir devamlılık sağlanması gerektiği üzerinde de durulmuştur.

Özellikle okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde öğrencilerin dikkatini çekebilecek somut, günlük yaşantılarla, kültürlerimize ilgili metinlerden yararlanılması gereklidir. Okuduğunu anlama becerisine sahip bir öğrencinin yazma ve konuşma becerileri de gelişecektir şeklinde bir açıklama getirilmiştir.

Öğrencilere dinleme becerilerinin kazandırılmasına ise küçük yaşlardan başlanması gerektiği üzerinde durulmuştur. Bunun içinde çeşitli öykülerin, karşılıklı konuşmaların, güzel konuşan kişilerin dinletilmesinde yararlı olduğu, dinlemeyi öğrenen bir öğrencinin konuları, anlatılanları daha iyi anlayacak, anlatım gücü zenginleşmektedir denilmektedir.

Kaya (1994) tarafından yapılan “İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmada elde edilen sonuçlara göre, ikinci dil olarak Türkçe öğretim programlarının değerlendirilmesiyle ilgili başka program değerlendirme çalışmalarında da izlenmesi gerektiği ortaya çıkarılmıştır.

Yabancılara Türkçe öğretimi amacıyla TÖMER’de program geliştirme uzmanlarının görev aldığı bir birim kurulmalıdır. Ayrıca TÖMER’in her şubesine en az bir program geliştirme uzmanı istihdam edilmeli, bu uzmanlar da merkezdeki birimle koordineli olarak çalışmalıdır denilmiştir.

Dilidüzgün (1995) tarafından yapılan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazınsal Metinler” başlıklı çalışmada elde edilen sonuçlara göre, yabancı dil olarak Türkçe amaçlı ders kitaplarında yazınsal metinlere gerektiği biçimde yer verilmediği söylenmiştir.

Öğrencilerin metni anlamasına, metinle bir düşünce, kültür alışverişine girmesine, metnin içerik ve dilsel yapısını çözümlenerek dilde yetkinleşmesine ve daha sonra yaratıcı konumunda dili kullanmaya yönelik, metinle ilgili hiçbir alıştırmaya yer verilmediği ortaya çıkarılmıştır.

Sonuç olarak, dil eğitiminin temelini oluşturan okul öncesi, ilköğretim düzeyinde, sınanan diğer yöntemlere göre oldukça etkili olduğu görülmektedir. Bu tekniğin özellikle temel eğitim düzeyinde daha etkili kullanabileceği vurgulanmaktadır.

## BÖLÜM 3

### YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümü üzerinde durulmuştur.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmayla “Birleştirilmiş Kubaşık Okuma ve Kompozisyon Tekniği” ile tüm sınıf öğretimine dayalı “Geleneksel Yöntem” in ilköğretim okulu beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin akademik başarıları ve Türkçe dersine ilişkin tutumları üzerindeki etkisi sınanmıştır. Bağımsız değişkenlerin (birleştirilmiş kubaşık okuma ve kompozisyon tekniği, tüm sınıf öğretimine dayalı geleneksel yöntem) bağımlı değişkenler (akademik başarı, tutumlar) üzerinde etkili olup olmadıkları sorusuna yanıt aranmıştır. Bu çerçevede, araştırma deneme modelinde bir araştırmadır. Deneme modellerinde, bağımsız değişkenlerdeki sistemli değişmelerin, bağımlı değişkeni nasıl etkiledikleri saptanmaya çalışılır (Karasar, 1994, s.88).

Bağımsız değişkenlerin, bağımlı değişkeni nasıl etkilediğini sınamak için, Türkçe dersinde uygulanmak üzere bir deney bir de kontrol grubu oluşturulmuştur. Birleştirilmiş Kubaşık Okuma ve Kompozisyon tekniği deney grubunda, tüm sınıf öğretimine dayalı geleneksel yöntem ise kontrol grubunda uygulanmıştır. Deneysel işlemler başlamadan önce “kişisel bilgiler formu” dağıtılmıştır. İşlemlerin başlangıç ve bitiminde, söz edilen her iki gruba da araştırmacı tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Başarı Testi”, “Dinlediğini (okuyucudan, konuşmacıdan ya da bir yayın aracından) Anlama Başarı Testi”, “Türkçe Dersi Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Bu açılardan, araştırma gerçek deneme modellerinden “ön test -son test kontrol gruplu” deneme modeline göre desenlenmiştir. Modelin simgesel biçimi şu şekildedir (Karasar, 1994, s.98).

G1	R	O1	X	O2
G2	R	O3		O4

G1	: Deney Grubu
G2	: Kontrol Grubu
R	: Grupların Oluşturulmasındaki Yansızlık
X	: Bağımsız Değişken (deneysel işlem) .
O1, O3	: Ön test puanları
O2, O4	: Son test puanları

### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırma, 1997- 1998 Öğretim Yılı'nın ikinci yarısında, Mersin ili sınırları içinde yer alan orta sosyo - ekonomik düzeydeki bir devlet ilköğretim okulunda okuyan beşinci sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama yapılacak olan okulun beşinci sınıfından iki derslikte okuyan toplam 81 öğrenci, deney ve kontrol gruplarını oluşturmuştur. Çalışmanın ilköğretim düzeyinde ve belirtilen ilköğretim okulunda yürütülmüş olmasının temel nedenleri şunlardır :

1- Geleneksel gruplardan farklı olarak, kubaşık gruplarda sadece konu paylaşımı ve aktarımı söz konusu değildir. Geleneksel küme çalışmasında öğrenciler, kendilerine ait olan konuyu öğrenme telaşı içindedirler. Öyle ki, kendi istedikleri arkadaşlarını gruplarına alan öğrenciler, arkadaşlarının fazla olan konuları yüklenmek istememeleri durumunda, yoğun konuları kendileri almakta, arkadaşlarını yormamaktadırlar. İstenmeyen öğrencilerin bir araya gelmek zorunda bırakıldığı grup ise, işin başından istenmiyor olmanın vermiş olduğu eziklik nedeniyle, derslerde "bana dokunmayan yılan bin yaşasın" anlayışını sürdürmektedirler. Bu nedenle birleştirilmiş kubaşık okuma ve kompozisyon tekniği bu tür sorunları azaltmak için geliştirilen, sınıf ortamında kolaylıkla uygulanabilen, okulun olanakları çerçevesinde yürütülebilen, fazla maddi destek gerektirmeyen ekonomik bir yöntemdir.

2- Okuma, anlama ve kompozisyon, her biri farklı yaklaşım ve uygulama gerektiren alt beceriler içermektedir. Bunun da ötesinde, öğrencilerin en az katılımın görüldüğü, çoğunun kendini en iyi şekilde saklayabildiği dil derslerinde, belirtilen bu tür olumsuzluklardan öğrencileri uzaklaştırabilmek amacıyla birleştirilmiş kubaşık

okuma ve kompozisyon tekniği (BKOK) geliştirilmiştir (Slavin, Madden and Stevens, 1989, s.90).

3- Uygulamanın yapılacağı okulda her türlü kolaylık araştırmacıya tanınmıştır. Özellikle de, kontrol grubundaki sınıfın öğretmeninin, ilkokul 3. Sınıfta iken araştırmacının ğretmeni olması, çalışmaların zevkli yanını bir kat daha arttırmış, karşılıklı yardım ve bilgi alişverişi her açıdan sağlanmıştır.

4- Okuldaki diğer sınıf öğretmenleri de çalışmaları merakla takip etmişlerdir. Kendi sınıflarında da uygulamanın yapılması için çalışmaların bitiminde yöntem hakkında bilgi vermesini araştırmacıdan istemişlerdir.

Belirtilen bu gerekçeler doğrultusunda seçilen ilkokulda, beşinci sınıftan iki derslik deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının eşitlenmesinde ise şu ölçütler göz önüne alınmıştır.

- 1- "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" n test sonuçları,
- 2- "Dinlediğini (okuyucudan,konuşmacıdan ya da bir yayın aracından) Anlama Başarı Testi" ntest sonuçları,
- 3- "Türkçe Dersi Tutum leği" n test sonuçları,
- 4- Cinsiyet,
- 5- Doğum yeri,
- 6- Anne-babanın medeni durumu,
- 7- Anne - babanın hayatta olup olmaması,
- 8- Kardeş sayısı,
- 9- Aile büyüklüğü,
- 10- Beş yıl önce ikamet ettikleri şehir,
- 11- Öğrencinin kendisine ait çalışma odasının olup olmaması,
- 12- Ailede Türkçe' den başka bir dilin kullanılıp kullanılmaması,
- 13- Anne - babanın eğitim durumu,
- 14- Anne-babanın mesleği.



Yukarıda belirtilen ölçütler açısından elde edilen veriler, aşağıda alt başlıklar altında yer almaktadır.

### 3.3. Okuduğunu Anlama Başarı Testi

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi öntest puanlarının ortalamaları, standart sapmaları ve bağımsız gruplar t-testi sonuçları Çizelge 3.3.1’de yer almaktadır.

**Çizelge 3.3.1.**

**Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin, Okuduğunu Anlama Başarı Testi Öntest Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Bağımsız Gruplar t- testi Sonuçları**

Gruplar	N	X	S	t	p
Deney	42	14.95	3.48	.66	.08
Kontrol	39	14.38	4.20		

Çizelge 3.3.1. incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” öntest puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Yani deney ve kontrol grubundaki öğrenciler, okuduğunu anlama başarı testi öntest puanları açısından birbirinden farklılaşmamaktadır.

### 3.4. Dinlediğini Anlama Başarı Testi

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin “Dinlediğini Anlama Başarı Testi” öntest puanlarının ortalamaları, standart sapmaları ve bağımsız gruplar t-testi sonuçları Çizelge 3.4.1’de yer almıştır.

**Çizelge 3.4.1.**  
**Dinlediğini Anlama Başarı Testi Öntest Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Bağımsız Gruplar t- testi Sonuçları**

Gruplar	N	X	S	t	p
Deney	42	10.00	3.22	6.70	.089
Kontrol	39	10.31	3.30		

Çizelge 3.4.1.'de görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testi öntest puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Başka bir deyişle deney ve kontrol grubundaki öğrenciler, "dinlediğini anlama başarı testi" öntest puanları açısından birbirinden farklılaşmamaktadır.

### 3.5. Türkçe Dersi Tutum Ölçeği

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin, Türkçe dersine ilişkin tutum ölçeği, "Türkçe Dersini Geliştirme Yolları, Türkçe Dersinde Bireysel İlgiler, Okuma Dersine İlişkin Olumsuz Bakış Açısı, Türkçe Dersinde Değerlendirmeye İlişkin Görüşler" alt ölçekleriyle ilgili öntest puanlarının ortalamaları, standart sapmaları ve bağımsız gruplar t- testi sonuçları aşağıdaki çizelgelerde yer almaktadır.

**Çizelge 3.5.1.**  
**Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin, Tutum Ölçeği "Türkçe Dersini Geliştirme Yolları" 1. Alt Ölçeği Öntest Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları**

Gruplar	N	X	S	t	p
Deney	42	27.36	8.72	2.27	.308
Kontrol	39	30.00	2.57		

Çizelge 3.5.1 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin tutum ölçeği “Türkçe Dersini Geliştirme Yolları” alt ölçeği öntest puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

**Çizelge 3.5.2.**

**Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin, Tutum Ölçeği “Türkçe Dersinde Bireysel İlgiler” 2. Alt Ölçeği Öntest Puanlarının Ortalamaları, Standart**

**Sapmaları ve Bağımsız Gruplar t- testi Sonuçları**

Gruplar	N	X	S	t	p
Deney	42	17.89	3.89	4.55	.94
Kontrol	39	15.93	2.86		

Çizelge 3.5.2. incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin tutum ölçeği “Türkçe Dersinde Bireysel İlgiler” alt ölçeği öntest puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

**Çizelge 3.5.3.**

**Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin, Tutum Ölçeği , “Okuma Dersine İlişkin Olumsuz Bakış Açısı” 3. Alt Ölçeği Öntest Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Bağımsız Gruplar t- testi Sonuçları**

Gruplar	N	X	S	t	p
Deney	42	10.67	2.97	2.58	.22
Kontrol	39	12.00	3.18		

Çizelge 3.5.3. incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin tutum ölçeği, “Okuma Dersine İlişkin Olumsuz Bakış Açısı” alt ölçeği öntest puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

**Çizelge 3.5.4.**

**Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin, Tutum Ölçeği “Türkçe Dersinde Değerlendirmeye İlişkin Görüşler” 4.Alt Ölçeği Öntest Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Bağımsız Gruplar t- testi Sonuçları**

Gruplar	N	X	S	t	p
Deney	42	6.91	1.93	.30	0.89
Kontrol	39	9.05	1.46		

Çizelge 3.5.4. incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin tutum ölçeği "Türkçe Dersinde Değerlendirmeye İlişkin Görüşler" alt ölçeği öntest puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir.

### 3.6. Kişisel Bilgiler Formu

Bu çalışmada kullanılan "Kişisel Bilgiler Formu" ndan, deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi açısından yararlanılmıştır. Formda, adı, soyadı, cinsiyeti, doğum yeri, anne babanın medeni durumu, anne babanın yaşayıp yaşamaması, kardeş sayısı, ailedeki fert sayısı, anne-baba ve kardeşler haricinde ailede bulunan kişiler, oturdukları evin kira ya da mülk olması durumu, beş yıl önce oturdukları şehir, kendilerine ait çalışma odasının olup olmaması, ailede Türkçe' den başka dil konuşulup konuşulmadığı, konuşuluyorsa hangi dil olduğu, anne-babanın eğitim durumu, anne - babanın mesleği ile ilgili değişkenler açısından da, deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler arasında anlamlı farkların olup olmadığına bakılmıştır. Öğrencilerin yakın çevresiyle ilişkili olan bu değişkenler, hem akademik başarıyı, hem de tutum puanlarını etkilemiş olabilir. Bu nedenle bu değişkenler açısından deney ve kontrol gruplarının olası olduğunca birbirlerine benzer nitelikleri taşıması gerekmektedir. Aşağıda bu değişkenlere ilişkin sayısal verileri içeren çizelgelere sırasıyla değinilmiştir.

#### 3.6.1. Cinsiyet

Çizelge 3.6.1.

#### Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Gruplar	Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Deney	18	42.9	24	57.1	42	100.0
Kontrol	18	46.2	21	53.8	39	100.0

$$X^2(1) = 0.89, p = .77$$

Çizelge 3.6.1. incelendiğinde, cinsiyet açısından istatistiksel olarak deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.  $X^2(1) = 0.89, p = .77$

Başka bir deyişle gruplar cinsiyet açısından birbirlerinden anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

### 3.6.2. Doğum Yeri

Çizelge 3.6.2.

**Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Doğum Yerlerine Göre Dağılımı**

Bölgeler	Gruplar			
	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	f	%	f	%
Akdeniz Bölgesi	22	52.4	20	51.3
Güney Doğu Anadolu	5	11.9	5	12.8
Doğu Anadolu	9	21.4	8	20.5
İç Anadolu	2	4.8	3	7.7
Marmara	2	4.8	3	7.7
Ege	2	4.8	-	-
Toplam	42	100.0	39	100.0

$$X^2(5) = 2.45 \quad p = .79$$

Çizelge 3.6.2. incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yarısından fazlasının (deney %52, kontrol %51) Akdeniz bölgesinde doğdukları söylenebilir. Ancak hem deney hem de kontrol grubunda tek bir bölgede yoğunlaşmamakla beraber farklı bölgelerde doğan öğrencilerin olduğu gözlenmiştir. Doğum yerlerine göre yapılan analiz sonuçları, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir  $X^2 = 2.45$ ,  $p = .79$ .

### 3.6.3. Anne-Babanın Medeni Durumu ve Anne Babanın Yaşayıp Yaşamaması

Çizelge 3.6.3.

**Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Anne- Babalarının Medeni Durumu ve Yaşayıp-Yaşamamasına Göre Dağılımı**

Gruplar	Birlikte		Ayrı		Baba Yaşamıyor		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Deney	42	100.0					42	100.0
Kontrol	36	92.3	2	5.1	1	2.6	39	100.0

$$X^2(2) = 3.35, \quad p = .19$$

Anne-babanın medeni durumu ve yaşayıp yaşamamasına ilişkin öğrencilerin verdikleri yanıtlara göre düzenlenen Çizelge 3.6.3.'e bakıldığında, deney grubundaki bütün öğrencilerin anne-babalarının birlikte, kontrol grubunda ise sadece 2 öğrencinin anne-babasının ayrı yaşadığı, 1 öğrencinin de babasının hayatta olmadığı söylenebilir. Anne-babanın medeni durumu ve yaşayıp yaşamamasına göre yapılan  $X^2$  kare çözümlenmesinde, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır  $X^2 (2) = 3.35, p = .19$ .

#### 3.6.4. Kardeş Sayısı

Çizelge 3.6.4.

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Dağılımı

Kardeş Sayısı	Gruplar			
	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	f	%	f	%
1-4	34	81.0	32	82.1
5-9	8	19.0	5	12.8
10-14	-	-	2	5.1
Toplam	42	100.0	39	100.0

$$X^2 (2) = 2.65, p = .27$$

Çizelge 3.6.4. incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin daha çok 1 ile 4 kardeşe sahip oldukları, 5 ile 9, 10 ile 14 kardeşe sahip olanların ise düşük yoğunlukta oldukları söylenebilir. Yapılan  $X^2$  çözümlenmesi, kardeş sayısı açısından öğrencilerin birbirlerinden anlamlı düzeyde farklılaşmadıklarını göstermiştir  $X^2 (2) = 2.65, p = .27$ .

#### 3.6.5. Toplam Nüfus

Çizelge 3.6.5 incelendiğindeyse, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin büyük çoğunluğunun evlerinde kalan kişi sayısının 4-6 kişi arasında olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin, evde oturan kişi sayısı açısından birbirlerinden anlamlı düzeyde farklılaşmadıkları görülmektedir

$$X^2 (3) = 1.80, p = .62.$$

**Çizelge 3.6.5.**  
**Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Ailelerindeki Toplam Nüfusa Göre Dağılımı**

Evde Oturan Kişi Sayısı	Gruplar			
	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	f	%	f	%
3-5	27	64.3	21	53.8
6-8	12	28.6	14	35.9
9-11	3	7.1	3	7.1
12 ve üstü	-	-	1	2.6
Toplam	42	100.0	39	100.0

$X^2 (3) = 1.80, p = .62$

### 3.6.6. Ailedeki Diğer Fertler

**Çizelge 3.6.6.**  
**Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Anne-Baba ve Kardeşler Dışında Birlikte Yaşadıkları Kimselerin Olup Olmaması Durumuna Göre Dağılımı**

Gruplar	Var		Yok		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Deney	7	16.7	35	83.3	42	100.0
Kontrol	9	23.1	30	76.9	39	100.0

$X^2 (1) = .52, p = .47$

Çizelge 3.6.6' ya göre, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%80) anne-baba ve kardeşleriyle birlikte yaşadığı, %20 sinin ise, evlerinde başka bireylerin yaşadığı görülmektedir. Deney grubu ile kontrol grubundaki öğrencilerin, evde birlikte yaşadıkları bireyler açısından birbirlerinden anlamlı düzeyde farklılaşmadıkları söylenebilir.  $X^2 (1) = .52, p = .47$

### 3.6.7. Öğrencilerin Evlerinin Kendilerine Ait Olup Olmaması

**Çizelge 3.6.7.**  
**Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Evlerinin**  
**Kendilerine Ait Olup Olmamasına Göre Dağılımı**

Gruplar	Kira		Mülk		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Deney	18	42.9	24	57.1	42	100.0
Kontrol	17	43.6	22	56.4	39	100.0

$$X^2 (1) = 0.004, p = .94$$

Çizelge 3.6.7'deki sayısal verilere göre, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin büyük çoğunluğu, evlerinin kendilerine ait olduğunu belirtmişlerdir. Bu değişkenler açısından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.  $X^2 (1) = 0.004, p = .94$

### 3.6.8. Beş Yıl Önce Yaşadıkları Şehir

**Çizelge 3.6.8.**  
**Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Beş Yıl Önce Oturdukları**  
**Şehre Göre Dağılımı**

Bölgeler	Gruplar			
	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	f	%	f	%
Akdeniz Bölgesi	37	88.1	27	69.2
Güney Doğu Anadolu	4	9.5	3	7.7
Doğu Anadolu	1	2.4	8	20.5
İç Anadolu	-	-	1	2.6
Toplam	42	100.0	39	100.0

$$X^2 (3) = 8.05, p = .05$$

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin beş yıl önce oturdukları bölgelere göre dağılımları incelendiğinde, deney grubunda 37, kontrol grubunda ise 27 öğrencinin Akdeniz bölgesinde (Mersin, Adana) yaşadığı, diğer öğrencilerin de sırasıyla, Güney



Doğu Anadolu, Doğu Anadolu, İç Anadolu bölgelerinden geldikleri görülmektedir. Yapılan  $X^2$  çözümlemesinde de deney ve kontrol grubu arasında anlamlı fark olduğu gözlenmiştir  $X^2 (3)= 8.05$ ,  $p=.05$ . Bu farkın kontrol grubundan kaynaklandığı söylenebilir. Çünkü kontrol grubunda Doğu Anadolu Bölgesi'nden gelen öğrencilerin sayısı fazladır.

### 3.6.9. Çalışma Odalarının Olup Olmaması

Çizelge 3.6.9.

**Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Kendilerine Ait Çalışma Odalarının Olup Olmamasına Göre Dağılımları**

Gruplar	Evet		Hayır		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Deney	32	76.2	10	23.8	42	100
Kontrol	15	38.5	24	61.5	39	100

$$X^2 (1)= 11.81, p= .001$$

Çizelge 3.6.9 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin %76.2'si kendilerine ait çalışma odaları olduğu, kontrol grubundaki öğrencilerden de sadece %38.5'i kendilerine ait çalışma odalarının olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grupları öğrencilerin kendilerine ait çalışma odaları olup olmaması açısından da farklılaştığı söylenebilir. Çalışma odası kavramını ya bilemedikleri ya da bu konuda gerçeği saklamaya gerek duydukları düşünülebilir.  $X^2 (1)= 11.81$ ,  $p= .001$ .

### 3.6.10. Türkçe'den Başka Bir Dil Konuşulup Konuşulmaması

Çizelge 3.6.10.

**Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Ailelerinde Türkçe'den Başka Bir Dil Konuşulup Konuşulmaması Durumlarına Göre Dağılımları**

Konuşulan Dil	Gruplar			
	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	f	%	f	%
Konuşulmuyor	32	76.2	30	76.9
Konuşuluyor	10	23.8	9	23.1
Toplam	42	100.0	39	100.0

$$X^2 (4)= 4.63, p= .33$$

Çizelge 3.6.10'da görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarında başka bir dil konuşulmuyor şeklindeki açıklama ilk sırayı almış, ikinci sırada ise hem deney hem de kontrol grubunda en çok kullanılan dil olarak Kürtçe ilk sırayı almıştır. Yapılan istatistiksel çözümlenmeler sonucunda deney ve kontrol grubu arasında konuşulan dil açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.  $X^2(4) = 4.63, p = .33$

### 3.6.11. Baba Öğrenim Düzeyi

Çizelge 3.6.11.

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Baba Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımı

Öğrenim Düzeyi	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	f	%	f	%
Okur Yazar Değil	3	7.1	-	-
Okur Yazar	1	2.4	1	2.6
İlkokul Mezunu	17	40.5	19	48.7
Ortaokul Mezunu	10	23.8	9	23.1
Lise Mezunu	7	16.7	6	15.4
Meslek Lisesi Mezunu	2	4.8	-	-
İmam Hatip Lisesi	1	2.6	1	1.2
Üniversite Mezunu	2	4.8	3	7.7
Toplam	42	100.0	39	100.0

$$X^2(7) = 6.34, p = .50$$

Çizelge 3.6.11 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin babalarının yarısından fazlasının ilkökul- ortaokul mezunu oldukları görülmektedir. Baba öğrenim durumu açısından, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır  $X^2(7) = 6.34, p = .50$ .

### 3.6.12. Anne Öğrenim Düzeyi

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin anne öğrenim düzeylerine ilişkin sayısal verileri içeren Çizelge 3.6.12 göz önüne alındığında, gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.  $X^2(6) = 4.22$ ,  $p = .65$

Çizelge 3.6.12.

#### Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Anne Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımı

Öğrenim Düzeyi	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	f	%	f	%
Okur Yazar Değil	11	26.2	11	28.2
Okur Yazar	4	9.5	2	5.1
İlkokul Mezunu	16	38.1	16	41.0
Ortaokul Mezunu	6	14.3	6	15.4
Lise Mezunu	4	9.5	2	5.1
Meslek Lisesi Mezunu	-	-	1	0.31
İmam Hatip Lisesi	-	-	1	0.31
Üniversite Mezunu	1	2.4	-	-
Toplam	42	100.0	39	100.0

$$X^2(6) = 4.22, p = .65$$

### 3.6.13. Baba Mesleğine Göre Dağılımı

Çizelge 3.6.12'ye bakıldığında, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin, baba meslekleri açısından birbirinden farklılaşmadıkları gözlenmektedir.  $X^2(6) = 11.80$ ,  $p = .81$ .

Çizelge 3.6.13.

**Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Baba Mesleğine Göre Dağılımı**

Meslekler	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	f	%	f	%
İşçi	13	31.0	12	30.8
Memur	12	28.6	15	38.5
Serbest Meslek	2	4.8	3	7.7
Küçük Esnaf	4	9.5	3	7.7
Büyük Esnaf	8	19.0	4	10.3
Avukat	1	2.4		
İşsiz	2	4.8	2	5.1
<b>Toplam</b>	<b>42</b>	<b>100.0</b>	<b>39</b>	<b>100.0</b>

$X^2(6) = 11.80, p = .81.$

**3.6.14. Anne Mesleğine Göre Dağılımları**

Öğrencilerin neredeyse tümü, annelerinin çalışmadıklarını, diğer bir deyişle ev kadını olduklarını belirtmişlerdir.  $X^2(6) = 12.84, p = .81.$

Çizelge 3.6.14.

**Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Anne Mesleğine Göre Dağılımı**

Meslekler	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
İşçi			2	5.1	2	2.5
Memur	1	2.4	4	10.3	5	6.2
İşsiz	41	97.6	33	84.6	74	91.4
<b>Toplam</b>	<b>42</b>	<b>100.0</b>	<b>39</b>	<b>100.0</b>	<b>81</b>	<b>100.0</b>

$X^2(6) = 12.84, p = .81$

Kişisel bilgilere ilişkin değişkenler açısından elde edilen bulgular göz önüne alındığında, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin birbirleriyle önemli ölçüde benzer nitelikler taşıdıkları görülmektedir. İstatistiksel olarak da, ele alınan değişkenler açısından, deney ve kontrol grupları birbirlerinden anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin kendilerine ait çalışma odalarının olup olmasına ve beş yıl önce oturdukları bölgelere göre dağılımları incelendiğinde, her iki grup arasında da anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Fakat bu farkın grupları eşleştirmede önemli bir ayırıcılık taşımadığı söylenebilir.

### 3.7. Veri Toplama Araçları

Araştırma için veri toplama araçları olarak, temel eğitim beşinci sınıf Türkçe dersinin "Okuduğunu Anlama Başarı Testi", "Dinlediğini Anlama Başarı Testi", "Türkçe Dersi Tutum Ölçeği " ve "Kişisel Bilgiler Formu" kullanılmıştır. Bu ölçme araçlarının geçerlik- güvenirlik çalışmaları, alt başlıklar halinde aşağıda yer almaktadır.

#### 3.7.1. Okuduğunu Anlama Başarı Testi

Şu aşamalarda oluşturulmuştur.

1- Sekiz haftalık uygulama süresince, işlenecek konular saptanmış, konuların hedefleri ve davranışları, İlköğretim Türkçe Dersi Programı'ndan (M.E.B., 1997, s.270-349) belirlenmiştir. Belirlenen hedef davranışlar ve öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri de göz önüne alınarak dörder seçenekli, çoktan seçmeli, denemelik maddeler oluşturulmuştur. Kapsam geçerliliğinin sağlanması için işlenecek her konuyla ilgili 35'er soruluk A ve B formu şeklinde 70 soru hazırlanmıştır.

2- Oluşturulan denemelik maddeler ve bunların ölçme-değerlendirme ilkelerine uygunluğu açısından, uzmanlar, ortaokul Türkçe öğretmenleri ve sınıf öğretmenlerinin düşüncelerine başvurulmuştur. Sonuçta formdaki soruların çok fazla olduğu, uygulama

sırasında öğrencilerin ilgisinin dağılacağı ve zaman yetmeyeceği belirtilerek, denemelik form, uzman kanıları çerçevesinde 35 maddelik tek forma düşürülmüştür.

3- Denemelik form uygulama yapılacak okul ve hemen hemen aynı niteliklere sahip üç devlet okulunda, 6 derslikte bulunan toplam 125 altıncı sınıf öğrencisine bizzat araştırmacı tarafından değişik ders saatlerinde ders öğretmenlerinden izin alınarak, sabah ve öğlenci gruplara uygulanmıştır. Öğrencilerden tüm soruları yanıtlamaları istenmiş ve 40 dakika kadar süre verilmiştir.

4- Deneme uygulamasından sonra madde ve test analizlerine geçilmiştir. Madde analizinde her maddenin güçlük ve ayırıcılık indisleri hesaplanmıştır. Ayırıcılık indisi .20'nin altında olan maddeler, testten çıkarılmıştır. Bağımsız gruplar t-testi ile de alt ve üst % 27'lik dilimler arasında anlamlı farklar olup olmadığı test edilmiştir. Anlamlı fark bulunmayan maddelerin çıkarılmasıyla son biçimi verilen test maddeleri ile madde güçlük ve ayırıcılık indisleri, madde standart sapmaları ile t-testi sonuçları 3.7.1'de verilmiştir.

Çizelge 3.7.1 incelendiğinde, ayırıcılık gücü .21'in altında madde bulunmadığı, madde güçlüklerinin .21 ile .45 arasında değiştiği görülmektedir. Bu maddelerin ayırıcılık gücü yüksek de olsa, her madde için, alt-üst %27'lik gruplar arasında anlamlı farkın olup olmadığına bağımsız gruplar t testi ile de bakılmıştır. Anlamlı fark görülmeyen maddeler ayırt edici olarak kabul edilmeyip teste alınmamıştır. Sonuçta 9 madde geçerli ve güvenilir bulunmayıp testten çıkarılmıştır. Düzenlenerek son biçimi verilen 26 maddelik okuduğunu anlama başarı testi Ek 11' de verilmiştir.

**Çizelge 3.7.1. Okuduğunu Anlama Başarı Testi Madde Analizi Sonuçları**

<b>Madde No</b>	<b>P<sub>j</sub></b>	<b>S<sub>j</sub></b>	<b>r</b>	<b>t*</b>
1	.81	.93	.29	2.89
2	.60	.83	.44	3.87
3	.65	.76	.34	2.20
4	.65	.78	.32	2.93
5	.55	.74	.33	3.56
6	.63	.82	.36	3.61
7	.65	.78	.28	2.93
8	.39	.60	.31	4.41
9	.63	.68	.26	2.80
10	.39	.64	.28	3.77
11	.52	.70	.30	3.45
12	.55	.74	.38	4.12
13	.36	.67	.45	5.76
14	.55	.70	.27	2.48
15	.52	.70	.27	2.48
16	.50	.70	.35	4.09
17	.57	.75	.28	3.70
18	.50	.78	.34	5.51
19	.58	.64	.25	2.30
20	.39	.62	.34	4.11
21	.65	.70	.21	3.10
22	.60	.74	.28	2.69
23	.53	.74	.22	2.86
24	.53	.73	.23	2.40
25	.60	.80	.28	2.85
26	.71	.82	.28	2.85

**N= 125 \*t değerlerinin hepsi .01 düzeyinde anlamlıdır.**

**5- Madde analizinden sonra, test puanları üzerinde test analizi yapılmıştır. Test**

analizi sonuçları Çizelge 3.7.1.a: 'da gösterilmektedir. Çizelge incelendiğinde, testin ortalama gücünün .70 olduğu görülmektedir. Başarı testi kolay bir test niteliğini taşımaktadır.

**Çizelge 3.7.1.a: Okuduğunu Anlama Başarı Testi Test Analizi Sonuçları**

Soru Sayısı	N	X	S	Ortn.	Tepe Değer	$\bar{p}$
26	125	16.47	11.23	12	13	.70

6- Okuduğunu Anlama başarı testinin güvenilirliği KR 20 değeri hesaplanarak bulunmuştur. KR 20 değeri, Çizelge 3.7.1.b:’ de gösterilmektedir.

**Çizelge 3.7.1.b:  
Okuduğunu Anlama Başarı Testi KR 20 Değeri**

N	Öntest	Sontest
125	.69	.72

Çizelge 3.7.1.b incelendiğinde, KR 20 değerinin öntest için .69, sontest içinse .72 olduğu görülmektedir.

### 3.7.2. Dinlediğini Anlama Başarı Testi

Dinlediğini anlama başarı testinin hazırlanmasında şu aşamalar izlenmiştir:

1-Sekiz haftalık uygulama süresince, işlenecek konular saptanmış, konuların hedefleri ve davranışları, İlköğretim Türkçe Dersi Programı’ndan belirlenmiştir. Belirlenen hedef davranışlar ve öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri de göz önüne alınarak farklı Türkçe kitaplarından (ortak bir ders kitabı kullanılmadığı için) “Yoldaki Kaya, Elektrik Ampülü, Uçakta Dostluk, Dumlupınar Marşı, Türkiye’nin Turistik



Değeri, Öğretmen Kalbi” isimli altı tane okuma parçasından kısa bölümler alınarak, toplam 45 tane soru hazırlanmıştır.

2- Oluşturulan denemelik maddeler, ölçme değerlendirme ilkelerine uygunluk açısından, sınıf öğretmenleri, Türkçe öğretmenleri ve uzman görüşleri de dikkate alınarak tek tek tartışılmıştır. Sonuçta 35 maddeden oluşan denemelik form hazırlanmıştır.

3- Denemelik form uygulama yapılacak okul ve hemen hemen aynı niteliklere sahip üç devlet okulunda, 6 derslikte bulunan toplam 146 altıncı sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Araştırmacı farklı ders saatlerinde sınıf öğretmenlerinden izin alarak formu uygulamıştır. Metinlerden alınan kısa bölümleri araştırmacı sırayla okumuş, ilk bölümün okunması bitince öğrencilerin soruları yanıtlamaları beklenmiştir. Bu şekilde süregelen bir sistemle soruların tümü yanıtlanmıştır. Kısa metinlerin sadece bir kez okunmasına dikkat edilmiştir. Bunun nedeni hem dikkatleri yoğun tutmak hem de öğrencilerin “nasıl olsa bir daha okunacak, yetiştiremesem de bir şey fark etmez” şeklinde düşüncelerini engellemektir. Dinleme ve yanıtlama için yeterince süre verilmiştir.

4- Uygulamadan sonra madde ve test analizlerine geçilmiştir. Madde analizinde her maddenin güçlük ve ayırıcılık indisleri hesaplanmıştır. Ayırıcılık indisi .20'nin altında olan maddeler, testten çıkarılmıştır (Turgut, 1984, s.270; Tekin, 1997, s.222). Bağımsız gruplar t-testi ile de alt ve üst % 27'lik dilimler arasında anlamlı farkların olup olmadığı test edilmiştir. Anlamlı fark bulunmayan maddelerin çıkarılmasıyla son biçimi verilen test maddeleri ile madde güçlük ve ayırıcılık indisleri, madde standart sapmaları ile t-testi sonuçları Çizelge 3.7.2' de verilmiştir.

Çizelge 3.7.2 incelendiğinde, ayırıcılık gücü .18'in altında madde bulunmadığı, madde güçlüklerinin .18 ile .35 arasında değiştiği görülmektedir. Bu maddelerin ayırıcılık gücü yüksek de olsa, her madde için, alt-üst %27'lik gruplar arasında anlamlı farkın olup olmadığına bağımsız gruplar t testi ile de bakılmıştır. Anlamlı fark görülmeyen maddeler ayırt edici olarak kabul edilmeyip, teste alınmamıştır. Sonuçta 1

madde geçerli ve güvenilir bulunmayıp testten çıkarılmıştır. Düzenlenerek son biçimi verilen 19 maddelik dinlediğini anlamaya yönelik başarı testi Ek 13' de verilmiştir.

**Çizelge 3.7.2.**

**Türkçe Dersinde Dinlediğini Anlamaya Yönelik Başarı Testi**

**Madde Analizi Sonuçları**

Madde No	Pj	Sj	r	t*
1	.77	.42	.22	2.35
2	.68	.47	.30	3.33
3	.63	.48	.18	2.42
4	.63	.48	.28	2.91
5	.75	.43	.27	2.92
6	.73	.44	.29	3.33
7	.71	.45	.28	2.78
8	.77	.42	.28	2.78
9	.83	.38	.31	3.09
10	.68	.47	.28	3.08
11	.77	.42	.22	3.03
12	.76	.43	.25	3.53
13	.89	.31	.23	1.63
14	.93	.25	.20	2.05
15	.90	.30	.28	3.06
16	.75	.43	.35	3.53
17	.36	.48	.21	2.76
18	.41	.49	.23	2.91
19	.44	.50	.26	3.09

\* t değerlerinin hepsi .01 düzeyinde anlamlıdır.

5- Madde analizinden sonra, test puanları üzerinde test analizi yapılmıştır. Testin analiz sonuçları, Çizelge 3.7.2.:a' da gösterilmektedir

**Çizelge 3.7.2.a: Dinlediğini Anlama Başarı Testi Test Analizi Sonuçları**

Soru Sayısı	N	X	S	Ortn.	Tepe Değer	$\bar{p}$
35	146	14.56	9.74	9	10	.68

Çizelge 3.7.2.a: incelendiğinde, testin ortalama güçlüğü'nün orta değer in biraz üzerinde olduğu görülmektedir.

6- Dinlediğini anlama başarı testinin güvenilirliği KR 20 değeri hesaplanarak bulunmuştur. KR 20 değeri, Çizelge 3.7.2.:b' de gösterilmektedir.

**Çizelge 3.7.2.b:  
Dinlediğini Anlama Başarı Testi KR 20 Değeri**

N	Öntest	Sontest
146	.72	.73

Çizelge 3.7.2.b incelendiğinde, KR 20 öntest değerinin .72, sontest değerinin .73 düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu bulgular çerçevesinde, başarı testinin bu çalışmada kullanılabilecek bir güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir.

### 3.7.3. Tutum Ölçeği

"Tutumların ölçülmesinde bugüne kadar izlenen en popüler yaklaşım, söz konusu tutuma ilişkin bir ölçeğin hazırlanarak uygulanmasıdır. Tutum ölçekleri genellikle bireyin bir ya da birçok boyutta tutumunun yönünü ve yeg inliğini belirlemek için kağıt kalemle uygulanan kendini rapor etme araçlarıdır. Günümüzde tutum ölçekleri, diğer testler gibi, kağıt kalem yerine bilgisayar aracılığı ile de uygulanabilmektedir. Bir tutum ölçeği, ölçülmek istenen tutum konusu (bir insan grubu, bir kurum ya da bir

kavram, vb.) ile ilgili bir dizi ifadeyi içerir. Likert tipi ölçekler bireyin kendisi hakkında bilgi vermesi (self report) esasına dayalıdır” (Tezbaşaran, 1996, s.5- 6).

Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen “Tutum Ölçeği” öğrencilerin Türkçe' ye ilişkin tutumlarını ölçmek amacıyla kullanılmıştır. Geliştirme aşamaları aşağıdadır.

Mersin'de üst-sosyo-ekonomik düzeydeki bir devlet ilköğretim okulunun beşinci sınıfında okuyan öğrencilere, sınıf öğretmenlerinin rızası ile madde havuzunu oluşturmak amacıyla 4 soru sorulmuştur.

Alınan yanıtlardan 65 cümle hazırlanmış, bunlar ortaokul, lise ve dengi okullarda görevli Türkçe öğretmenleri, danışman öğretmen, konu uzmanı ile sınıf öğretmenlerine incelenmiştir. Yapılan ilk elemelerden sonra, 65 cümlenin 5 tanesi anlamsız bulunduğu için, 1 tanesi ise tekrarlanmış bir soru olduğu için çıkarılmıştır. 59 soruluk ön deneme formu Mersin'de bulunan altı ilköğretim okulunun yedi sınıfında okuyan toplam 300 altıncı sınıf öğrencisine uygulanmıştır (Ek 22). Madde havuzunu oluşturmaya yönelik sorular şunlardır: a-Türkçe dersinin içeriğini oluşturan; sözlü ve yazılı anlatım, dilbilgisi ve imla, okuma ve anlama, yazı konularından en çok hangisi ya da hangilerinde zorluk çektiğinizi nedenleriyle birlikte açıklayınız b-Nasıl bir Türkçe dersi isterdiniz, nedenleriyle birlikte açıklayınız ? c-Türkçe dersini sevmenize ya da sevmemenize neden olan unsurları açıklayınız ? d-Türkçe dersi gerekli midir yoksa değil midir, nedenleriyle birlikte açıklayınız?

59 maddelik ölçeğin 300 öğrenciye uygulanması sonucunda, bu öğrencilerin maddelere verdikleri puanlar elde edilmiştir. Bu puanlara asal eksellere göre döndürülmüş temel bileşenler analizi uygulanmıştır. Ölçekteki bir maddenin yükü .40'ın üstünde ve bu maddenin faktör yükü diğer faktörlerdeki yükünden .20 kadar veya daha yüksek ise, madde o faktörde sayılmıştır. Ölçekte en büyük faktör yükü .58 en büyük faktör yükü ise .73 tür. Analiz sonucuna göre, 59 maddeden elde edilen puanların varyansının %25.7'sini birinci faktör, %11.1'ini ikinci faktör, %8'ini üçüncü faktör, %6.4'ünü dördüncü faktör açıklamaktadır. Birinci faktörde 8 madde, ikinci faktörde 6

madde, üçüncü faktörde 3 madde, dördüncü faktörde ise iki madde yer almıştır. Faktör analizi sonucunda 40 madde elenmiştir.

Ölçeğe dört ana başlıkta isim verilmiştir. Bu tutum ölçeği şu nedenlerden dolayı hazırlanmıştır: Öğrencilerin Türkçe dersine olan ilgilerini ölçebilmek, ilgileri geliştirici yeni yöntemlere başvurulmasının dersin geliştirilmesindeki rolünü ortaya koyabilmek. Türkçe dersindeki çalışmalarında öğrencilerin bireysel ya da küme olarak çalışmalarının ders başarısındaki rolünü anlayabilmek. Türkçe dersinde okuma, okuduğunu anlama, dinleme, dinlediğini anlama açılarından başarılarını karşılaştırabilmek. Öğretmenlerin Türkçe dersinde nasıl bir değerlendirme yapabildiklerini ortaya koyabilmek, araştırmanın sağlıklı bir biçimde yürütülüp geliştirilmesini sağlayabilmek.

Faktör analizi sonucunda 6 olumlu, 2 olumsuz maddenin yer aldığı birinci faktör, 5 olumlu, 1 olumsuz maddeden oluşan ikinci faktör, 3 olumsuz ifadenin yer aldığı üçüncü faktör ve iki olumlu ifadenin yer aldığı dördüncü faktör ortaya çıkmıştır. Birinci alt ölçeğe, “Türkçe dersini geliştirme yolları”, ikinci alt ölçeğe, “Türkçe dersinde bireysel ilgiler”, üçüncü faktöre “Okumaya karşı olumsuz bakış açısı”, dördüncü faktöre “Türkçe dersinde değerlendirmeye ilişkin görüşler”, adı verilmiştir.

Bu amaçlar doğrultusunda hazırlanan sorulara verilen yanıtlar belli bir kategoriye toplandığında, yukarıda söz edilen amaçlar doğrultusunda başlıklar oluşturulmuştur. Okuma, dinleme, okuduğunu ve dinlediğini anlama alanlarındaki ifadeleri birinci alt ölçek başlığını; dersle ilgili genel görüşleri yer alan ifadeleri ikinci alt ölçek başlığını; çalışmalarında Türkçe dersine olan ilgileri ve ders yeterlilikleri üçüncü alt ölçek başlığını, değerlendirmeyle ilgili ifadelerde üçüncü alt ölçek başlıklarını oluşturmuştur.

### 3.7.3.a: Alt Ölçek 1

“Türkçe dersini geliştirme yolları”.

- 3- Türkçe testlerini çözmekten zevk alırım.
- 6- Türkçe derslerinde anlatılanlar bir kulağımdan giriyor, öbür kulağımdan çıkıyor.
- 7- Türkçe çok eğlenceli bir derstir.
- 12- Türkçe dersinde öğrenilen bilgiler hiçbir işe yaramaz.
- 19- Kitap okumak fikir üretkenliğimizi artırır.

- 21- Kitaplar bilgi kaynağıdır.  
 45- Türkçe hayatımızın bir parçasıdır.  
 49- Dinlediğimi daha iyi öğreniyorum.

### 3.7.3.b: Alt Ölçek 2:

#### “Türkçe dersinde bireysel ilgiler”

- 26- Kompozisyon yazmak bir işkencedir.  
 33- Şiir okumaktan zevk alıyorum.  
 46- Yanlışlarımla alay edilir korkusu yüzünden kompozisyon çalışmalarını sevmiyorum.  
 52- Türkçe dersinden korkuyorum.  
 54- Mümkün olsa Türkçe dersi yerine başka bir ders işlemek isterdim.  
 58- Türkçe ödevlerimi yapmaktan hoşlanmıyorum.

### 3.7.3.c: Alt Ölçek 3:

#### “Okumaya karşı olumsuz bakış açısı. “

- 51- Noktalama işaretlerini yerinde kullanamıyorum.  
 56- Yazı dersini gerekli bulmuyorum.  
 60- Okuma hızım çok düşük.

### 3.7.3.d: Alt Ölçek 4:

#### “Türkçe dersinde değerlendirmeye ilişkin görüşler”.

- 30- Türkçe dersinde başka sınıf ya da öğrencilerle karşılaştırılmaktan hoşlanmıyorum.  
 40- Türkçe dersinde başarılı başarısız olarak değerlendirilmekten hoşlanmıyorum.

Olumlu ve olumsuz ifadeli maddelerin ayrı faktörlerde toplandığı gözlenmiştir. Ölçeğin bütünüyle ölçülmek istenen tutumu ölçmede her maddenin ölçme gücünü belirlemek için iki ayrı madde analizi yapılmıştır. 1- “İç tutarlılık ölçütüne” (t-test) dayalı analiz, 2- Korelasyona dayalı analiz (Mc Lever ve Carmines, 1982, s. 24- Akt. Tezbaşaran, 1996,s.28). Çizelge 3.7.2’de ölçekte yer alan maddelerin, alt ölçeklere göre faktör yükleri ve maddelerin ayırıcılık güçleri verilmiştir.

Ölçeği oluşturan maddelerin iç tutarlılığı ve benzeşikliğini gösteren Crombach Alfa değerleri belirlenmiştir. Buna göre birinci alt ölçeğin güvenilirlik katsayısı .86, ikinci alt ölçeğin güvenilirlik katsayısı .72, üçüncü alt ölçeğin güvenilirlik katsayısı .41, dördüncü alt ölçeğin güvenilirlik katsayısı .34 bulunmuştur. Son iki alt ölçeğin

güvenilirlik katsayıları düşük olduğu halde değerlendirme açısından gerekli bulunmuş, bu nedenle düşük de olsa atılmamıştır.

**Çizelge 3.7.3.**

**Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği Faktör Yükleri, Madde- Faktör Değerleri, Katsayıları ve Alt- Üst %27 t- testi sonuçları**

Madde No: "Türkçe dersini geliştirme yolları" r		t
	faktör yükü	
3	.70	.72 12.95 *
6	.71	.75 15.80 *
7	.69	.72 13.90 *
12	.69	.73 16.59 *
19	.73	.73 14.09 *
21	.77	.77 13.88 *
45	.67	.70 12.56 *
49	.59	.60 10.98 *
Madde No: "Türkçe dersinde bireysel ilgiler" r		t
	faktör yükü	
26	.65	.70 18.57 *
33	.64	.68 16.93 *
46	.69	.68 16.41 *
52	.66	.66 14.72 *
54	.59	.63 12.33 *
58	.58	.53 12.01 *
Madde No: "Okumaya ilişkin olumsuz bakış açısı" r		t
	faktör yükü	
51	.73	.72 14.75 *
56	.59	.64 12.59 *
60	.59	.66 13.87 *
Madde No: "Türkçe dersinde değerlendirmeye ilişkin görüşler", faktör yükü		t
30	.72	.80 26.80 *

\* t değerlerinin hepsi .01 düzeyinde anlamlıdır.

### 3.7.4. Kişisel Bilgiler Formu

Çalışmada kullanılan “kişisel bilgiler formu” ndan deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi açısından yararlanılmıştır. Öğrencilerin cinsiyeti, doğdukları yer, beş yıl önce oturdukları şehir, anne-babanın yaşayıp yaşamaması, anne-babanın medeni durumu, kardeş sayısı, kendilerine ait çalışma odalarının olup olmaması, evde konuşulan dil, oturdukları evin kendilerine ait olup olmaması, anne-babanın öğrenim düzeyi ve mesleği ile ilgili sorulara yer verilmiştir.

### 3.8. Verilerin Toplanması ve Çözümü

Araştırma denencelerine yanıt olacak verileri toplamak amacıyla, sırasıyla şu işlemler yapılmıştır.

1-Deney ve kontrol grubu öğretmenlerine, kubaşık öğrenme yönteminin tanımı, uygulama koşulları, öğrencilerin başarılarına ve sınıf içi davranışlarına olan etkilerinden söz edilmiş, her ders için uygulama, kullanılacak materyal seçiminin ve planlamanın gerekliliğinden bahsedilmiştir. Derste kubaşık öğrenmenin dil becerileri dersleri için geliştirilmiş bir tekniğinin kullanılacağı açıklanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğretmenlerine, sekiz hafta boyunca Türkçe derslerinin araştırmacı tarafından yürütüleceği belirtilmiştir. Kubaşık öğrenmenin Türkçe dersleri için uygulama koşulları, gereken sınıf içi düzenlemeler, dil dersleri için kullanılacak etkinlikler saptanmıştır. Tüm bu planlama aşamalarının, gereken koşulları yerine getirip getirmediğini saptayabilmek amacıyla, deney ve kontrol grupları dışında, Tutum ölçeği madde havuzunu oluşturabilmek için sorular yöneltilen üst sosyo ekonomik düzeydeki başka bir 5.sınıfta ön deneme çalışmaları yapılmıştır. Araştırmacının uygulama sürecinde karşılaşılabileceği sorunlar, eksiklikler ve sınıf yönetimi deneyimi kazanması açısından, sınıf öğretmenin her türlü desteği, eleştirileri ve önerileri göz önüne alınmıştır. Böylece araştırma başlamadan önce tüm materyaller hazırlanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğretmenlerine, bu ön deneme çalışmalarından da bahsedilmiştir.



2- Uygulama yapılacak okulun sabahçı ve öğlenci devresinde toplam yedi tane beşinci sınıf bulunmaktadır. Araştırmacının sabahları ön denemeler için diğer okula gitmesi nedeniyle, öğlenci devredeki toplam dört tane beşinci sınıf öğretmenine, çalışma yapabilmek amacıyla iki tane sınıf belirlenmesi gerektiği söylenmiş, kendi aralarında karar vermeleri istenmiştir. Deney ve kontrol grubu öğretmenleri bu işe gönüllü olmuşlar, diğer öğretmenler ise uygulamanın bitiminde, kendilerine de çalışmayla ilgili bilgiler verilmesini istemişlerdir.

3- Deney ve kontrol grubu oluşturulduktan sonra, deney grubunda kubaşık öğrenmeye hazırlık çalışmalarına başlanmıştır. Hazırlık çalışmaları yaklaşık iki ay sürmüştür. Çalışmalarda tanışma topu, grup ismi bulma, grup sloganı, tanıtım kartları hazırlama, doğruyu bul, grup şapkaları, grup kupası, karışık cümleler, düşün-bul-söyle-kazan, kafiyeli bulmacalar, yaz-paylaş, konuş-paylaş, beyin fırtınası, seçileni bul, birlikte çalışan kafalar, düşün-paylaş-söyle, ayna ayna, ters ayna, dön-dur-sor-yanıtla, düşün-sor-tartış-gönder vb. etkinlikler uygulanmıştır. Deney grubuna ayrıca grup olarak çalışma alışkanlığını kazandırabilmek için her iki haftada bir davranış kümesi seçimleri yapılmaya başlanmıştır.

4- 1997-98 Eğitim Yılı İkinci yarıyılında, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere, "Okuduğunu Anlama Başarı Testi", "Dinlediğini Anlama Başarı Testi" ve "Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği" öntest olarak uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilere "Kişisel Bilgiler Formu"da dağıtılmıştır. Çalışmalardan elde edilen veriler çerçevesinde deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur.

5- Dokuz haftalık uygulama (sekiz hafta uygulamanın aşamalarını yerine getirmek için, bir hafta ise son testleri yapabilmek amacıyla belirlenmiştir), 1997- 98 Eğitim Yılı İkinci Yarıyılında, 13 Nisan tarihinde başlamıştır. Bu tarihe kadar, kubaşık öğrenmeye hazırlık çalışmaları, başarı testinin uygulanması ve istatistiksel analizleri yapılması çalışmaları sürdürülmüştür. Deney grubunda, birleştirilmiş kubaşık okuma ve kompozisyon tekniği, kontrol grubuna ise tüm sınıf öğretimine dayalı geleneksel yöntem kullanılmıştır.

6- Sekiz haftalık uygulama sonunda, "Okuduğunu Anlama Başarı Testi", "Dinlediğini Anlama Başarı Testi", "Türkçe Dersi Tutum Ölçeği" testleri son test olarak verilmiştir. Elde edilen veriler üzerinde uygun istatistiksel analizler yapılmıştır.

### 3.8.1. Öğretim Yöntemleri ve Uygulanması

Araştırmacı, çalışmaların programlanması, deney ve kontrol gruplarının araştırılması aşamalarında, Mersin' de üst sosyoekonomik düzeye sahip bir ilköğretim okulunda, bu tür çalışmaların destekçisi iki öğretmenin sınıfını belirlemiştir. Deney ve kontrol grubunun seçiminde, öğretmenler kendi aralarında karara varmışlar, kontrol grubu öğretmeni, araştırmanın bitiminde tüm çalışmaların kendi sınıfına da anlatılması ve küçük bir uygulama yapılması koşulunu öne sürmüştür. Araştırmanın kubaşık öğrenmeye hazırlık çalışmaları aşamaları düzenlenmiş, her iki sınıfın da değişik derslerde izlenmesi yoluna gidilmiştir. (Yapılan plan, her iki sınıfta ilk dönem hazırlık çalışmaları için, ikinci dönemde de iki aylık dönem uygulama şeklinde düzenlenmişti) fakat kontrol grubu öğretmenin sağlığı problemlerinin ortaya çıkması nedeniyle, Aralık ayı başlarında, öğrencilerle yapılan hazırlık çalışmalarına son verilmiş elde edilen kişisel bilgiler formu bilgileri ise iptal edilmiştir. Bu aşamadan sonra yeniden bir okul ve deney kontrol grupları aranmaya başlanmıştır. Mersin'de bir orta sosyo ekonomik düzeyde bir ilköğretim okulu müdüründen izin alınarak çalışmalar hakkında bilgi edinilmiştir. 5.Sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmeler sonunda, bir öğretmen deney grubu olurken, diğeri kontrol grubu olmayı kabul etmiştir. Çalışmaların bürokratik onayı da Sosyal Bilimler Enstitüsünden alınmış ve böylece çalışma grupları seçilmiştir. Deney ve kontrol grubu sınıflarının, tanınması, sınıf mevcudu, öğretmenlerin mesleki kıdemi, kişisel bilgi formlarının düzenlenmesi, sınıfların tanınması için derslerin izlenmesi aşamaları, 26 Ocak 1998 tarihine dek sürdürülmüştür

Hazırlık çalışmalarının tamamlanması 2 Nisan 1998 'e dek sürmüştür. 1 Nisan 1998'de araştırmacının Adana'da bir ilköğretim okulunda öğretmenliğe başlamasıyla, haftanın 3 günü (Çarşamba, Perşembe ve Cuma günleri olarak) Adana'dan Mersin'e gidip çalışmalarını sürdürmüştür. 2 Nisan 1998 -19 Haziran 1998 tarihleri arasında araştırma gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının, Türkçe derslerini, araştırmacı, yetiştirme kursu ve okul durumunu ayarlayarak sürdürmüştür. Bu

çalışmalar süresince gerek sınıf öğretmenleri, gerek okul idaresi çok anlayış göstermiştir.

Sadece haftanın 3 gününe denk getirilerek planlanan Türkçe dersleri haricinde, araştırmacı, hiç bir şekilde Türkçe dersi yapılmamasını, her iki grubun sınıf öğretmenine de tembih etmiştir. Fakat sınıflar arasındaki ve öğretmenlerin arasındaki yarış nedeniyle, kontrol grubu öğretmeni, sınıfındaki kimi başarısızlıkları, kendine yediremeyerek ek dersler yapmaya başlamış, öğrencilerin bahsi sonucu bu anlaşılmiş ve öğretmenlere, bunun bir araştırma olduğunu; etki edecek herhangi bir olumsuz durumun araştırmanın sürecini etkileyebileceği söylenmiştir. Ayrıca araştırmanın yapıldığı süre içinde kullanılan tüm materyaller, daha önceden çalışma için seçilen üst sosyo ekonomik düzey okulunun deney grubunu öğretmeni de kendi sınıfında uygulamaya gönüllü olarak devam etmiştir. Araştırmanın istatistiksel değerlendirmeleri içinde buna yer verilmemiş, ileride başka bir araştırma olarak değerlendirilmek üzere araştırmacı tarafından muhafaza edilmektedir.

Tekniğin uygulama alanı belirlenirken bir çok zorlukla karşılaşmıştır. Araştırmacı Mersin' de ikamet ettiği ve eğitim camiasının içinde bulunduğu için, çalışma alanı olarak belirleyeceği okulları kolaylıkla bulabileceği fikrini taşımaktaydı. Araştırmacı uygulayacağı teknik hakkında bilgileri, karşılaştığı pek çok öğretmene anlatmaktaydı. İlk olarak belirlenen üst sosyo ekonomik düzeyde bir devlet okuluydu. Bu okuldaki bir öğretmen özellikle kendi sınıfında uygulama yapılmasını araştırmacıdan istedi. Okul müdüründen de gerekli onay alındıktan sonra, yine gönüllü olan bir başka beşinci sınıf öğretmeni de kontrol grubu oldu. Deney grubu olarak belirlenen sınıfın mevcudu 32 kişi, kontrol grubunun ise 35 kişi idi. Ayrıca her iki sınıfın öğretmenleri de çalışmalarıyla pek çok ödüller almış başarılı kişilerdi. Kontrol grubu öğretmenin de araştırmacı gibi yüksek lisans yapan bir kızı olduğu için, bu tür çalışmalarda zorlukları biliyordu. Olumlu bu tür özellikler neticesinde, tekniğin özellikleri, uygulama koşulları, belirlenen süre sınıf öğretmenlerine ayrıntılarıyla anlatılarak hazırlık çalışmalarına başlanmıştır. 1997-98 öğretim yılı birinci yarıyıldan Kasım ayı başlarında başlanan hazırlık çalışmaları üç hafta kadar sürdü. Fakat kontrol grubu öğretmenin geçirdiği bir rahatsızlık sonucu süresiz izne ayrılması nedeniyle,

yerine gelen başka bir öğretmen çalışmalarını sürdürülmesine izin vermedi. Zaman kaybetmeden, başka bir çalışma alanı aranmaya başlandı.

Sonunda araştırmacı Mersin'de orta sosyo ekonomik düzeydeki bir devlet İlköğretim okulundaki iki gönüllü öğrenci devre beşinci sınıf öğretmeniyle tüm çalışmalarını gerçekleştirdi. Fakat önceden belirlenen okulun deney grubu öğretmeni tüm aşamaların sınıfında uygulanmasını talep etti ve araştırmacı ön deneme çalışmalarını bu sınıfta gerçekleştirdi. Araştırmacının 2 Nisan 1998 yılında öğretmeniğe başlamasına dek çalışmalar haftada üç gün sabah ön deneme sınıfına, her gün öğleden sonra da çalışma alanı olarak belirlenen sınıflara gitme şeklinde hazırlık çalışmaları tamamlandı.

Uygulama aşamasına gelince araştırmacı görevi icabı Adana'da öğretmenliğe başladı ve ön deneme çalışmalarını yaptığı okulu bırakmak zorunda kaldı. Sınıf öğretmeni ısrarla materyalleri kendisi uygulamak istediğini belirtince araştırmacı detaylarıyla tekniğin işlenişini öğretmene anlattı, oluşabilecek tüm aksaklıkları ve eleştirilerini, önerilerini not etmesini özellikle istedi. Haftanın üç günü, araştırmacı uygulamalar için Adana'dan Mersine gidiş geliş yaparak çalışmalarını sürdürdü, materyalleri ise ön deneme sınıfı öğretmeniyle hafta sonları bir araya gelerek ulaştırdı, eleştirilerini, önerilerini dinledi ve göz önünde bulundurdu.

Deney grubunda işe koşulan kubaşık öğrenme tekniği ile, kontrol grubunda işe koşulan tüm sınıf öğretimine dayalı geleneksel yöntemin uygulama aşamaları, aşağıda alt başlıklar halinde yer almıştır.

### **3.8.1. a. Birleştirilmiş Kubaşık Okuma ve Kompozisyon**

Bu çalışmada kubaşık öğrenme tekniklerinden, Slavin (1990) tarafından araştırmalara dayalı olarak ve Anadili Öğretimi için geliştirilen, Açıköz'ün (1992, s.48) "Birleştirilmiş, İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon", Gömleksiz'in (1995, s.37) "Birleştirilmiş Kubaşık Okuma ve Kompozisyon" (Cooperative Integrated Reading and

Composition) adını verdikleri teknik kullanılmıştır. Etkinlikler sürekli olarak kubaşık küçük gruplarda, grup amacı ve bireysel değerlendirebilirlik esasına dayalı olarak yürütüldüğü, ayrıca tekniğin içeriğinde yer alan sadece iki özellik uygulandığı için, birleştirilmiş kubaşık okuma ve kompozisyon adı benimsenmiştir. Uygulama aşamalarında da anlaşılacağı gibi, öğrenciler küçük gruplarda, okuma işlevinde tek başlarına, okuduğunu ve dinlediğini anlama işlevinde, parça ile ilgili verilen sorulara yanıt verirken, önce tek başlarına, sonra ikiserli alt gruplar halinde birbirlerinin denetleyicisi olarak kutucuktaki soruları yanıtlar, en sonra da grup olarak bütün çalışma yapraklarındaki soruları yanıtlar ve karşılaştırırlar. Daha sonra öğrencilere bireysel olarak çözecekleri, aynı beceriyle ilgili birleştirme testi verilmekte ve öğrenciler konu sınavına girebilme hakkı kazanabilmek için grup onayı almaya çalışmaktadırlar. Bu teknikte, öğrenciler arasındaki rekabetin olumlu hale dönüştürülmesi beklenmektedir.

Öğrencilerin kubaşık küçük gruplarda çalışmaları ve kubaşık yaşantılar geliştirmeleri uzun bir süre aldığından, çalışmaya başlamadan önce, kubaşık öğrenme için hazırlık çalışmaları yapılmıştır. Bu teknikle uygulama yapılabilmesi, kubaşık yaşantıların geliştirilmesine bağlıdır. Uygulaması kolay bir teknik değildir. Örneğin, öğrenciler çalışma yaprakları ya da birleştirme testlerini tek başlarına çözüp grup arkadaşlarıyla karşılaştırarak tek başlarına çalışmaya devam edebilir ve gerektiğinde grupça öğretmenden yardım isteyebilirler. Bu durumda öğretmen gruplara ya da bireylere öğretim yapabilir. Ayrıca sınıfta yönetim problemlerini çözmek ve öğrencilerin aldıkları sorumlulukları eksiksiz yerine getirmelerini sağlamak, kubaşık yaşantıların istenilen düzeyde geliştirilmesiyle mümkündür. Bu nedenle, kubaşık öğrenmeye hazırlık çalışmaları bir yarıyla yayılarak yapılmaktadır.

Bu çalışmada işe koşulan “Birleştirilmiş Kubaşık Okuma ve Kompozisyon” tekniğinin içeriğinde yer alan “Okuduğunu Anlama” ve “Dinlediğini Anlama” çalışmalarının uygulama aşamaları aşağıda sırasıyla verilmiştir:

1- Tekniğin özellikleri, uygulama koşulları öğrencilere ayrıntılarıyla verilmiştir. Teknikle ilgili anlaşılmayan noktaları açıklığa kavuşturmak amacıyla ön deneme çalışması yapılmıştır.

2- İkinci aşamada, en fazla altışar kişilik kubaşık öğrenme grupları oluşturulmuştur. Kubaşık öğrenme gruplarında yer alan öğrenciler, araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Gruplar, öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama başarı testi öntest puanları, matematik tutum ölçeği öntest puanları, cinsiyet ve etnik köken değişkenleri göz önüne alınarak karma olarak oluşturulmuştur. Yani kubaşık öğrenme gruplarında aynı özellikleri taşıyan öğrencilere yer verilmemeye çalışılmıştır. Uygulama süresince dört kez yeniden gruplar oluşturulmuştur. Gruplar oluşturulurken şu aşamalar izlenmiştir.

- İlk kubaşık öğrenme grupları oluşturulurken, ilk dört haftalık uygulama için okuduğunu anlama başarı testi öntest puanları, son dört haftalık uygulama için dinlediğini anlama başarı testi öntest puanları, her iki uygulama için de Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği öntest puanları ile cinsiyet, etnik köken değişkenleri göz önüne alınmıştır. Örneğin okuduğunu anlama çalışmasındaki bir grupta, üst, orta ve alt başarı düzeyinde bir öğrencinin yer almasına özen gösterilmiştir. Aynı zamanda Türkçe dersine ilişkin tutum ölçeği puanlarına göre tutum puanı yüksek, orta ve alt düzeyde olan öğrenciler gruplara eşit oranda dağıtılmaya çalışılmıştır.
- İkinci kez kubaşık öğrenme gruplarının oluşturulmasında diğer değişkenler sabit tutulmak üzere birinci ve ikinci konu sınavı sonuçları başlangıç puanı olarak alınarak, Türkçe dersine ilişkin tutum ölçeği sonuçlarına göre tutum puanları yüksek düzeyde iki öğrenci, tutum puanı orta düzeyde bir ve tutum puanı alt düzeyde bir öğrencinin aynı grupta yer almaları sağlanmıştır.
- Üçüncü kez gruplar oluşturulurken, ikinci ve üçüncü konu sınavı sonuçları başlangıç puanı olarak göz önünde tutulmuştur. Tutum puanları aynı öğrencilere aynı grupta yer verilmiştir. Cinsiyet ve etnik köken açısından yine öğrencilerden farklı gruplar oluşturulmuştur.

- Grupların son defa belirlenmesinde ise, sekiz haftalık uygulamada ilk dört hafta sonunda üçüncü ve dördüncü okuduğunu anlama çalışması konu sınavı sonuçları başlangıç puanı olarak ele alınmıştır. Başlangıç puanları ve cinsiyet değişkeni göz önünde tutularak gruplar kurayla belirlenmiştir.

3-Gruplar oluşturulduktan sonra aralarındaki ilişkinin artmasını sağlayacak etkinlikler düzenlenmiştir. Bu etkinlikler daha önce yapılan hazırlık çalışmalarında yaptırılmıştır. Her grup oluşturulduğunda yeniden yapılmıştır.

4- Grup adlarının verilmesinden sonra, her gruba, birleştirilmiş kubaşık okuma ve kompozisyon tekniğinin okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama çalışması için ayrı ayrı hazırlanmış olan, planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarını içeren ve örneklerle anlatan, birer “Okuduğunu Anlama Küme Çalışma Rehberi” ve “Dinlediğini Anlama Küme Çalışma Rehberi” verilmiştir (Ek 1-2). Küme çalışma rehberleri hep birlikte okunup, anlatıldıktan sonra, anlaşılmayan yerlerin tekrarı üzerinde durulmuştur.

5- Haftada altı saat olarak işlenen Türkçe dersinin ilk iki saatinde araştırmacı tüm sınıf öğretimiyle konuyu öğrencilere ayrıntılarıyla anlatmıştır. Araştırmacı konuyla ilgili örnek çalışmalar yaptırarak, her gruptan en az bir öğrencinin çalışmalara katılmasına olanak tanımıştır.

6- Tüm sınıf öğretiminden sonraki üçüncü saat, her gruba ve gruptaki her öğrenciye, okuduklarını anlama çalışması yapılıyorsa, işlenecek parçanın fotokopi ile çoğaltılmış hali dağıtılmıştır. Okudukları parçada anlamını bilmedikleri sözcüklerin altını çizmeleri gerektiği belirtilmiştir. Her grubun grup adlarına ve eleman sayılarına göre dağıtılan kağıtlara, üyeler anlamını bilmedikleri sözcükleri, daha önceden yazılmış kelimenin tekrarlanmamasına dikkat ederek, sırayla yazmıştır. Sözcük anlamlarının, her grupta daha önceden belirlenmiş olan bir öğrenciye yazdırılmasından sonra, her bir sözcüğün cümle içinde kullanılmasına geçilir. Yine aynı kağıtlara, her öğrenci her bir sözcüğün için birer tane olmak üzere sırayla kelimeyi cümle içinde yazma işine geçmiştir.

### 3.8.1.b. Okuduğunu Anlamaya Yönelik Çalışmalar:

Okuduğunu Anlamaya Yönelik Çalışmalar İlköğretim Türkçe programında okuduğunu ve izlediğini anlamaya yönelik olarak yer alan;

- A) 200-300 sözcüklü metinleri doğru ve anlamlı olarak (duraklama, vurgu ve tonlama yanlışı yapmadan) okuyabilme, sözcükleri doğru söyleyebilme;
- B) Sessiz okuma teknik ve alışkanlığını geliştirme;
- C) Kitaplardaki içindikiler, dizin ve sözlük bölümlerinden yararlanabilme;
- D) Günlük gazeteleri ve düzeyine uygun dergileri izleyebilme;
- E) Düzeyine uygun, yararlı kitapları seçip okuyabilme alışkanlığı geliştirebilmeye yönelik hedeflere yönelik olarak aşağıda verilen aşamalarda gerçekleştirilmiştir.

1- Okuma çalışmasında, işlenen Sosyal Bilgiler ya da Fen Bilgisi ünitelerine uygun olarak önceden öğretmen tarafından belirlenen ve öğrencilere fotokopi yoluyla dağıtılan bir okuma parçası öğrencilere verilir, önce içlerinden bir kere sessiz okumaları söylenmiştir. Bu arada anlamını bilmedikleri sözcüklerin altlarını, sessiz okuma yaparken çizerek belirlemeleri de istenmiştir. Sözcük dosyası hazırlamaya yönelik olarak yapılan sözcük anlamı bulma çalışması, sessiz okuma işlevi bittikten sonra yapılmıştır. Grup elemanlarının isimlerinin yazılı olduğu boş kağıtlar, öğrencilere verilmiştir. Belirledikleri sözcüklerin anlamlarını grup arkadaşlarıyla birlikte sözlükten bulup, grup sözcük kağıtlarına yazmaları ve bireysel olarak cümle içinde bu sözcükleri kullanmaları istenmiştir (herkes kendi ismini belirterek, sözcükleri cümlede kullanmalıdır). Bu uygulamayı bitiren grup parmaklarını kaldırarak öğretmeni çağırmış ve öğretmen gruptaki her öğrenciye Çalışma Yaprakını vermiştir. Çalışma yapraklarında işlenen konuyla ilgili 3-4 kutucuk halinde ve her öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyine uygun olarak tek başına çözeceği sorular yer almıştır. Her öğrencinin kendi öğrenme hızına uygun olarak gelişmesini sağlamak amacıyla tüm materyaller ayrı ayrı dağıtılmıştır.

2- Öğrenciler sesli okuma işlevinde birbirlerinin denetleyicisi ve yardımcısı olarak ikili işbirliği içinde, birbirlerinin okumalarını kontrol ederek dinlemiş ve



düzeltilmişlerdir. Öğrenciler yavaş okuyan ve anlamı vererek okuyamayan arkadaşlarına yardım etmiş ve destek olmuşlardır. Okuma çalışması bitince, öğrencilere okudukları konuyla ilgili, her kutuda dört soru bulunan sekiz soruluk **Çalışma Yaprakları** verilmiştir. Öğrenciler, verilen çalışma yapraklarındaki ilk soruları tek başlarına yanıtlamış, daha sonra karşısındaki arkadaşıyla kağıdı değiştirip soruların doğru yanıtlanıp yanıtlanmadığını kontrol ederek, tartışmışlardır. Tüm sorular yanıtlandıktan ve karşılıklı olarak kontrol edildikten sonra “Okuduğunu Anlama, Değerlendirme Ölçütleri” ne uygunluk açısından verilen yanıtlar, yanıt anahtarına göre (anahtar, kontrol etme işi biten gruplara öğretmen tarafından verilir) grup üyeleri tarafından değerlendirilmiştir.

Çalışma yapraklarında 2 ya da 3 kutucuk halinde, dörder soru bulunmaktadır. Küme üyelerinden her birinin bu soruları birinci kutucuktan başlayarak tek başına yanıtlaması istenmiştir. Öğrenciler, tüm kutucuklardaki soruları yanıtladıktan sonra, karşılarındaki arkadaşlarıyla kağıtları değiştirmişlerdir. Daha sonra, kağıtlardaki soruların doğru yanıtlanıp yanıtlanmadığını tartışarak doğruyu bulmaya çalışmışlardır.

Öğretmen anlaşılmayan yerleri anlamayanlara tekrar anlatmıştır. Daha sonra öğrenciler çalışma yapraklarını arkadaşları ile karşılıklı değiş tokuş etmişler ve her kümeye yanıt anahtarı verilmiştir. Öğrenciler, bu anahtara göre arkadaşlarının her doğru cevabı için 1, yanlış ise 0 vererek değerlendirmeyi yapmışlardır. En az bir kutucuktaki soruları doğru yanıtladılmamış öğrenciler belirlenerek, bu öğrencilerle sınıf atmosferi bozulmadan ve diğer öğrencilerin çalışmalarına engel olmadan ayrı bir kümede çalışılmıştır.

3- Çalışma yapraklarının çözülmesinden sonraki üçüncü saatte, öğrencilere anlatılan konuyla ilgili becerileri içeren, okudukları parçanın içeriğine göre hazırlanmış ve parçanın ana fikrine yönelik görüşlerini bildirmeleri de yine aynı kağıt üzerinde istenen 10 soruluk **Birleştirme Testi 1 Formu** verilmiştir. Öğrencilere ayrı ayrı verilen bu testi tek başlarına yanıtlamaları istenmiştir. Yanıtlamayı bitiren yine karşısındaki arkadaşıyla değiştirerek, eğer karşısındaki arkadaş bitirmemişse sınıftaki diğer kümelerle bakarak ve bitiren bir arkadaş varsa onunla değiştirerek, eğer karşısındaki arkadaş bitirmemişse sınıftaki diğer kümelerde bitiren arkadaşıyla değiştirerek,

yazdıkları anafikri birbirlerine okumuş ve öğretmenden aldıkları yanıt anahtarıyla karşılaştırmış ve doğru için 1, yanlış için 0 vererek doğru sayısını belirlemişlerdir. (Anafikri değerlendirme işini öğretmen daha sonra yapmıştır). Yanlış yaptıkları soruları ya grup içinde arkadaşlarına anlatarak ya da öğretmene sorarak anlamaya çalışmışlardır. Bu testte ilk olarak baz alınan en az doğru sayısı altı olarak belirlenmiştir. Altıdan az sayıda doğrusu olan arkadaşlarını belirleyen öğrenciler, kağıtları toplamış ve öğretmene vermişlerdir. Tüm değerlendirmelerden sonra, belirlenen ölçütlere göre arkadaşlarının konu sınavına girip giremeyeceklerine karar vermişlerdir.

4- İlk hafta uygulamayı anlayabilmeleri amacıyla **Birleştirme Testi 1 Formu**'nda en aldıkları puanlara göre öğrenciler için **Konu Sınavı** uygulanmıştır. Konu sınavı 10 sorudan ve bir ana fikir ya da hikaye tamamlamadan oluşmuş bir sınavdır. Parçanın ana fikrine yönelik çalışmaların da bulunduğu konu sınavı öğretmen tarafından ana fikrin ya da hikaye tamamlamanın değerlendirilebilmesi için (bu puanlar araştırmanın belirleyici yönünü oluşturmamaktadır, sadece Türkçe dersinin ayrılmaz bir parçası olarak, anlaşılma, özetleyebilme ve ifade edebilme becerilerinin geliştirilmesi istenmiştir, değerlendirmede çok önemli bir rolü olmadığı halde uygulanmıştır) toplanmıştır. Öğretmen ana fikirlere yönelik değerlendirmeleri de kendisi hesaplayıp, puanları gruplara bildirmiş, böylece bu puanlarla arkadaşlarının konu sınavına girip giremeyeceklerine karar vermişlerdir. Konu sınavına girmeye hak kazanamayan, sekizden az doğrusu olan öğrenciler ise ayrı bir küme oluşturarak öğretmen denetiminde hatalarını tartışmışlar ve daha iyi pekiştirmeleri için hazırlanmış olan beş soruluk **hazırlama testini** yapmaları istenmiştir. (Bu test ilk iki uygulamadan sonra oluşturulmuştur. Çünkü konu sınavını alamayan öğrencilerin boş kalarak sınıfın dikkatini dağıtmaya başladıkları görülmüştür).

5- Her hafta en geç Cuma günü son Türkçe dersinde, öğrencilerin hepsi bireysel olarak haftanın konusuyla ilgili "konu sınavını" almışlardır. Öğrencilerin konu sınavından aldıkları puanlara göre küme başarı puanları hesaplanmıştır. Küme başarı puanının hesaplanmasında şu yol izlenmiştir.

- Konu sınavına, bütün grup üyeleri girmeye hak kazanmışsa, grup toplam puanına +5 puan katkı puanı olarak verilmiştir.
- Öğrencilerin bireysel olarak birleştirme testinden aldıkları puanlar toplanarak, toplama katkı puanı da eklenmiştir.
- Grup toplam puanı, gruptaki öğrenci sayısına (dörde) bölünerek grup başarı puanı elde edilmiştir.

6- Grup başarı puanları belirlendikten sonra, o haftanın başarılı grupları seçilmiştir. İlk hafta ki çalışmanın grup başarı puanı 6 ve üzerinde olan gruplar, haftanın başarılı grupları olarak belirlenmiştir. İkinci hafta çalışmanın grup başarı puanı 6,5 ve üzerinde olan gruplar haftanın başarılı grupları olarak belirlenmiştir. Üçüncü hafta grup başarı puanı olarak da 7,5 alınmıştır. Dördüncü hafta yapılan çalışmada grup başarı puanı 8 olarak alınmıştır. Bu puanın üzerinde olan gruplar ise haftanın başarılı grupları olarak belirlenmiştir. Bu değerler dinlediğini anlama çalışmaları için de baz alınmıştır.

- Başarılı grupların adları “**Haftanın Başarılı Grupları**” formuna yazılacak ve bir hafta boyunca panoya asılarak duyurulmuştur. Başarılı grup üyelerine “**Grup Başarı Sertifikası**” verilmiştir.
- Konu sınavında başarı sağlayan grup bireysel olarak iki haftada bir yapılacak olan final sınavına girmiştir. Final sınavı puanı hem dinlediğini anlama hem de okuduğunu anlama çalışmaları için 14 sorudan 12 tanesini tam olarak yanıtlayana 12 puan, ikinci final sınavı notu 14 puan, üçüncü final sınavı notu 16 ve son sınav 18 puan olacaktır. Tüm çalışmalardan sonra hem dinlediğini anlama hem de okuduğunu anlama çalışmalarından elde ettikleri puanlar toplanır ve ikiye bölünür. Örneğin, bir öğrenci ilk haftadaki okuduğunu anlama konu sınavından 12, ikinci hafta 14, üçüncü hafta 16 ve son hafta da 18 almış olsun, dinlediğini anlama konu sınavından da aynı puanları aldığını farz edersek toplam puan 60 eder bu ikiye bölünerek 30 elde edilir.

Bu puan ortalamasına erişen ya da 20-30 arasında puanlara ulaşanlar **ŞAMPİYON** ilan edilir.

7- Her hafta “İyi Davranış Grupları” belirlenmiştir. Bir grubun iyi davranış grubu olabilmesi için, birbirlerinin çalışmalarına yardımcı olmak, öğretmenine ve arkadaşlarına saygılı olmak, öğretmen zili çaldığında topluca kendi grubunda oturmak, teneffüste birbirlerini itmeden çıkmak, parmak kaldırırken “öğretmenim, öğretmenim” diyerek seslenmemek gibi ölçütlere uygun davranması gerekmektedir. Bu ölçütler, “Grup Çalışma Rehberi” nde öğrencilere duyurulmuştur. Haftanın en iyi davranış grupları da panoya asılarak, bir hafta boyunca panoda kalmıştır (Ek 20).

### 3.8.1.c. Dinlediğini Anlamaya Yönelik Çalışmalar:

İlköğretim Türkçe programında dinlediğini ve izlediğini anlamaya yönelik olarak belirlenen,

- Dinlediği, izlediği bir filmin, oyunun, radyo programının olayını belirtebilme; belli başlı kişilerin fiziksel ve karakter özelliklerini, olayın geçtiği yeri ve zamanı belirtebilme;
- Bilmediği sözcüklerin anlamını sözün gelişinden, sözcüklerin yapısından çıkarabilme, eşesli sözcüklerin, deyim, terim vb. anlamını metin içinde kavrayabilme, sözcük dağarcığını zenginleştirme yollarını sezebilme;
- Metinlerin belli başlı bölümlerini sırasına göre kavrayabilme;
- Düz ve manzum yazıları ayırt edebilme hedeflerine dayalı olarak yapılan çalışmalar aşağıda sırasıyla verilmiştir.

1- Çalışmanın okuduğunu anlamaya yönelik ilk dört haftalık kısmından sonra dinlediğini anlamaya yönelik çalışmalara yer verilmiştir.

2- Dinlediğini anlamaya yönelik olarak yapılacak çalışmada, TRT’ den ve Ders Araçları Merkezi’nden sağlanan, Belirli Gün ve Haftalar’ a, mihver derslerde işlenen

ünitelere uygun olarak belirlenmiş olan yayınlar dinletilmiştir. Bunun amacı, hem öğrencilerin sadece öğretmenin okumasına karşı alışkanlık kazanmasına engel olmak hem de sıkıcı gelebilecek, sadece sınav olarak çalışmaların değerlendirilmesine engel olmaktır. Dinleme çalışması bitince, öğrencilere okudukları konuyla ilgili, her kutuda dört soru bulunan sekiz soruluk **Çalışma Yaprakları** verilmiştir. Öğrenciler verilen çalışma yapraklarındaki ilk soruları tek başlarına yanıtlamış, daha sonra karşısındaki arkadaşıyla kağıdı değiştirip soruların doğru yanıtlanıp yanıtlanmadığını kontrol ederek, sorular üzerinde tartışmışlardır. Tüm sorular yanıtlandıktan ve karşılıklı olarak kontrol edildikten sonra “Dinlediğini Anlama, Değerlendirme Ölçütleri” ne uygunluk açısından verilen yanıtlar, yanıt anahtarına göre (anahtar, kontrol etme işi biten gruplara öğretmen tarafından verilir) grup üyeleri tarafından değerlendirilmiştir.

3- Çalışma yapraklarında 2 ya da 3 kutucuk halinde, dörder soru bulunmaktadır. Küme üyelerinden her birinin bu soruları birinci kutucuktan başlayarak tek başına yanıtlaması istenmiştir. Öğrenciler, tüm kutucuklardaki soruları yanıtladıktan sonra, karşılarındaki arkadaşlarıyla kağıtları değiştirmişlerdir. Daha sonra, kağıtlardaki soruların doğru yanıtlanıp yanıtlanmadığını tartışarak doğruyu bulmaya çalışmışlardır. Anlaşılmayan kısım tüm grubun parmak kaldırıp öğretmeni çağırması ile gruba anlatılmıştır. Tüm bu işlemlerden sonra öğrenciler çalışma yapraklarını arkadaşları ile karşılıklı değiş tokuş etmişler ve her kümeye yanıt anahtarı verilmiştir. Öğrenciler, bu anahtara göre arkadaşlarının her doğru cevabı için 1, yanlış yanıt için ise 0 vererek değerlendirmeyi yapmışlardır. En az bir kutucuktaki soruları doğru yanıtlamamış öğrenciler belirlenerek, bu öğrencilerle sınıf atmosferi bozulmadan ve diğer öğrencilerin çalışmalarına engel olunmadan ayrı bir kümede çalışılmıştır.

4- Çalışma yapraklarının yanıtlanmasından sonraki üçüncü saatte, öğrencilerin hepsine anlatılan konuyla ilgili becerileri içeren, dinledikleri parçanın içeriğine göre hazırlanmış ve parçanın ana fikrine yönelik bireysel görüşlerini bildirmeleri de yine aynı kağıt üzerinde istenen 10 soruluk **Birleştirme Testi 2 Formu** verilmiştir. Birleştirmel’deki aşamalar bu çalışmada da uygulanmış ve son değerlendirmeler için masanın üzerinde bulunan ve dinledikleri parçanın yazılı hali de bulunan yanıt anahtarı

ile karşılaştırmaları, yazdıkları ana fikirleri birbirlerine okumaları istenmiştir (Ana fikri değerlendirebilmek öğretmene aittir).

5- Dört haftalık çalışmanın iki haftalık kısmı kayıt cihazından dinleme şeklinde olmuştur. Dinledikleri parçalarda geçen bilinmeyen sözcükleri belirlemeleri için, dinleme işlemi süresince, kendilerine dağıtılan, köşelerinde isimlerinin bulunduğu, dört kısma ayrılmış boş kağıtlar sözcükleri not almaları amacıyla verilmiştir. Her dersin sonunda sözcüklerin anlamını ortaya çıkarma çalışması kısaca yaptırılmıştır. Her iki haftanın sonunda sözcük sınavı öğrencilere uygulanacağı için, öğrencilerden oluşturacakları sözcük dosyalarını iyi saklamaları istenmiştir.

6- Öğrenciler bu teknikte hem tek başlarına hem de birleşik bir şekilde çalışmışlardır. Uygulanması karışık ve materyallerin tam olarak hazırlanması gerekliliği olan bir tekniktir. Bu nedenle hem öğretmene hem de öğrencilere büyük sorumluluklar yüklemiştir. Hazırlık çalışmalarının çok iyi planlanması, öğrencilerin kubaşık öğrenme tekniğine uyum sağlaması, sınıf içi kargaşaların, vakit kaybının olmaması çalışmada beklenen verimin alınması açısından önem taşır. Öğrenciler çalışma yapraklarını ya da birleştirme testlerini tek başlarına yanıtlayıp, grup arkadaşlarıyla karşılaştırarak yine tek başlarına çalışmaya devam ederek, ortak ürün oluşturmak, kontrol, destek ve değerlendirme için birleşebilmiş ve gerektiğinde grubundan ve öğretmeninden özel yardım alabilmiştir. Öğretmen, yardım isteyen, eksik durumda olduğunu gördüğü öğrencilerle ya küçük gruplarda ya da tek tek özel öğretmenlik yaparak öğrenciyi geliştirmeye çalışmıştır. Diğer bir çalışma öğretmenin iyi öğrenciler arasından seçtiği öğrencilerden, yetersiz bulduğu bu öğrencilere öğretmenlik yapması şeklindedir

Genel hatlarıyla verilen tekniğin uygulama aşamaları aşağıdaki gibidir.

- Grup çalışma rehberinde, öğrencilere ayrıntıları ile örnekler verilerek teknik açıklanmış, anlaşılmayan noktalar öğrencilerden gelen sorulara göre değerlendirilmiş, eksik ya da fazla gelen kısımlar tekrar gözden geçirilerek, düzenleme yoluna gidilmiştir. Eksikleri belirleyebilmek için, başka bir okulda ve ön çalışma yapılmıştır.

- Daha önceden araştırmacı tarafından belirlenen ölçütlere göre, dörder kişilik gruplar oluşturulmuştur. Gruplar; öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi öntest puanları, dinlediğini anlama testi ön-test puanları, tutum ölçeği öntest puanları, cinsiyet, doğum yeri, anne-babanın medeni durumu, anne - babanın hayatta olup olmaması, kardeş sayısı, aile büyüklüğü, beş yıl önce ikamet ettikleri şehir, öğrencinin kendisine ait çalışma odasının olup olmaması, ailede Türkçe' den başka bir dilin kullanılıp kullanılmaması, anne - babanın eğitim durumu, anne-babanın mesleği değişkenleri göz önüne alınıp, karma olarak oluşturulmuştur. Tüm bu özelliklere dikkat edilerek, aynı özelliklere sahip öğrencilere kubaşık gruplarda yer verilmiştir. Çalışmanın ilk aşamasında, gruplar oluşturulurken şu aşamalar izlenmiştir:
- İlk kubaşık öğrenme grupları oluşturulurken, ilk dört haftalık uygulama için okuduğunu anlama başarı testi öntest puanları, son dört haftalık uygulama için dinlediğini anlama başarı testi öntest puanları, her iki uygulama için de Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği öntest puanları ile cinsiyet, etnik köken değişkenleri göz önüne alınmıştır. Aynı zamanda Türkçe dersine ilişkin tutum ölçeği puanlarına göre tutum puanı yüksek, orta ve alt düzeyde olan öğrenciler gruplara eşit oranda dağıtılmaya çalışılmıştır.
- Öğrencilerin ikinci kez gruplandırılması ise, dinlediğini (okuyucudan, konuşmacıdan ya da bir yayın aracından) anlamaya yönelik olarak yapılan, birinci ve ikinci konu sınavı sonuçları başlangıç puanı olarak alınmış ve Türkçe dersine ilişkin tutum ölçeği sonuçlarına göre tutum puanları yüksek düzeyde olan iki öğrenci, orta düzeyde olan bir öğrenci ve düşük düzeyde olan bir öğrenci bir araya getirilerek, ikinci gruplar oluşturulmuştur.
- Dinlediğini (okuyucudan, konuşmacıdan ya da bir yayın aracından) anlama becerilerini edinmelerine yönelik olarak yapılacak üçüncü ve dördüncü konu sınavı sonuçları, başlangıç puanı olarak alınarak, gruplar oluşturulmuştur. Tutum puanları

aynı olan öğrencilere farklı grupta yer verilmiştir. Aynı özellikleri taşıyan (cinsiyet, etnik köken açısından) öğrenciler, yine farklı gruba dahil edilmiştir.

- Grupların son kez oluşturulmasında, okuduğunu (sesli ve sessiz okuduğunu) anlama, ve dinlediğini (okuyucudan, konuşmacıdan ya da bir yayının aracından) anlamaya yönelik olarak yapılacak konu sınavı toplam puanları, başlangıç puanı olarak alınmıştır. Puanlar ve cinsiyet değişkenleri göz önüne alınarak gruplar kura yolu ile belirlenmiştir.
- Grup üyelerinin tanışıp kaynaşmasını, aralarındaki ilişkilerin artmasını, grup adlarının verilmesini sağlayacak, daha önceden yapılan hazırlık çalışmalarında yaptırılmış olan etkinlikler, (tanışma topu, grup ismi bulma, grup sloganı, tanıtım kartları hazırlama, grup şapkaları, grup kupası, kafiyeli bulmacalar, beyin fırtınası, vb.) grupların her oluşturulmasından sonra düzenlenmiştir.
- Grup üyelerine, uygulanacak olan, birleştirilmiş kubaşık okuma ve kompozisyon tekniğinin uygulama, planlama ve değerlendirme aşamalarını içeren ve örneklerle çalışmaları anlatan “Grup Çalışma Rehberi” verilmiştir. Verilen rehberi birlikte okumaları istenmiş, anlamadıkları yerler öğrencilerle birlikte tartışılmıştır.
- Haftada altı saat olan Türkçe dersinin ilk iki saatinde tüm sınıf öğretimiyle konunun ana hatları ayrıntıları ile verilmiştir. (Dilbilgisi konularının işlenmesi kısmını sınıf öğretmeni, Çevre, Sağlık, Trafik, Okuma dersinde yapacağı için dilbilgisi becerilerine yer verilmemiştir. Ama, kompozisyon çalışmalarında değerlendirme yapılırken, dilbilgisinin Türkçe dersinin ayrılmaz bir parçası olduğu gerçeği ile, işlendiği ve öğrencilere kazandırıldığı varsayılarak, puanlamaya alınmıştır). Neden-sonuç ve ilişkisel ilkeleri içeren esaslarda tam bir planlama yapılarak, konu pekiştirilmiştir. Anlaşılabilirlikten emin olduktan sonra parçanın dinlenmesi işlemi yapılmıştır. (Örneklerin yapılmasında her gruptan en az bir kişinin katılımı sağlanmıştır.)



- İki saatlik tüm sınıf öğretiminden sonra üçüncü ve dördüncü saatte, her gruba ve gruplardaki her öğrenciye, çalışma yaprakları dağıtılmıştır. İşlenen konuyla ilintili olarak seçilen parçaya yönelik, öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyine ve kendi başına yapabileceği, kutucuklar halinde hazırlanmış 4'er soruluk çalışma yaprakları her öğrenciye verilmiştir.
- Çalışma yapraklarında kutucuklar içinde dört soru bulunmaktadır. Sorulara grup üyeleri tek başlarına yanıt vermişlerdir. Öğrenciler kutucuktaki soruları yanıtladıktan sonra, karşılarındaki arkadaşlarıyla değiştirerek, sonuçları kontrol etmişlerdir. Her kutucuktaki soruları bitiren, gruptaki bitirmeyen arkadaşına destek olarak, tamamlamasına yardım etmiştir. Soruların hepsi tamamlandıktan sonra kağıtlar tekrar karşılıklı olarak değiştirilmiş, her gruba, birer yanıt anahtarı verilmiştir. Anahtara uygun olarak verilen yanıtlar doğru ise 1, yanlış ise 0 verilerek, grup içinde önce çiftler halinde değerlendirilmiştir. Eğer sorular yanıt anahtarına uygun olarak grupça doğru yanıtlanmışsa ve gruptaki her öğrenci tek başına en az bir kutucuktaki soruları tam olarak yanıtlamışsa, grup olarak birbirlerini kutlamışlardır. Yanlış yapılan soruların anında görülerek doğrusunun anlaşılması için, grupça sorular tartışılmış ve yanlış yapanın doğruyu anlaması sağlanmıştır. Eğer sorular doğru olarak yapılmamışsa, hep birlikte nerede hata yapıldığını bulmaları ve doğru cevabın anlaşılması için çalışma yapılması istenmiştir. Soru anlaşılammışsa, bütün üyeler parmak kaldırarak öğretmeni çağırıp, yardım istemişlerdir. Grup olarak çoğu sorular yanlış yapılmışsa neden yanlış yapıldığı, anlaşılmayan noktaların neler olduğu ortaya çıkarılmıştır. Öğretmen sıraların arasında dolaşmış ve en çok hata yapılan soruları ve hata yapanları belirlemiştir. Gruplar içinde yeterince başarı sağlayamayan, yanıtları yanlış olan ve arkadaşlarının anlattıklarını da anlayamayan, ikna edilemeyen öğrenciler bir grup haline getirilerek, diğer grupların çalışmasına engel olmadan çalışma yapılmıştır. Sınıfın genelinde anlamayan çoğunluktaysa öğretmen tüm sınıfa doğru yanıtları vermiştir.

Çalışma yapraklarının yanıtlanmasından sonraki beşinci ve altıncı saatte, okuduğunu ya da dinlediğini anlamaya yönelik çalışmalardan hangisi yaptırılmışsa,

öğrencilerin hepsine anlatılan konuyla ve yapılan etkinliklere yönelik becerileri içeren 10 sorudan oluşan ve ana fikrin bulunması da istenen **Birleştirme Testi 2** formu verilmiştir. Her bir öğrenciye ayrı ayrı verilen bu testi tek başlarına yanıtlamaları istenmiştir. Yanıtlamayı bitiren yine karşıdaki arkadaşıyla değiştirerek, eğer karşıdaki arkadaş bitirmemişse sınıftaki diğer kümelere bakarak ve bitiren bir arkadaş varsa onunla değiştirerek, yazdıkları ana fikri birbirlerine okumuş ve öğretmenden aldığı yanıt anahtarıyla karşılaştırmıştır. Testte sekiz ve daha fazla doğrusu olan konu sınavını alarak çalışmasını tamamlamıştır. Sekiz doğrusu olmayan öğrenciler ise ayrı bir küme oluşturarak araştırmacı nezaretinde hatalarını tartışmışlardır. Sonra, parçanın ana fikrine yönelik çalışmaların da bulunduğu bu kağıtlar, öğretmen tarafından ana fikrin değerlendirilebilmesi için (bu puanlar araştırmanın belirleyici yönünü oluşturmamaktadır, sadece Türkçe dersinin ayrılmaz bir parçası olarak, anlaşılana özetleyebilme ve ifade edebilme becerilerinin geliştirilmesi istenmiştir, değerlendirmede çok önemli bir rolü olmadığı halde uygulanmıştır) toplanır. Öğretmen ana fikirlere yönelik değerlendirmeleri de kendisi hesaplayıp, puanları gruplara bildirir, böylece bu puanlarla arkadaşlarının konu sınavına girip giremeyeceklerine karar verirler. Konu sınavına girmeye hak kazanamayan öğrencilere, çalışma yaprakları türünde hazırlanmış sorular verilmiş, bireysel çalışmasına devam etmesi istenmiştir. Konu sınavı haftanın son Türkçe dersinde yapılmıştır. Konu sınavından başarı sağlayan gruplar, bireysel olarak final sınavına alınmıştır.

Her hafta son Türkçe dersinde, öğrencilerin bireysel olarak okuduğunu ya da dinlediğini anlama konu sınavından aldıkları puanlara göre, grup başarı puanları hesaplanmıştır. Grup başarı puanının hesaplanmasında izlenen yol şu şekildedir:

- Konu sınavına, bütün grup üyeleri girmeye hak kazanmışsa, grup toplam puanına +5 puan katkı puanı olarak verilmiştir.
- Öğrencilerin bireysel olarak birleştirme testinden aldıkları puanlar toplanarak, toplama katkı puanı da eklenmiştir.

- Grup toplam puanı, gruptaki öğrenci sayısına bölünerek grup başarı puanı elde edilmiştir.
- Grup başarı puanları belirlendikten sonra, o haftanın başarılı grupları seçilmiştir. İlk hafta grup başarı puanı 6, İkinci hafta grup başarı puanı 6,5. Üçüncü hafta grup başarı puanı olarak da 7,5 alınmıştır. Dördüncü hafta ise grup başarı puanı 8 ve üstünde olan gruplar haftanın başarılı grupları olarak belirlenmiştir.
- Başarılı grupların adları “**Haftanın Başarılı Grupları**” formuna yazılarak bir hafta boyunca panoya asılarak duyurulmuştur. Başarılı grup üyelerine “**Grup Başarı Sertifikası**” verilmiştir.
- Konu sınavında başarı sağlayan grup bireysel olarak iki haftada bir yapılacak olan final sınavına girmiştir. Final sınavı puanı hem dinlediğini hem de okuduğunu anlama çalışmaları için 14 sorudan 12 tanesini tam olarak yanıtlayana 12 puan, ikinci final sınavı notu 14 puan, üçüncü final sınavı notu 16 ve son sınav 18 puan olacaktır. Tüm çalışmalardan sonra hem dinlediğini anlama hem de okuduğunu anlama çalışmalarından elde ettikleri puanlar toplanır ve ikiye bölünür. Örneğin, bir öğrenci ilk haftadaki okuduğunu anlama konu sınavından 12, ikinci hafta 14, üçüncü hafta 16 ve son hafta da 18 almış olsun, dinlediğini anlama konu sınavından da aynı puanları aldığını farz edersek toplam puan 60 eder bu ikiye bölünerek 30 elde edilir. Bu puan ortalamasına erişen ya da 20-30 arasında puanlara ulaşanlar **ŞAMPİYON** ilan edilmiştir.
- Her hafta “**İyi Davranış Grupları**” belirlenmiştir. Bir grubun iyi davranış grubu olabilmesi için, birbirlerinin çalışmalarına yardımcı olmak, öğretmenine ve arkadaşlarına saygılı olmak, öğretmen zili çaldığında topluca kendi grubunda oturmak, tenefüste birbirlerini itmeden çıkmak, parmak kaldırırken “öğretmenim, öğretmenim” diyerek seslenmemek gibi ölçütlere uygun davranması gerekmektedir. Bu ölçütler, “Grup Çalışma Rehberi” nde öğrencilere duyurulmuştur (Rehber ektedir). Haftanın en iyi davranış grupları da de panoya asılarak, bir hafta boyunca panoda kalmıştır.

### 3.8.1.d. Tüm Sınıf Öğretimi

Kontrol grubunda uygulama süresince tüm sınıf öğretimi yapılmıştır. Tüm sınıf öğretiminin uygulama aşamaları aşağıdaki gibidir:

Öğrencilere, dersin nasıl işleneceği hem sınıf öğretmeni hem de araştırmacı tarafından açıklanmıştır. Ayrıca öğrencilere bir araştırma için böyle bir uygulamanın yapıldığı; sekiz hafta süreyle araştırmacının Türkçe derslerine gireceği belirtilmiştir. Öğrencilere kendi sınıf öğretmenlerinin ders sırasında sınıfta dinleyici olarak bulunacağı söylenmiştir. Kontrol grubunda da öğrenciler deney grubunda olduğu gibi gruplar halinde oturmuşlardır. Uygulama sonuna kadar gruplarda hiçbir değişiklik yapılmış; Türkçe dersinde hiçbir grup çalışmasına yer verilmemiştir. Her iki grubun sınıf öğretmenleri, verimi düşüreceği inancıyla, bu güne değin hiçbir derste grup çalışması yapmamışlardır.

Öğretmen, hazırlanan yıllık, ünite ve günlük planlar çerçevesinde derslerini işlemiştir. Önce konu anlatılmış, gereken örnekler tüm sınıfla birlikte yapılmış, daha sonra derslikteki birkaç öğrenciye parça okutturulmuş, parçanın arkasındaki sorular, sınıfla birlikte yapılmıştır. Derslik içinde, anında dönüt ve düzeltme işlemleri gerçekleştirmeye çalışılmıştır. Öğretmen, yerinde ve zamanında doğru yanıtlara yönelik olarak, tüm öğrencilere ya tek tek pekiştirici vermiş ve sorulan sorulara yanıt gelmediğinde, ipuçları yoluyla öğrencilerin doğru yanıtları kendilerinin bulmasını sağlamıştır.

Dersin sonunda, öğrencilere bir sonraki derste işlenecek olan konu hazırlıklı olarak gelmeleri için ödev olarak verilmiş, bir sonraki derste, ödev olarak verilen çalışmalar sınıfta yapılmış ve kontrol grubunda çalışma yapraklarında yer alan sorular, okunulan ve dinletilen tüm parçalar, sadece düz metin işleniş şekline kitaptaki işleniş gibi, bilinmeyen sözcükler, okuyalım söyleyelim, güzel dilimizi öğrenelim-anlatalım-yazalım şeklinde işlenmiştir.

Her hafta öğrencilere Birleştirme Testleri verilmiştir. Test sonuçları sınıf içinde tartışılmış, yapılamayan kısımlar belirlenerek sınıfta yapılmış, dönüt ve düzeltme verilmiştir. Birleştirme testinden alınan puanlar, yalnızca biçimlendirme-yetiştirmeye yönelik değerlendirme açısından kullanılmıştır.

### **3.9. Verilerin Kaynağı**

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin :

- 1- "Okuduğunu (sesli ve sessiz) anlama" başarı testi ön-son test puanları ;
- 2-"Dinlediğini (okuyucudan,konuşmacıdan ya da bir yayın aracından) anlama testi" ön test, son test puanları ;
- 3- "Türkçe dersine ilişkin tutum ölçeği" ön test, son test puanları ;

### **3.10. Verilerin Çözümü**

Deney ve kontrol grubundan deney öncesi ve sonrasında toplanan veriler SPSS istatistik paket programıyla çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde deney ve kontrol gruplarının öntest, sontest puanları arasında anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek için kovaryans analizi tekniği uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubunun sontest puanlarındaki farklılığın deneysel koşuldan kaynaklanıp kaynaklanmadığını belirlemek için öntest puanları kovariat olarak analizlere dahil edilmiştir. Sonuçların yorumlanmasında .05 anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir.

## BÖLÜM 4

### BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın denencelerinin test edilmesi sonucunda “Okuduğunu Anlama Başarı Testi”, “Dinlediğini Anlama Başarı Testi” ve “Tutum Ölçeği” ile ilgili elde edilen bulgular sunulmuştur.

#### 4.1. Okuduğunu Anlama Başarı Testi ile İlgili Bulgular:

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin, okuduğunu anlama başarı testi öntest sontest puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Çizelge 4.1.1’de verilmiştir.

Çizelge 4.1.1:

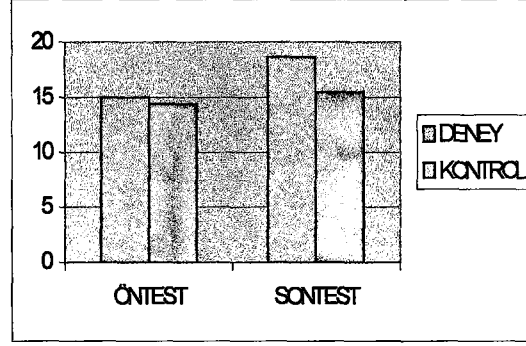
**Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testi Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

	Deney Grubu N=42		Kontrol Grubu N=39	
	X	SS	X	SS
Öntest	14.95	3.48	14.38	3.48
Sontest	18.64	3.71	15.44	3.74

Çizelge 4.1.1. ve Şekil 4.1.1. incelendiğinde, deney grubunda sontest puanları aritmetik ortalamalarının deney grubunda kontrol grubuna nazaran daha yükseldiği görülmektedir. Öntest ortalamaları açısından ise, her iki grubun da birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Şekil 4.1.1

**Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testi Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Sütun Grafiği**



Çizelge 4.1.1.'de görüldüğü gibi; deney grubunun sontest puan ortalaması ( $X=18.64$ ), kontrol grubunun ortalamasından ( $X = 15.44$ ) yüksektir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Çizelge 4.1.2'de gösterilmiştir.

**Çizelge 4.1.2.: Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testi Kovaryans Analizi Sonuçları**

VARYANSIN KAYNAĞI	KT	Sd	KO	F	p
Kontrol Edilen Değişken (Öntest Puanları)	310.393	1	310.393	29.524	.0001
Gruplama Ana Etkisi	172.790	1	172.790	16.436	.0001
Açıklanan	483.183	2	241.592	22.980	.0001
Hata	820.027	78	10.513		
Toplam	1303.210	80	16.290		

Çizelge 4.1.2 'de görüldüğü gibi, kovaryans analizi sonuçları, öntest puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir. ( $F= 29.524$ ;  $p= .0001$ ). Öntest ve sontest puanlarının ortalamalarına bakıldığında farklılığın deney grubu lehine olduğu görülmektedir.