

T.C.
MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

Aylin ONGUN MUSLU

**GAGNE'NİN ÖĞRETİM DURUMLARI MODELİ'NE GÖRE
HAZIRLANAN 7. SINIF TÜRKÇE DERSİ OKUMA BECERİSİ
ETKİNLİKLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMAYA VE BİLGİLERİN
KALICILIĞINA ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MUŞ- 2024

T.C.
MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

Aylin ONGUN MUSLU

GAGNE'NİN ÖĞRETİM DURUMLARI MODELİ'NE GÖRE
HAZIRLANAN 7. SINIF TÜRKÇE DERSİ OKUMA BECERİSİ
ETKİNLİKLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMAYA VE BİLGİLERİN
KALICILIĞINA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ JÜRİ ÜYELERİ

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Bayram ARICI

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Muhammed TUNAGÜR

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Abdülkadir KIRBAŞ

MUŞ-2024

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	I
ÖZET.....	IV
ABSTRACT.....	V
ÖNSÖZ.....	VII
KISALTMALAR DİZİNİ.....	VII
TABLolar DİZİNİ	VIII
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

OKUMA VE OKUMA EĞİTİMİ

1.1. OKUMAYA GİRİŞ.....	7
1.1.1. Okumanın Tanımı, Amacı ve Okuma Alışkanlığı	7
1.2. OKUMA EĞİTİMİ	9
1.2.1. 2006 Yılı Türkçe Öğretim Programında Okumanın Yeri	9
1.2.2. 2015 Yılı Türkçe Öğretim Programında Okumanın Yeri	9
1.2.3. 2017, 2018, 2019 Yılları Öğretim Programlarında Okumanın Yeri.....	10

İKİNCİ BÖLÜM

GAGNÉ'NİN ÖĞRETİM DURUMLARI MODELİ

2.1. GAGNÉ MODELİ'NE GÖRE ÖĞRENMENİN KAPSAMI	11
2.1.1. Öğrenme Ürünleri	12
2.1.1.1. Zihinsel (Entelektüel) Beceriler	13
2.1.1.2. Bilişsel Stratejiler	13
2.1.1.3. Sözel Bilgi.....	14
2.1.1.4. Motor Beceriler	14
2.1.1.5. Tutum	14
2.1.2. Öğrenme Türleri.....	15

2.1.2.1. İşaret Öğrenme	16
2.1.2.2. Uyarıcı-Tepki Bağını Öğrenme	17
2.1.2.3. Zincirleme Öğrenme	17
2.1.2.4. Sözel Öğrenme	17
2.1.2.5. Ayırt Etmeyi Öğrenme	17
2.1.2.6. Kavram Öğrenme	18
2.1.2.7. İlke Öğrenme.....	18
2.1.2.8. Problem Çözme.....	18
2.1.3. Gagné'nin Öğretim Durumu Modeline Göre Öğretimin Aşamaları	18
2.1.3.1. Dikkat Çekme	19
2.1.3.2. Hedeften Haberdar Etme.....	20
2.1.3.3. Ön Koşul Öğrenmelerin Hatırlanması	21
2.1.3.4. Uyarıcı Materyal Sunma	21
2.1.3.5. Öğrenmeye Rehberlik Etme.....	22
2.1.3.6. Davranışı Ortaya Çıkarma	23
2.1.3.7. Dönüt Verme	23
2.1.3.8. Performansı Değerlendirme	24
2.1.3.9. Kalıcılığı Sağlama.....	24
2.1.4. İlgili Araştırmalar	25

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	27
3.2. ÇALIŞMA GRUBU.....	28
3.3. VERİLERİN TOPLANMASI	29
3.3.1. Başarı Testi Geliştirilme Süreci	29
3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ	32

3.5. DENEYSEL UYGULAMA	32
-------------------------------------	-----------

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	33
--	-----------

4.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	34
--	-----------

4.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	34
---	-----------

4.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	35
---	-----------

4.5. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	35
---	-----------

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	36
-------------------------------	-----------

KAYNAKÇA	40
-----------------------	-----------

EKLER.....	45
-------------------	-----------

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

GAGNE'NİN ÖĞRETİM DURUMLARI MODELİ'NE GÖRE HAZIRLANAN 7. SINIF TÜRKÇE DERSİ OKUMA BECERİSİ ETKİNLİKLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMAYA VE BİLGİLERİN KALICILIĞINA ETKİSİ

Aylin ONGUN MUSLU

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Bayram ARICI

2024, 91 sayfa

Bu tezin amacı Gagné'nin Öğretim Durumları Modeli'ndeki dokuz öğretim aşamasına göre planlanan 7. sınıf Türkçe dersi okuma becerisi etkinliklerinin okuduğunu anlamaya ve bilgilerin kalıcılığına etkisini araştırmaktır. Çalışma grubu 2023-2024 Eğitim- Öğretim Dönemi'nde Bulanık ilçesinin bir ortaokulunda öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Uygulama 4 hafta -20 ders saati- sürmüş, uygulamadan iki hafta sonra kalıcılığın ölçümü için aynı test tekrar uygulanmıştır. Araştırmanın modeli ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desendir. Verilerin çözümlenmesinde Statistics SPSS 25 programı kullanılmıştır. Veriler bağımsız ilişkiler t-testi ile çözümlenmiştir. Analize göre deney ve kontrol gruplarının ön test başarı puanları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Son test ve kalıcılık testi başarı puanlarında ise deney grubu lehine anlamlı bir fark görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Gagné, Öğretim Durumları Modeli, Okuma Becerisi

ABSTRACT
MASTER’S THESIS
THE EFFECT OF 7TH GRADE TURKISH COURSE READING SKILL
ACTIVITIES PREPARED ACCORDING TO GAGNE'S TEACHING
SITUATIONS MODEL ON READING COMPREHENSION AND
PERMANENCE OF INFORMATION

Aylin ONGUN MUSLU

Advisor: Assistant Professor Bayram ARICI

2024, Page: 91

The aim of this thesis is to investigate the effects of 7th grade Turkish course reading skill activities planned according to the nine teaching stages in Gagné's Teaching Situations Model on reading comprehension and permanence of information. The study group consists of 7th grade students studying at a secondary school in Bulanık district in the 2023-2024 Academic Year. The application lasted 4 weeks -20 lesson hours-, and the same test was re-applied two weeks after the application to measure permanence. The model of the research is a pre-test-post-test control group quasi-experimental design. Statistics SPSS 25 program was used in the analysis of the data. The data were analyzed with independent relations t-test. According to the analysis, no significant difference was found between the pre-test success scores of the experimental and control groups. A significant difference was found in favor of the experimental group in the post-test and permanence test success scores.

Key Words: Gagné, Teaching Situations Model, Reading Skill

ÖNSÖZ

2006 yılında Millî Eğitim Bakanlığının öne sürdüğü yapılandırıcı yaklaşıma göre eğitim- öğretimde yeni yöntem ve stratejilerin benimsenmesi amaçlanmıştır. Yapılandırıcı yaklaşım doğrultusunda öğretim programları her geçen yıl güncellenmiştir. Artık öğretmenin rehber, öğrencinin etkin durumda olduğu sınıf ortamları beklenmektedir. Bu araştırmada Gagné modelinin dokuz aşaması kullanılmış, öğrencilerin okuduklarını anlamalarında bir değişimin olup olmayacağı incelenmiştir. Bunun için bir başarı testi geliştirilmiştir. Geliştirilen test okuma becerisine ilişkin kazanımlardan oluşmaktadır. Planlanan etkinlikler de okuma becerisi alanıyla sınırlandırılmıştır.

Tezimin yazım süreci boyunca desteğini esirgemeyen danışmanım Doç. Dr. Bayram ARICI' ya teşekkür ederim. Başarı testinin geliştirilmesi sürecinde bana yol gösteren Dr. Öğr. Üyesi Fuat ELKONCA' ya da bir teşekkürü borç bilirim.

Muş- 2024

Aylin ONGUN MUSLU

KISALTMALAR DİZİNİ

GÖDM : Gagné'nin Öğretim Durumları Modeli

MEB : Millî Eğitim Bakanlığı



TABLolar DİZİNİ

Tablo 2.1. Gagné'ye Göre Öğrenme Ürünlerinin Sınıflandırılması.....	12
Tablo 2.2. Zihinsel Becerilerin Hiyerarşik Dizilişi.....	16
Tablo 2.3. Eğitim Durumlarının Öğrenme Süreciyle Olan İlişkisi.....	19
Tablo 3.1. Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Seçkisiz Desen.....	28
Tablo 3.2. İşlenecek Konuların Dağılımı Gösteren Belirtke Tablosu.....	29
Tablo 3.3. Maddelerin Soru Dağılımı ve Yüzdeleri.....	30
Tablo 3.4. Başarı Testinin Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik Analizleri.....	31
Tablo 3.5. Başarı Testinden Alınan Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler.....	32
Tablo 4.1. Test Verilerinin Normallik Analizleri.....	33
Tablo 4.2. Deney ile Kontrol Gruplarının Ön Test Puan Analizleri.....	33
Tablo 4.3. Deney ile Kontrol Gruplarının Son Test Puan Analizleri.....	34
Tablo 4.4. Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Puan Analizleri	34
Tablo 4.5. Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Puan Analizleri	35
Tablo 4.6. Deney ile Kontrol Gruplarının Kalıcılık Testi Puan Analizleri	36

GİRİŞ

Günümüzde istenilen bilgiye ulaşma yöntemleri eskiye oranla çok çeşitli ve daha kolay hâle gelmiştir. Teknolojinin hayatımızın içine hızla dahil olmasından dolayı bireyler bu yeniliğe ayak uydurmak zorunda kalmışlardır. Çağa ayak uydurabilmek için bireylerin gelişmelerden haberdar olmaları ve bu gelişmeler hakkında bilgi sahibi olmaları son derece önemlidir. Bireyin çağ dışı kalmaması ve toplumsallaşması için yaşadığı çağa ve topluma uyum sağlaması gerekir. Aksi takdirde birey; kendini toplumun bir parçası olarak görememe, topluma katkı sağlamak için bir şeyler üretememe gibi durumlarla karşı karşıya kalabilir. İşte, insanın toplumda yaşanan gelişmelere uyum sağlamasının ardındaki en önemli faktör eğitimidir. Bireyleri yaşadıkları çağa ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda hazırlamanın yolu ise eğitimden geçer.

Millî Eğitim Bakanlığı 2006 yılında yapılandırmacı eğitim anlayışına geçerek öğretim programlarında değişikliğe gitmiş, ders kitaplarında iyileştirmeler ve güncellemeler yapmıştır. Klasik ve ezberci eğitim felsefesinden çıkarak Türk eğitim sisteminin çerçevesini yeniden belirlemiştir. Türk eğitiminin genel ve özel amaçlarını sıralayarak getirdiği bu yeni yaklaşıma yönelik kazanım ve etkinlik örneklerini de yeni programda sunmuştur. Bu etkinlikler öğretmenlere rehber olması açısından bir kaynak niteliğindedir. MEB (2006) geliştirdiği yeni programa göre Türk Milli Eğitim sisteminin genel amaçları ile Türkçe Öğretim Programı'ndaki özel amaçların sentezlenerek öğrencilere kazandırılması beklenen hedef davranışları aşağıda belirtmiştir:

1. Dilimizin millî bütünlüğümüzün bir parçası olduğunu benimseme,
2. Fikir ve hayalleri yazılı veya sözlü olarak etkili biçimde ifade edebilme,
3. Türkçeyi dört temel beceri kurallarına uygun biçimde bilinçli ve doğru kullanma,
4. Kavrama, ilişki kurma, sınıflandırma, soru sorma, eleştirme, yorumlama, analiz, sentez ve değerlendirme becerilerini geliştirme,
5. Düzeye, ilgi ve ihtiyaca uygun eserleri okuma; dinleme ve izleme alışkanlığı kazanma,
6. Okunan, izlenen ve dinlenenlerden yola çıkarak söz varlığını zenginleştirme, dil bilincine ulaşma, hayal dünyasını geliştirme,
7. Yapıcı düşünme, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme metotlarını öğrenme,

8. Doğru bilgiye ulaşmada eleştirel ve seçici bakış açısı kazanma,
9. Türk kültürü ve dünya kültürüne özgü sanat eserleri yardımıyla millî değer ve evrensel değerleri tanıma,
10. İnsanların haklarına saygılı olma, hoşgörülü ve çevreye duyarlı olma, çözümler üretme,
11. Millî ve ahlâkî değerleri önemseme, bunlarla ilgili duyguları ve fikirleri güçlendirme davranışları amaçlanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2006: 4).

Programın temel yaklaşımı öğrencinin deneyimlerini kullanarak sorunlara çözümler üretmesini sağlama; öğretimde öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve gelişim düzeylerinin dikkate alınması gibi durumlardan oluşmaktadır. Bu yeni yaklaşımın esas amacı; öğrencinin öğretmen rehberliğini kullanarak iletişim kurmayı öğrenmesi, grup çalışmaları yapması, öğrendiklerini kademeli bir biçimde yapılandırmasıdır. Türkçe öğretiminin kalıcı ve etkili olabilmesi için öğrencinin etkin duruma getirilmesi ve motivasyonunun sağlanması gereklidir (MEB, 2006: 3).

PISA raporları incelendiğinde ülkemizin okuma becerisinde yıllara göre gösterdiği değişimin şeffaf bir biçimde görülmesi mümkündür. PISA 2022'ye giren toplam 81 ülkenin okuma becerisi puan ortalaması 329-543 aralığındadır. Türkiye 81 ülkenin arasında 36. olmuş, okuma becerisi puan ortalaması 456 olarak kaydedilmiştir. (MEB, 2023: 91) 2003-2022 yılları arasındaki PISA döngüleri incelendiğinde Türkiye'nin puan ortalaması 428-475 aralığında kalmıştır. 2003-2012 yılları arasında okuma becerisi ortalama puanı artma eğiliminde iken 2015 yılında ortalama düşüşe geçmiştir. PISA 2018 verileri incelendiğinde Türkiye puan ortalamasını 466'ya çıkarmış fakat 2022'de puanını 10 puan düşürerek 2018'in gerisinde kalmıştır (MEB, 2023: 94).

PISA'da okuma becerisi yeterlik düzeyleri raporlanırken iki niteliğe dikkat edilmektedir. Birincisi asgari performans düzeyi, ikincisi üst performans düzeyidir. Asgari performans düzeyi, 15 yaş grubunun gündelik hayatlarında kullandığı bilgi ve becerileri ifade ederken üst performans düzeyi ise karmaşık bilişsel süreçleri ve yeterlikleri ifade etmektedir. Bu beceriler ise PISA'da değerlendirilen alanlardan oluşur. Bu düzeydeki öğrenciler, ülkelerin kalkınmalarında gerekli görülen beşerî sermayenin temelini oluştururlar. Üst performans düzeyindeki bulgular bu sebeple ayrı olarak

raporlanmaktadır (MEB, 2023: 99). Türkiye'nin PISA 2015'teki durumu incelendiğinde öğrencilerin %0,6'sı üst performans düzeyindedir. 2018'de bu oran artış göstererek %3,3 olmuş, 2022 yılında ise tekrar düşüş göstererek %1,9'a gerilemiştir (MEB, 2023: 100). Türkiye'nin PISA döngüleri, belirli yıllarda okuma becerilerinde artışın ve azalışın olduğunu göstermektedir. Fakat artışlar istikrarlı bir biçimde devam etmemektedir. Hatta son yapılan PISA 2022 okuma becerisi ortalamasında 10 puan düşüş gösterilmiştir. Bu veriler okuma becerilerinin gerileme kaydettiğini ve ülkemizde üst düzey performans gösterebilen öğrenci sayısının düşük olduğunu belirtmektedir.

Alan yazın incelendiğinde okuma becerisiyle ilgili birçok çalışma yapılmış, mevcut olumsuz durumlar tespit edilmiş ve bu durumlara çeşitli öneriler getirilmiştir.

Kızgın ve Baştuğ (2020)' un çalışması ilişkisel tarama modelinde yapılmış ve dördüncü sınıfta olan 758 öğrenci ile yürütülmüştür. Bu çalışmada okuduğunu anlama ile okuma motivasyonunun akademik başarıyı yordama düzeyi incelenmiştir. Ulaşılan sonuçlara göre akademik başarı ile motivasyon arasında düşük düzey, pozitif yönde ilişki bulunurken okuduğunu anlama ile başarı arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki elde edilmiştir. Bu sonuç okuduğunu anlama becerisinin ve motivasyonun akademik başarıyı yordadığını göstermektedir. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin okuma becerileri geliştikçe akademik başarılarının da artacağı anlaşılmaktadır. Bu durum okuma becerisine yönelik yapılması gereken çalışmaların önemini arttırmaktadır.

Şenel ve Baştuğ (2020)' un araştırma makalesinde ülkemizde ilkokulun son sınıfına gelinmesine rağmen okuduğunu anlayabilen öğrenci sayısının beklenen düzeyde olmadığı ifade edilmiştir. Araştırma üç kız, iki erkek öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada okuma güçlüğü olan çocukların başarısız olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma, ilkokulda hâlâ okuduğunu anlamayan öğrencilerin mevcut olduğunu ve bu durumun akademik başarıyı nasıl etkilediğini göstermektedir.

Diğer yandan okullarda okutulan mevcut ders kitaplarına yönelik incelemeler de dikkat çekmektedir. Diker Coşkun (2013) yaptığı çalışmada Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinleriyle ölçme ve değerlendirme çalışmalarını PISA beceri ölçütlerini temel alarak değerlendirmiştir. İncelenen ders kitapları ilköğretim 6,7 ve 8. sınıf Türkçe kitaplarından oluşmaktadır. Verilerin çözümlenmesinde belgesel tarama ve içerik çözümlemesi yapılmıştır. Araştırmada mevcut kitapların üst düzey okuma becerilerini

geliştirmede yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. İlgili metin türlerinin okuma amacına ve okuma şekline göre kitaplarda yeterli sayıda olmadığı belirtilmiş; ölçme değerlendirme çalışmalarının PISA ölçütlerini kapsamadığı, hatta çoğunlukla alt okuma beceri düzeyini ölçtüğü ifade edilmiştir. Bu çalışma, okuma becerisinin geliştirilmesinde araç olarak kullanılan ders kitaplarının yetersiz olduğunu göstermektedir.

Benzer (2019)' in yaptığı başka bir araştırmada 2019-2020 dönemindeki ortaokul Türkçe ders kitapları incelenmiştir. Okuduğunu anlamaya yönelik sorular PISA ölçütlerinin sekiz düzeyine göre değerlendirilmiştir. Ders kitaplarındaki soruların çoğunlukla 1b, 1a ve 2 düzeyinde olduğu görülmüştür. Öğrencileri üst düzey düşünmeye yönlendirecek soruların sorulması araştırmacı tarafından önerilmiştir. Çalışmada okuma-anlama sorularıyla ilgili birkaç tartışma başlığı açılmış ve bazı nedenler sıralanmıştır. Bunlar; soruların metinle bağlantılı olmaması, metnin okunmasına gerek kalmadan cevaplanabilmesi, soru kök ve içeriğinin uyuşmaması, verilen tüm yanıtların kabul edilebilir olması, tek kelimeyle cevaplanabilir soruların olmasıdır.

Bütün bu çalışmalar ders kitaplarının yetersiz olduğunu ve geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Çünkü ders kitapları okuma becerisinin geliştirilmesi için birer araçtır. Öte yandan ülkemizde okuma ve anlama becerisinde istikrarlı bir artışın sağlanamadığı çalışmalardan ve yayımlanan raporlardan anlaşılmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Alan yazındaki çalışmalar ve PISA verileri ülkemizde okuma- anlama becerilerinin yetersiz olduğunu göstermektedir. Bu sebeple bu araştırma öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için yapılmıştır.

MEB'in 2006 yılında yeni bir eğitim anlayışına geçtiği bilinmektedir. Eğitimdeki bu değişim ve dönüşüm, öğretim yöntem ve tekniklerini de dolaylı yoldan etkilemiştir. Artık öğrencinin etkin olduğu, sorguladığı, bilgiye ulaştığı, değerlendirdiği bir öğretim süreci beklenmektedir. Bu öğretimi gerçekleştirecek olan öğretmenler ise yeni yaklaşıma ayak uydurabilmelidir. Çağın gerisinde kalmış yöntem ve teknikler yeni öğretim programı ile uyuşmamaktadır. Bu sebeple bu araştırmada Türkçe dersinde okuma-anlama becerilerinin geliştirilmesi hedeflenirken yeni yöntem ve tekniklerin uygulanması da uygun görülmüştür.

Araştırmada Gagné'nin Öğretim Durumları Modeli'nin etkileri incelenmek istenmiştir. Gagné ilk yaptığı çalışmalarda davranışçı kuramın temsilcilerinden biri olarak bilinirken daha sonra geliştirdiği model ile bilişselcilerin arasına girmiştir (Saracaloğlu ve Küçükoğlu, 2019: 155). Gagné'nin modeli, öğretim teorilerinin öğrenme ilkelerini kapsayıp kapsamadığını ölçme hakkında sağlam bir zemin oluşturmaktadır (Kaçkar, 2009: 290). Bu modelin aşamaları ve öğretim sürecine sağladığı katkılar ikinci bölümde detaylı olarak verilmiştir.

Bu çalışmada Gagné'nin Öğretim Durumları Modeli, Türkçe dersinde uygulanacak olan etkinliklerin sınırlarını ve aşamalarını belirlemiştir. Araştırmacı bu sınırdan dışarı çıkmayarak ve modelin aşamalarına uyarak etkinlikleri uygulamıştır. Bu model öğrencilerin bilgiye ulaşmada etkin olmasını, eski bilgileri ile yeni bilgileri birleştirebilmesini, öğrencinin sergilediği performanstan anında dönüt veya düzeltme almasını ve öğrencinin kendi öğrenme düzeyini görmesini sağlamaktadır. Bu sebeple bu çalışmada Gagné'nin modeli seçilmiştir.

Alan yazın taraması yapıldığında bu model ile ilgili çalışmalarda eksiklik görülmüş ve Türkçe Eğitimi alanında çalışmanın yapılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada Gagné modeli ile öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek ve akademik başarıyı arttırmak amaçlanmıştır. Yapılacak araştırmanın sonuçlarının alan yazına katkı sağlayacağı ve Türkçe öğretmenlerine rehber niteliğinde olacağı düşünülmektedir.

Problem Cümlesi

Gagné'nin Öğretim Durumları Modeli'ne göre planlanan 7. Sınıf Türkçe dersi okuma becerisine yönelik etkinliklerin öğrencilerin okuduğunu anlamalarına ve bilgilerin kalıcılığına etkisi var mıdır?

Alt Problemler

Bu çalışmada 7. Sınıf öğrencileri üzerinde Gagné modelinin Türkçe dersi başarısı üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bunun için deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. İki grup arasındaki farklara bakılmıştır. Araştırmanın alt problemleri şunlardır:

1. Deney ve kontrol gruplarının ön test başarı puanlarında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Deney ve kontrol gruplarının son test başarı puanlarında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney grubunun ön test ile son test başarı puanlarında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Kontrol grubunun ön test ile son test başarı puanlarında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Deney ile kontrol grubunun kalıcılık testi puanlarında anlamlı bir fark var mıdır?

Sayıtlar

Deney ve kontrol grupları arasında iletişimin bulunmadığı,

Araştırmacının deney ve kontrol gruplarına yönelik tutumunun farklı olmadığı,

Kontrol altında tutulamayan değişkenlerin iki grubu da aynı düzeyde etkileyeceği varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu çalışma, 2023-2024 Eğitim- Öğretim Dönemi ile sınırlıdır.

Bulanık ilçesinin bir ortaokulunda bulunan 7. Sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

Araştırmacı tarafından planlanan dört haftalık -20 ders saati- süre ile sınırlıdır.

Hazırlanan Akademik Başarı Testi ile sınırlıdır.

BİRİNCİ BÖLÜM

OKUMA VE OKUMA EĞİTİMİ

1.1. OKUMAYA GİRİŞ

1.1.1. Okumanın Tanımı, Amacı ve Okuma Alışkanlığı

Okuma, eskiden yazıların şifrelerini çözebilme olarak ifade edilirken daha sonra sözcükleri bütüncül görme ve beyne yerleştirme olarak tanımlanmıştır. Fakat son yıllarda yapılandırıcı yaklaşımın gelmesiyle birlikte okuma kavramı daha farklı biçimde açıklanmaktadır. Buna göre okuma, kişinin zihnindeki ön bilgileri ile metin içindeki bilgileri birleştirerek yeni anlamlar oluşturma süreci olarak tanımlanmaktadır. Okuma süreci; görmeyi, seslendirmeyi, algılamayı, anlamayı, zihinde yapılandırmayı içine alan sesin, gözün ve beynin çeşitli işlemlerinden oluşan karışık bir süreç olarak ifade edilir (Güneş, 2015: 2).

Günümüzde okuma; ön bilgilerin kullanılarak okuyucu ile yazar arasında etkileşimin sağlanmasıyla oluşan, uygun yöntem ve bir amaç doğrultusunda gerçekleşen anlam kurma süreci olarak da ifade edilir (Akyol, 2009: 1). Okuma, bilişsel davranış ile psikomotor becerilerin beraber çalışması sonucu yazılı olan sembollerden anlam çıkarabilme işidir. Okuma işi ses organlarının ve gözlerin birlikte hareketi, zihnin yazılı olan sembolleri anlamlandırması ile oluşmaktadır (Demirel, 2007:109). Okuma süreci boyunca okur metinde aktiftir. Metni kavramak için ön bilgilerini harekete geçirip anlamı zihninde kendisi yapılandırmaktadır. Bu yönüyle okuma eylemi; algılama, anlamlandırma, kaydetme aşamalarından oluşan bir düşünme süreci olarak ifade edilebilir (Karatay, 2018: 22). Okuma sürecinde okur, metnin diğer metinlerle olan söylemsel ve anlamsal bağlarını da irdeler. Böylece okunan metin, boşluk içinde yüzen ve diğer metinlerden soyutlanmış bir varlık olmaktan da kurtarılmış olur (Bahar, 2020: 6).

Okumayı öğrenmek temel okuryazarlık ile başlar. Temel okuryazarlık, harflerin arasındaki bağlantıların çözülmesi, adın, soyadın veya diğer kavramların okunup yazılabilmesi olarak da ifade edilebilir. Fakat bu temel okuryazarlık durumu tek başına önem taşımamaktadır. Çünkü temel okuryazarlık becerilerinin disiplinli ve sistemli bir çalışmaya yani okuma alışkanlığına dönüştürülmesi beklenmektedir (Temizkan, 2009: 50). Alışkanlık terk edilmesi zor olan davranış kalıpları olarak ifade edilir. Okuma işini istek ve irade ile sürdürebilme becerisi ise okuma alışkanlığı olarak tanımlanmaktadır.

Okuma alışkanlığı edinen bireylerin toplumsal koşullara uyum sağlaması daha kolay olur. Bu sebeple okuma etkinliğinin başlı başına bir okul olduğu söylenebilir (Gündüz ve Şimşek, 2011: 15).

Okuma edimi, amaçlı bir edimdir. Fakat bireyler metni tek bir amaç için okumazlar. Bireylerin bir metni okuma amacı metin türü, kişinin çevresi veya koşullarına bağlı olarak çeşitlilik gösterebilir. Bununla birlikte esas amaç, metnin iletisini kavrayabilmektir. Başka bir ifadeyle metni kavramak, hiçbir okuma amacından dışlanamaz. Okur; zaman geçirmek veya eğlenmek için, ders başarısını arttırmak için, araştırma yapmak gibi birçok amaç için okumak isteyebilir. Ancak bu belirtilen okuma eylemleri bile metni kavramaktan ayrı düşünülemez (Ülper, 2010: 4).

Bir konuda bilgi almak için okuyan kişi okuma esnasında bilgiye doğrudan veya dolaylı yoldan gönderme yapan sözcükleri, söz öbeklerini, cümleleri vb. dilsel birimleri tarayacaktır. Esas amaç aranan bilgiye ulaşmaktır. Bu sebeple metnin bütüncül anlamı, bu amaçla gerçekleşen okumalarda öncelikli değildir. Bilgiye ulaşmak için yapılan okumalarda okuma süreci daha çabuk olur (Ülper, 2010: 4).

Hiç bilinmeyen bir konunun öğrenilmesi için yapılan okumalarda okur, ilk önce metnin ana iletisini kavramalıdır. Bunun için de okuyucunun metnin detaylarına dikkat etmesi beklenir. Metni kavramak için gerektiğinde geri dönüşlerin yapılması veya okumanın tekrarlanması gerekebilir. Bu amaç için yapılan okumalarda metnin üzerinde durma süresi daha fazladır, okuma hızı daha düşüktür (Ülper, 2010: 5).

Bir metnin değerlendirilmesi ve eleştirilebilmesi için yapılan okumalarda metnin tüm yönlerinin kavranması gerekir. Okur metnin iletisini bulup değerlendirerek olumlu veya olumsuz yönde eleştiri yapabilir. Fakat değerlendirme işleminin ve eleştirinin yapılması için öncelikle okuyucunun o konuya yönelik bilgi birikiminin olması gereklidir. Değerlendirme ve eleştiri okumalarında okurun birikimi ile metindeki bilgiler etkileşime girer. Bu sebeple okurun metni değerlendirmesi için daha fazla zamana ihtiyacı olacaktır (Ülper, 2010:5)

En temel ve en yaygın olan okuma amacı ise bir metni anlamak için yapılan okumadır. Okurun metni anlamlandırma süreci için dile ait sözcükleri bilmesi ve metnin içindeki tüm sözcükleri tanınması gerekir. Bu tanıma işleminin de otomatik olarak belli bir

hızda gerçekleşmesi gerekir. Böylece metin belirlenen zaman sınırı içinde okunabilecektir (Ülper, 2010: 5).

1.2. OKUMA EĞİTİMİ

1.2.1. 2006 Yılı Türkçe Öğretim Programında Okumanın Yeri

MEB'in 2006 yılında yapılandırmacılık anlayışına geçmesiyle öğretim programları değiştirilmiştir. MEB (2006) programına göre "okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi Türkçe Öğretim Programı'nın öğrenme alanlarıdır. Yukarıda belirtilen bu alanlar bütünlük içinde birbirleriyle ilişkilendirilmiştir.

Okuma süreci öğrenmeyi, tartışmayı, yorumlamayı, araştırmayı ve eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreçtir. Okuma öğrenme alanıyla öğrencilerin metinleri metne uygun yöntemleri kullanarak okuyabilmeleri, değerlendirebilmeleri, eleştirel olarak yorumlamaları, okuma alışkanlığı edinebilmeleri amaçlanmıştır. Okuma becerisinin geliştirilmesi için çeşitli etkinlikler programda belirtilmiştir. Etkinliklerde kullanılması için seçilen metinlerin, Türkçeyi doğru bir şekilde yansıtmaları gereklidir. Bu sebeple metinlerde olması beklenen nitelikler programda gösterilmiştir. Programda okuma kuralları, metinlerin çözümlenmesi, metin değerlendirme işlemleri ve okuma alışkanlığı ile ilgili kazanım ve etkinlikler belirtilmiştir (MEB, 2006: 6).

Ayrıca her öğrenme alanı için programın sonunda yöntemlere ve tekniklere dair bilgiler verilmiştir. Okuma öğrenme alanı için de belirtilmiştir: sessiz, sesli, özetleme, göz atma, işaretleme, tahmin etme, soru sorma, tartışma, eleştirel okuma ile söz korusu, okuma tiyatrosu, ezberleme, metinlerle ilişkilendirme yöntem ve teknikleri gibi (MEB, 2006: 66).

1.2.2. 2015 Yılı Türkçe Öğretim Programında Okumanın Yeri

Programda öğrenme alanları sözlü iletişim, okuma ile yazma olarak ifade edilmiştir. Dil bilgisi birden sekize kadar aşamalı biçimde yapılandırılmıştır. Dil bilgisinin öğrenme alanları ile ilişkilendirilip metin yoluyla öğretilmesi beklenmektedir. Okumayla yazma becerisi kazanımları metin içi okuma, metin dışı okuma ve metinler arası okuma dikkate alınarak yeniden yapılandırılmıştır (MEB, 2015:4).

Okuma becerisi bireylerin farklı kaynaklar aracılığıyla yeni bilgilere, deneyimlere ulaşmasını sağlar. Bu nedenle okuma becerisi; yorumlama, araştırma, tartışma, eleştirel

düşünme sürecini de içine almaktadır. 2015 programında okuma becerisi ile öğrencilerin metinleri akıcı ve doğru okumaları, okuduklarını değerlendirmeleri, okuma alışkanlığı oluşturmaları hedeflenmiştir. Okuma alanındaki kazanımlar anlama, akıcı okuma, söz varlığı olacak biçimde üç alt gruba ayrılmıştır (MEB, 2015: 6).

1.2.3. 2017, 2018, 2019 Yılları Öğretim Programlarında Okumanın Yeri

2017 programından sonra gelen 2018 ve 2019 programları birkaç farklı yönden eski programın güncellenmiş hâli denilebilir. Üç programın ortak başlıkları; amaç, bakış açıları, öğretme ile ölçme ve değerlendirme yaklaşımları, program ve kazanımların yapısı olarak sıralanabilir. 2017'deki öğrenme alanlarına 2018 ve 2019'da da devam edilmiştir. Üç programda da en detaylı bilginin verildiği beceri okuma becerisidir. Okuma becerisi akıcı okuma, söz varlığı ve anlama olacak şekilde üç gruba ayrılmıştır. Metin türleri üç programda da hikâye edici metin, şiir ve bilgilendirici metin olacak şekilde üçe ayrılmış, ilgili sınıf seviyelerine dağıtılmıştır (Kardaş ve Tunagür, 2020: 21).

2019 Türkçe Öğretim Programı, Türk Millî Eğitim Sisteminin Genel Amaçları doğrultusunda hazırlanmıştır. Programda okuma ile bağlantılı olan özel amaçlar aşağıda belirtilmiştir.

- Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirme,
- Okuduklarıyla dinlediklerinden yararlanarak söz varlığını zenginleştirme; dil bilincine ulaşma, hayal ve duygu dünyasının gelişimini sağlama,
- Okuma- yazma alışkanlığı kazanma,
- Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerini geliştirme,
- Basılı materyallerle medya kaynaklarını kullanarak bilgiyi bulma, sorgulama, kullanma
- Okuduklarını anlayarak eleştirel değerlendirmelerini ve sorgulamalarını sağlama
- Türk kültürü ile dünya kültürüne ait eserler yardımıyla estetik değerleri fark etmelerini sağlama olarak ifade edilebilir (MEB, 2019: 8).

İKİNCİ BÖLÜM

GAGNÉ'NİN ÖĞRETİM DURUMLARI MODELİ

2.1. GAGNÉ MODELİ'NE GÖRE ÖĞRENMENİN KAPSAMI

Yeni davranışçı akıma 1960'lı yıllarda öncülük ettiği bilinen Gagné, ilerleyen dönemlerde bilgiyi işleme kuramının temsilcilerinden biri hâline gelmiştir. Öğrenme ve öğretme sürecine dair görüşlerini geliştirmiş, davranışçı yaklaşım ve bilgiyi işleme süreci yaklaşımının ilkelerini bir araya getirerek yeni bir model “Öğretim Durumları Modeli” oluşturmuştur (Erden ve Akman, 2015: 180).

Robert Gagné'nin teorisi öğretim modelleri içinde sıklıkla adından söz ettiren bir teoridir. Bu modelin uygulanmasında dikkat edilmesi gereken iki adım vardır. İlki öğrenme ürününün belirlenmesi, ikincisi öğretime etki edecek faktörlerin belirlenmesidir. Bu faktörler içsel ve dışsal faktörler olarak ikiye ayrılır. İçsel etmenler bireyin bilişsel süreçlerine, dışsal etmenler ise öğretim şekline bağlıdır. Dışsal etmenler bilinçli olarak planlanmış ve tasarlanmıştır (Kaçkar, 2009: 286).

Gagné'ye göre öğrenme; davranış olarak doğrudan gözlemlenemez, dolaylı olarak anlaşılabilir. Ayrıca öğrenme beyinde gerçekleşen bir etkinliktir (Demirel, 2005:146). Gagné'nin öğrenme koşulları modeli neredeyse bütün disiplinlerin öğretiminde kullanılmıştır. Bu modelin temel amacı öğrencilere problem çözme becerisinin kazandırılmasıdır. Gagné; öğrenmeyi dışsal uyarıcıların algılanması, bilgilerin kısa süreli hafızadan uzun süreli hafızaya transferi ve ihtiyaç duyulduğunda bu bilgilerin çağrılarak davranışa dönüştürülmesi olarak tanımlamaktadır (Şimşek ve Karadeniz, 2004: 309).

Aydın (2016) tarafından Gagné'nin Öğretim Durumları Modeli'nin varsayımları aşağıda listelenmiştir:

1. Öğrenme türleri birbirinden farklıdır. Bu sebeple öğrenmenin türüne göre öğrenme yaşantılarının oluşturulması gerekir. Örnek olarak bir kuralın öğrenilmesi ile bir matematik sorusunun çözülmesi birbirinden farklı öğrenme etkinliği gerektirecektir.
2. Öğrenme hiyerarşiktir ve aşamalı olarak birikimli bir süreçten oluşur.
3. Beş farklı öğrenme ürünü vardır ve her bir öğrenme ürününe uygun olacak şekilde öğretim stratejilerinin belirlenmesi gerekir.
4. Öğrenci kendi yaşantısı ve deneyimleri yoluyla öğrenir. Bu sebeple öğretmenden çok öğrencinin bu süreçte etkin olması gerekmektedir (Aydın, 2016: 279).

Gagné, öğretimin planlanması için öncelikle süreç sonunda oluşacak öğrenme çıktılarının belirlenmesini, daha sonra bu çıktılara ulaşabilmek için uygun eğitim durumlarının oluşturulup düzenlenmesini önermektedir (Gagné vd., 2004). Gagné (1985)'ye göre öğrenmeler öğrencilerin yeteneklerine göre farklı sonuçlar doğurabilir. Gagné'nin teorisi incelendiğinde beş çeşit öğrenme ürünü olduğu görülmektedir. Bunlar; zihinsel beceriler, sözel bilgi, bilişsel stratejiler, tutum ve motor becerilerdir (Gagné, 1992: 44). Bu becerilerin her biri için farklı öğrenme koşulları vardır. Gagné, Briggs ve Wager (1992) öğrenme koşullarının planlanabilmesi için öğrenme hedeflerinin öğrenme çıktılarına göre sınıflandırılması gerektiğini dile getirmektedir. Bu sorumluluk da öğretmene düşmektedir. Bu nedenle öğretmen, sürecin başında hedefleri belirleyip öğrenme çıktısına göre öğrenme koşullarını planlamalıdır.

2.1.1. Öğrenme Ürünleri

Gagné öğrenme çıktılarını beş farklı şekilde kategorize etmiştir. Bu çıktılar Tablo 2.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 2.1. Gagné'ye Göre Öğrenme Ürünlerinin Sınıflandırılması

Öğrenme Ürünleri	Davranış Örneği
Zihinsel Beceriler	Bir dikdörtgenin köşesini belirleme
Bilişsel Stratejiler	Türkçe bir sözcüğün yabancı dildeki karşılığını bulmak için resimden yararlanma
Sözel Bilgi	Bir trafik kazasını açıklama
Motor Beceriler	Alfabedeki bir harfi yazma
Tutum	Polisiye türünde bir roman okumayı tercih etme

Kaynak: (Gagné vd., 1992: 44).

2.1.1.1. Zihinsel (Entelektüel) Beceriler

Gagné (1985)'ye göre öğrenme ürünlerinin en önemlisi entelektüel becerilerdir. Bu beceriler bir şeyi sınıflandırma, var olan bir sorunu çözme veya bir kuralı açıklayıp uygulama gibi işlemlerden oluşmaktadır. Entelektüel beceriler, kişinin çevresiyle bilişsel kavrama yoluyla etkileşim kurabilmesidir. Diğer bir ifadeyle bir şeyin nasıl yapılacağını öğrenmektir. Bu beceriler örgün eğitimin temel yapısını oluşturmaktadır. Öğrenci okulun ilk yıllarında zihinsel becerilerini kullanmaya başlar. Bu beceriler, öğrencinin yeteneği ve ilgisiyle aynı doğrultuda gelişme gösterir. Kelimeleri öğrenip cümle oluşturmak gibi temel dil becerilerinden mühendislik, bilim gibi karmaşık işlem gerektiren ileri seviyedeki zihinsel becerilere geçiş sağlanabilir (Gagné vd., 1992: 43).

Aydın (2016)'a göre bir öğretim programının vazgeçilmez temel hedefleri arasında entelektüel becerilerin kazandırılması bulunmaktadır. Bu sebeple tasarlanan öğretim programları; öğrenciye pekiştirme ve tekrar imkânı sağlayabilmeli, öğrenilenlerin geri çağrılıp farklı durumlara aktarılmasına fırsat tanınmalıdır (Aydın, 2016: 281).

2.1.1.2. Bilişsel Stratejiler

Driscoll (2000)'a göre bilişsel stratejiler; öğrenmeye yardımcı olmak için bireyin hissetme, düşünme ve eyleme geçme gibi kişiye özel yolları işe koşmasıdır. Senemoğlu (2009)'na göre bireyin öğrenmeyi gerçekleştirmesi için kendine özgü yolları kullanmasıdır. Kendine rehber olma, öğrenme sürecinde öz denetim sağlama davranışları; bireyin zihinsel becerilerinin gelişmesine de yardımcı olmaktadır.

Bilişsel stratejiler bireyin sahip olduğu çok önemli bir beceridir. Bu beceriler bireye özel olup bireyin hatırlama, düşünme ve öğrenme davranışlarını organize eden yeteneklerdir. Bunlara bireyin çözüm için problemin özüne inerek kullandığı stratejiler de denilebilir. Daha önce ön bilginin olması şartıyla yeni bir problem, öğrencinin kullanacağı bilişsel strateji sayesinde çözülebilir. Bu çözümün sağlanması için bireyin geriye dönüş davranışını gerçekleştirmesi, ön bilgilerini hatırlayarak yeni problemlere uygulaması ve sonucunda çözüm arama girişiminde bulunması bilişsel bir stratejidir. Bazı stratejiler alana özgü olup bazıları da örneğin tümevarım gibi daha çok süreç içinde gelişir. Öğrencinin bu tür bir beceriye sahip olması için sürekli yeni durumlara maruz kalması ve tümevarımla ilgili bazı deneyimlere sahip olması gerekmektedir. Tümevarıma dayalı bilişsel stratejiler, önem taşıyan pek çok öğrenme ve düşünme durumlarında da

kullanılabilmektedir. Birbirinden farklı durumlarla karşılaşıldığında bir sonuca ulaşmak için tümevarım stratejisi faydalı olacaktır. Bir deredeki çakıl taşlarının neden pürüzsüz olduğunun veya bir yazarın kitap yazarken hangi niyette olduğunun açıklanmasında tümevarıma dayalı bilişsel stratejiler kullanılabilir (Gagné vd., 1992: 45).

2.1.1.3. Sözel Bilgi

Sözel bilgi, ifade edilebilen bilgi türüdür. Kolayca hatırlandığı için bellekten kolayca çağrılabilir. Bir şeyin ne olduğunu bilme ve bunu anlatma performansı olarak tanımlanabilir. Bu tür bilgiler bireyin belleğinde saklanır fakat bilgilerin tamamının kelimesi kelimesine ezberlenmesi gerekmez. Örneğin okunan bir metnin sadece özeti gerektiği zaman hatırlanabilir.

Eğitimin temel bir parçası olan bilimsel gerçekler de sözlü bilgidir. Üçgenin iç açılarının toplamda 180 dereceden oluştuğunun bilinmesi sözel bilgiye örnektir. Bu tür bilgilerin en önemli görevi, bireye bir sonraki öğrenmesinde nasıl ilerleyeceğine dair yol göstermesidir. Hatırlanan sözel bilgiler, kişiye yeni entelektüel becerilerin kazandırılmasında faydalıdır. Öğrencilerin öğrenmeleri için bu tür bilgilere ihtiyacı vardır. Sözel bilgiyi göstermenin en basit yolu söylemek veya yazmaktır (Gagné vd., 1992: 47).

2.1.1.4. Motor Beceriler

Bireyin kas gücünü kullanarak gösterdiği fiziksel performanstır. Fakat bu beceriler her zaman kasların uyumlu şekilde kullanılmasını gerektirmez. Çoğunlukla zihinsel, sözel bilgileri ve bilişsel stratejileri de kullanmayı gerektirebilir (Saracaloğlu ve Küçüköğlü, 2019: 158).

Motor beceriler, insanın sahip olduğu becerilerin en belirginidir. Dışarıdan gözlenmesi kolaydır. Çünkü fiziksel performans ile ölçülür (Gagné vd., 1992: 47). Araba kullanmak, bisiklete binmek veya bir çocuğun pergel tutmayı öğrenerek çember çizmesi gibi beceriler motor becerilere örnek olarak verilebilir.

2.1.1.5. Tutum

Tutumlar, bireyin kendine veya başkasına yönelik duygu ve eğilimleri olarak tanımlanabilir (Saracaloğlu ve Küçüköğlü, 2019: 158). Tutumlar genellikle duygusal alan olarak belirtilir. Her bireyin belli olay veya durumlara bazen de kişilere karşı tutumları

vardır. Bireyin sahip olduğu tutumun etkisi düşüncelerini olumsuz veya olumlu ölçüde etkileyebilir. Bir öğrenci belli bir olaya diğerlerinden daha fazla ilgi gösterirse veya bir etkinliği diğerine göre daha çok tercih ederse bu davranış onun tutumuyla ilgilidir. Okulların öncelikli amacı, öğrencilerin öğretilen konulara karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktır. Diğer yandan öğrencilere toplum tarafından onaylanan olumlu tutumlar oluşturmaktır (Gagné vd., 1992:49).

Başka bir ifadeyle tutum bireyin davranışlarının, tercihlerinin değişmesinde kalıcı bir etkiye sahiptir. Doğrudan gözlenmesi zordur. Ölçülmesi genellikle ölçekler yardımıyla yapılır fakat elde edilen sonuçlar gerçeğe yakın olmayabilir. Öğrenciler ölçeklere içtenlikle cevap vermeyebilirler. Elde edilen sonuçlardan kesinlik mümkün olmasa da çıkarım yapılabilir (Gagné vd., 1992: 49). Örneğin bir öğrenci, matematik derslerine çok katılıyor ve sürekli matematik çalışmak istiyorsa öğrencinin bu derse karşı olumsuz bir tutumu olmadığı akla getirilebilir. Olumlu tutumu öğrencinin bu derste başarılı olmasını sağlayabilir. Ya da başka bir öğrenci dürüstlük kavramını çok önemsiyor ve bu sebeple doğruları söylemeye gayret ediyorsa bu davranışı da tutumuyla ilgilidir. Tutumlar gözlenebilen davranışlarımızın içsel nedenlerini yansıtır.

2.1.2. Öğrenme Türleri

Gagné'nin modelinde öğrenmeler basitten karmaşığa doğru sıralanır. Öğretim sürecinde yapılması gerekenler bireye hangi davranışın kazandırılması istendiğine bağlıdır. Zihinsel beceriler ile psikomotor davranışların öğretilmesinde uygulanacak olan yöntemler birbiriyle aynı olmayacaktır.

Öğrenme türleri aslında entelektüel becerilerin hiyerarşik sıralanmasıdır. Entelektüel beceriler basitten karmaşığa doğru sekiz aşamada sıralanır. Bu aşamalar Tablo 2.2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.2. Zihinsel Becerilerin Hiyerarşik Dizilişii

Zihinsel Beceri Düzeyi	Davranış
İşaret Öğrenme	Öğrenmenin en temel basamağıdır. Kontrol edilmeden yapılan refleks niteliğindeki davranışlardır.
Uyarıcı- Tepki Bağını Öğrenme	Çevredeki uyarıcıya karşı verilen tepki arasındaki ilişkiyi öğrenmedir.
Zincirleme Öğrenme	Çevreden peş peşe gelen uyarıcılara karşı devamlı ve düzenli tepki vermeyi öğrenmedir.
Sözel Öğrenme	Kelimeler arası ilişkileri ve anlamları öğrenmedir.
Ayırt Etmeyi Öğrenme	Uyarıcıların farklı özelliklerini algılayıp çözümlenme ve bunları birbirinden ayırmadır.
Kavram Öğrenme	Nesneleri veya kavramları özelliklerine göre kategorize edebilmedir.
İlke Öğrenme	Kavramlar arası ilişki kurmayı öğrenmedir.
Problem çözme	Öğrenmenin en üst basamağıdır. Kavramlar, ilkelere hareketle özgün çözümler oluşturmaktadır.

Kaynak: (Gagné, 1985).

2.1.2.1. İşaret Öğrenme

Bu tür öğrenmeler istemsizce gelişir. Bilinçli olarak kontrol edilemez. Pavlov'un klasik koşullanması ile aynıdır. Gündelik hayatta istemsizce duyulan korkular veya hoş duygular işaret öğrenmedir. Örneğin yükseklik korkusu, su korkusu, kapalı alanda kalma korkuları sonucunda kalp atışında hızlanma, istemsizce titreme tepkileri meydana gelebilir (Gagné, 1970: 37). Başka örneklerin verilmesi gerekirse bazı bireylerin belli nesnelere veya yiyeceklere karşı istemsizce verdiği fizyolojik tepkiler vardır. Limon denildiğinde kişinin ağzının sulanması, pamuk veya şeftali gibi tüylü şeyler görüldüğünde dokunamamaktan kaynaklanan gösterilen öğrenme tepkisi, işaret öğrenmeye örnek olarak gösterilebilir.

2.1.2.2. Uyarıcı-Tepki Bağını Öğrenme

İşaret öğrenmeden farklı olarak bireylerin uyarılara karşı gösterdiği gönüllü tepkilerdir. İnsanlar ile hayvanlarda da görülebilir. Örneğin bir köpeğin, sahibinin sesini duyduğunda ayaklarını havaya kaldırmayı öğrenmesi uyarıcı- tepki bağını öğrendiğini gösterir. Sahibi ilk aşamada köpeğin ayaklarını havaya kaldırma davranışını köpeğin başını okşayarak, ikinci aşamada ona mama vererek ödüllendirirse köpek birkaç aşamadan sonra bu davranışı sahibini gördüğünde otomatik olarak yeniden yapmaya başlayacaktır. Bu davranış işaret öğrenmeden farklı olarak köpeğin istemsizce verdiği fizyolojik tepki değil, gönüllü tepkidir (Gagné, 1970: 38).

2.1.2.3. Zincirleme Öğrenme

Son derece basit ve yaygın olan bir öğrenme türüdür. Uyarıcılara birbiriyle ilişkili ve sıralı hâlde küçük adımlar uygulayarak düzenli tepki göstermedir. Bir öğrenme aşaması diğer aşamayı etkileme niteliğindedir. Zincirleme öğrenme, düzenli ve devamlı performans göstermeyi gerektiren bir öğrenme çeşididir. Psikomotor becerilerin öğretiminde daha çok kullanılır. Bir öğrenme adımı gerçekleşir, daha sonra diğer adım gerçekleşir. Her öğrenme bir sonraki öğrenme aşamasının ön koşuludur (Gagné, 1970: 44). Örnek olarak bir kişinin kek yapması için önce malzemeleri çıkarması, malzemeleri sırası ile kaba koyması, karışımı fırına atması, ilgili dereceye ayarlaması gerekir. Birkaç farklı işlem, sırasıyla ve küçük adımlar uygulanarak yapıldığı için bu durum zincirleme öğrenmedir.

2.1.2.4. Sözel Öğrenme

Bu öğrenme türünde de zincirler vardır fakat bu zincirler sözel zincirlerdir. Kelimeler arasında anlam ilişkisi kurulur. Dilimiz türlü zincirlerle doludur. Bireyin yeni bir kelimenin anlamını öğrenmesi sözel öğrenmedir (Gagné, 1970: 45). Türkçede kelime türetme yapım eki ile olur. Türeyen kelimenin kökü ile anlam ilişkisi olmalıdır. Buna göre bir kişinin türemiş bir kelimenin yeni anlamını öğrenirken kelimenin kökü ile bağlantı kurması yani iki sözcük arasında ilişki kurmaya çalışması sözel öğrenmedir.

2.1.2.5. Ayırt Etmeyi Öğrenme

Bireyin farklı uyarılara karşı ayırt etmeyi öğrenmesidir. Burada ön koşul uyarıların daha önceden öğrenilmiş olması gerekir. Farklı uyarılar özelliklerine göre

kategorize edilir. Bu uyaranlara karşı verilen tepkiler de farklıdır. Örgün eğitimin tamamında oldukça yaygın olan bir öğrenme türüdür. Uyarıcı-tepki bağlantıları burada farklılaşır. Öğrenci, yanıtlar arasında ayırım yapmayı öğrenir (Gagné, 1970: 50). Kimya dersinde elementleri ayırt etme, renkleri birbirinden ayırt etme, kuşla balığı ayırt etme örnek olarak gösterilebilir.

2.1.2.6. Kavram Öğrenme

Temelinde ayırt etmeyi öğrenme gerekir. Daha sonra ayırt edilen benzer özellikteki nesne veya kavramların sınıflandırılmasıdır. Sınıflandırılan gruba karşı ortak bir tepkide bulunabilmez. Omurgalı hayvanlar ve omurgasız hayvanları sınıflandırma, bunlar arasındaki ilişkiyi öğrenme kavram öğrenmedir (Gagné, 1970: 55).

2.1.2.7. İlke Öğrenme

Bu öğrenme türünde basit, herkes tarafından kabul edilen bilimsel gerçekler vardır. Bu sebeple bu durum ezberleme veya sözel öğrenme gibi algılanmaktadır. Fakat bu gerçekler bir duruma uygulanmalıdır. Birey, öğrendiği bir kuralı örnek bir durumda gösterebiliyorsa ilke öğrenme gerçekleşmiş demektir. Kurallar, kavramlar arası ilişkilerdir. Diğer bir ifadeyle iki veya daha fazla bağlantıdan oluşan zincirlerdir. Örneğin, tuzun kimyasal ifadesini NaCl olarak birleştirme, $a^2-b^2 = (a-b)(a+b)$ şeklinde yazmayı öğrenme kural öğrenmedir (Gagné, 1970: 56).

2.1.2.8. Problem Çözme

Öğrenmenin en üst ve en karmaşık basamağıdır. Sorun çözme, düşünme anlamına gelir. Önceden öğrenilen kuralların birleştirip uygulanmasına yönelik bir süreçtir. Problem çözme basamağında öğrenilen kurallar geri çağırılır. Kurallar kullanılarak özgün bir çözüm yöntemi ile sonuçlanır. Diğer öğrenme türlerinde olduğu gibi ön öğrenmeler burada da şarttır. Problem çözme basamağı, öğrencinin ileri düzeyde yeni yetenekler edinmesini sağlar. Bu basamakta öğrenci düşünmeye teşvik edilir. Bir dikdörtgenler prizmasının hacmini hesaplama problem çözme örneğidir (Gagné, 1970: 60).

2.1.3. Gagné'nin Öğretim Durumu Modeline Göre Öğretimin Aşamaları

Gagné (1985)'ye göre öğrenmenin belirli aşamaları vardır ve edinilecek becerinin türüne göre öğretim yapılmalıdır. Bu öğretimin de hiyerarşik olması gerektiğini belirtmiştir. Bu sebeple Gagné, öğrenme süreçlerini gözden geçirerek bir model

geliştirmiştir. Bu modelin toplam 9 aşamasına karşılık gelen öğrenme süreçleri bulunmaktadır. Bu süreçler Tablo 2.3'te kısaca gösterilmiştir:

Tablo 2.3. Eğitim Durumlarının Öğrenme Süreciyle Olan İlişkisi

Öğretim Aşamaları	Öğrenme Süreciyle Olan İlişkisi
Dikkat Çekme	Sinirsel dürtülerin uyarılması
Hedeften Haberdar Etme	Yürütme sürecini etkileştirme
Ön Koşul Öğrenmelerin Hatırlanması	Eski bilgilerin geri çağırılması
Uyarıcı Materyal Sunma	Algıda seçicilik için vurgulama
Öğrenmeye Rehberlik Etme	Anlamsal kodlama, ipuçları
Davranışı Ortaya Çıkarma	Yanıt organizasyonunun aktifleşmesi
Dönüt Verme	Destek sağlama
Performansı Değerlendirme	Pekiştirmeye olanak sağlama
Kalıcılığı Sağlama	Hafızada kalması için ortam oluşturma

Gagné (1992)' ye göre bu tabloda gösterilen aşamalar, öğrenmenin etkili ve kalıcı olması için uygulanmalıdır. Bu aşamaları ayrıntılı bir biçimde incelemek gerekmektedir.

2.1.3.1. Dikkat Çekme

Bir dersin en önemli aşaması dikkat çekme uygulamasıdır. Öğretmen, öğrencinin ihtiyaç düzeyine göre belirlediği yöntemlerle öğrencinin dikkatini konuya yönlendirebilmelidir. Fakat dikkat çekmek için uygulanan etkinliklerin süresi ve seviyesi çok iyi planlanmalıdır. Ayrıca öğrencinin ilgi ve ihtiyaç seviyesinin üstünde olacak veya çok uzun zaman alacak etkinliklerden kaçınılması gerekir (Taşdemir, 2010: 72).

Dikkat çekme, sanki bir televizyonda hareketli olan sahnelerin hızla kesilmesi gibi uyarıcı değişikliklerinin sunulması olarak ifade edilebilir. Bu aşamada öğrencinin ilgisini çekerek onları öğrenmeye istekli hâle getirmek için çeşitli etkinliklere başvurulmalıdır. Örneğin, öğretmen sözlü yöntemi kullanarak ders başında soracağı ilginç bir soruyla bazı öğrencilerin ilgisini çekebilir. Burada her öğrenciye ulaşmak mümkün olmayabilir çünkü her öğrencinin ilgi odağı birbirinden farklıdır. Bu sebeple dikkat çekme aşaması, herkese ulaşmanın zorluğundan dolayı öğretme sanatının önemli bir parçası olarak görülür.

Sözlü uyarıların yanında sözsüz iletişim de bazı derslerde dikkat çekmek için sıklıkla kullanılmaktadır. Sınıfta bir gösteri sunulması, konuyla ilgili kısa bir film

izlenmesi, fen dersinde bir sıvının renginde değişmenin meydana gelmesi gibi buna benzer durumlar öğrenciler için ilgi çekicidir ve öğrenmenin içsel süreçlerini destekler. Bu sebeple ders öğretmen tarafından çok iyi planlanmalıdır. Çünkü iyi planlanmış bir ders, öğrencilerin iletişim kapılarını aralar (Gagné, 1992:190).

Öğrencilerin belli bir uyarana yönlendirilmesi için kullanılan sözlü talimatların temel görevi, dikkati istenilen noktaya çekmesidir. Örneğin, öğrencilere “Şimdi burayı izleyin.” denmesi, elde tutulan ilginç bir nesne gösterilirken “Burada neler görüyorsunuz?” diye sorulması veya kısa bir film izletilirken “Burayı dikkatli dinleyin.” ifadesi dikkat çekme aşamasına örnek olarak gösterilebilir. Sözsüz talimatlar ise öğretmenin jestleri, sınıfta kullanılan cihazlar, derste yapılan çizimler veya yazı stili gibi birçok durumdan oluşabilir. Kısacası dikkat çekmenin bir sürü yöntemi vardır fakat öğrencilerin büyük bir çoğunluğuna ulaşabilmek için bunun iyi planlanması gerekir (Gagné, 1970: 306).

2.1.3.2. Hedeften Haberdar Etme

Bu aşamada öğrencilere kazandırılmak istenen hedeflerin söylenmesi istenir. Süreç içinde planlanan öğretim etkinlikleri ile öğretim hedefleri öğrencilere aktarılır. Bu aşamanın amacı öğretimin sonunda öğrencilerin neleri, ne düzeyde kazanacaklarının farkına varmalarını sağlamaktır. Bu farkındalık, öğrencilerin planlanan etkinliklere katılımını daha anlamlı hâle getirmektedir (Taşdemir, 2010: 73).

Öğrencinin, ders başında hangi düzeyde bir performans sergilemesi gerektiğini bilmesi hem öğrencinin hem de öğretmenin hedefe odaklanmasına ve hedefte kalmasına yardımcı olacaktır. Hedeflerin öğrencilere etkili bir şekilde iletilmesi için öğretmenin hedefler konusunda resimler veya kolay anlaşılabilir kelimeler kullanması son derece önemlidir (Gagné, 1992:191). Öğrencilerin dikkatini çekmeyi başardıktan sonra bir öğretmen, öğrenmenin anlamlı hâle gelmesi için o günün hedeflerini öğrencilere açık bir dille söylemesi, onları öğrenmeye istekli hâle getirmesi gerekir. Sekizinci sınıfa giren bir Türkçe öğretmenin “Bugün fiilimsi kavramının ne olduğunu ve fiilimsilerin cümledeki işlevlerini öğreneceksiniz.” demesi bu aşamaya örnek olarak gösterilebilir.

Öğrencinin bu şekilde kendinden beklenen performansın ne olduğunu bilmesi, kendi göstereceği performansı ile arasında ilişki kurmasını sağlar. Öğretmenin hedefle ilgili talimatları vermesi, öğrencinin zihninde hedef dışı olan gereksiz uyarıcıları

reddeden bir set oluşturmasını sağlayacaktır. Byolece đrenci, oluşturduğu bu sete hedef dışındaki uyarıcıları sokmaması gerektiğini bilir duruma gelecektir (Gagné, 1970: 307).

2.1.3.3. n Koşul ğrenmelerin Hatırlanması

Kazandırılacak hedef davranışlar önceden edinilen bilgilere bağlıdır. Yeni bilgiler ile eski bilgiler arasında bağlantı kurmak öğrenmeyi kolaylaştırıp hızlandıracaktır. Kurulan bu bağlantı yeni öğrenilen bilginin uzun süreli belleğe anlamlı bir şekilde kodlanmasını sağlayacaktır (Saracaloğu ve Kçkoğu, 2019: 161).

Yeni öğrenmeler gerçekleşmeden hemen önce eski bilgiler bellekten çağrılır ve yeni bilgiler ile arasında ilişki kurulur. Eskiden öğrenilen bilgilerin hatırlanması için đretmen tarafından bir hatırlatma sorusu sorulabilir (Gagné, 1992: 192). Bilginin geri çağrılması çoğu zaman szli iletişim yoluyla mümkündür. Örneğin, “Argon bir soygazdır.” kuralının öğrenilmesi için öğrencinin önce Argon ve soygaz kavramının ne olduğunu hatırlaması gerekir. Kavramların her biri uygun yöntemlerle geri çağrılabilir. Öğretmenler, genellikle szli talimatları kullanarak öğrencileri eski bilgileri çağırmaya teşvik edebilir. Fakat eski bilgilerin hatırlanamaması yeni öğrenilecek bilginin karmaşık hâle gelmesine sebep olmaktadır (Gagné, 1970: 309). Bu durum, zincirin birbirine sıkı sıkıya bağlı olan halkaları gibi düşünülebilir. Sekizinci sınıfta sıfat fiil veya zarf fiili öğrenecek bir öğrencinin bu kavramları öğrenmesi için altıncı sınıfta öğrendiği sıfat kavramını ve yedinci sınıfta öğrendiği zarf kavramını hatırlaması gerekmektedir. Bu bilgilerin geri çağrılmaması, yeni öğrenilecek konunun daha zor ve karmaşık olmasına sebep olmaktadır.

2.1.3.4. Uyarıcı Materyal Sunma

Öğretmen, đrenme için uygun uyarıcıları kullanmayı ihmal ederse süreç sonunda öğrencinin yanlış beceri kazanmasına sebep olabilir. Dersle ilgili doğru uyarıcı kullanmak algıda seçiciliği belirleyen önemli bir faktördür. Okunan bir metinde kullanılan kalın veya italik harfler, metinle ilgili kullanılan görseller metnin algılanmasını kolaylaştırmaktadır. Örneğin ocuđa daire kavramını öğretirken tahtaya bir daire çizilmesi yeterli olmayacaktır. Algıda seçiciliğin artması için bir resim kağıdına renklerin kullanılarak kırmızı, mavi veya yeşil daireler çizilmesi sağlanabilir. Öğrencilerin tahtaya kaldırılarak bir daire oluşturması sağlanabilir (Gagné, 1992: 194). Öđretilecek içeriğin özelliğine ve öğrenmenin türüne bağlı olarak uygun uyarıcı ortamları oluşturulmalıdır. Örneğin, ayırt

edici bir öğrenme türü için zıt uyaranlar oldukça faydalı olabilir. Somut kavramların öğrenimi için renkler veya çeşitli nesnelerin kullanılması öğrenmeyi kolaylaştırabilir (Gagné, 1970: 313). Örneğin, fen dersinde insan vücudundaki organların işlevini öğrenecek olan bir öğrenciye somut bir modelin getirilmesi uyarıcı bir materyaldir. Gerçeğe yakın bir nesnenin kullanılmasıyla öğrenci anlamlı öğrenme gerçekleştirecek ve hedef dışındaki gereksiz uyarıcıları engelleyerek tüm dikkatini hedefle ilgili olan uyarıcıya verecektir. Sözlü, yazılı, işitsel, görsel materyaller, somut nesneler, modeller gibi birçok farklı türde uyaran; dersin hedefi doğrultusunda planlanarak öğrenme ortamında kullanılabilir.

2.1.3.5. Öğrenmeye Rehberlik Etme

Öğretmenin derste öğrenciyi düşünmeye teşvik etmek için kullandığı yöntemler olarak ifade edilebilir. Bu yöntemler doğrudan bilgiyi gösterecek nitelikte değil, öğrencinin ipuçlarını kullanarak düşünüp doğruya ulaşmasını sağlayacak nitelikte olmalıdır. Derste düşünmeye teşvik eden sorular veya ipuçları kesin terimler kullanılarak söylenmemelidir. Yapılan rehberlikte öğrencinin doğru yolda kalmasını sağlayacak ve onları teşvik edecek ipuçları kullanılmalıdır. Çoğu durumda doğrudan veya dolaylı olarak verilen ipuçları, öğrencinin cevabı kendisinin keşfetmesini sağlamakta ve öğretmenin doğru cevabı kendisinin vermesinden daha kalıcı olmaktadır. Yapılan rehberliğin miktarı, yönlendirme sıklığı, öğrenilecek davranışın türüne ve öğrenenin özelliğine göre değişiklik gösterebilir. Örneğin çok hızlı öğrenen bir öğrenci için sürekli yönlendirme yapmak küçümseyici olarak algılanabilir. Yavaş öğrenen bir öğrenci için ise hayal kırıklığı yaratabilir. Bu gibi durumlarda en somut çözüm, bazen öğrenme rehberliğini aşama aşama uygulamak ve öğrencinin bu rehberliği ihtiyacı kadar kullanmasını sağlamaktır. Hızlı öğrenen bir öğrenci için bir ipucu yeterli gelirken yavaş öğrenen için üç ipucu yeterli gelebilir (Gagné, 1992: 195). Verilen ipuçları sözsüz olabileceği gibi sözlü de olabilir. Genellikle sözlü talimatlar derste tercih edilir. Öğrenciyi yönlendirecek sorular öğrenmeye rehber olmanın basit bir yoludur. Bu talimatlar öğrencinin kuralları kendisinin keşfetmesine olanak sağlamalıdır. Burada amaç doğruya keşfederek ulaşmak ve öğrencinin öğrenmesini hızlandırmaktır (Gagné, 1970: 314).

2.1.3.6. Davranışı Ortaya Çıkarma

Yönlendirmelerden sonra öğrencinin neyi, ne kadar bildiğini gösterme aşamasına gelinmiştir. Öğrenci, öğrenme adına yeteri kadar rehberlik aldıktan sonra artık öğrenmeyi içselleştireceği noktadadır. Bu aşamada öğretmenin ikna olmasından çok öğrencinin kendini ikna edebilmesi önemlidir. Bunun için öğrencinin öğrendiği bilgileri kullanarak yeni bir durumda uygulayabilir düzeye erişmiş olması gerekir (Gagné, 1992: 196).

Diğer bir ifadeyle bu aşama, geri bildirim süreci olarak da değerlendirilebilir. Öğrenmenin sonunda hedef davranışlar kazanılmış mıdır? Bu davranışlar gözlemlenebilir düzeyde midir? Bu soruların yanıtı sözlü veya yazılı olarak yapılan uygulamalarla alınabilir. Alınan sonuçlardan hareketle öğrencinin öğrenme düzeyi değerlendirilebilir (Yeşilyaprak ve Uçar, 2019: 359).

2.1.3.7. Dönüt Verme

Öğrenci başarıya ulaşmaya çalışır ve bunu göstermek için performans sergiler. Bu aşamada öğrencinin başarıya yönelik motivasyonu son derece önemlidir. Hayvanlar basit bir beceriyi edinirken -herhangi bir kola basmak gibi- davranışı gerçekleştirdikten sonra onlar için ödül sayılan geri bildirim doğrudan alırlar. Fakat insanlar daha zor ve karmaşık öğrenmeleri gerçekleştirebilir. Örneğin, bir ilke veya kavram içeren konular öğretilirken her alt konunun doğru şekilde öğrenilmesi için öğretmenlerin geri bildirim vermesi gerekir. Bazen kural veya kavramları öğrenci kendisi de hatırlayabilir. Bu durumlarda her zaman bildirim vermek zorunlu olmayabilir. Çünkü burada kavramsal bilgi öğrencinin zihninden geri çağrılır. Burada öğrencinin içsel kontrolü görülmektedir. Maksat geri çağrılan kuralın yeni durumlarda uygulanmasını sağlamaktır. Geri çağrılan bilgi öğrencide heyecan yaratabilir. Bu gibi durumlarda öğrenci kendini kontrol ederek öğrenmeyi hızlandırabilir. Fakat çoğu karmaşık öğrenmede dış bir desteğe ihtiyaç vardır (Gagné, 1970: 316). Çünkü bir öğrenci performans sergilediğinde bunun etkisini ve sonucunu bilmek ister. Dönüt verme ile öğrencinin tam olarak neyi öğrendiği veya öğrenemediği bilinmiş olur. Dönütler çoğunlukla öğrencinin performansının ne kadar doğru olduğu ile ilgili bilgi verir. Sözlü iletişimin dışında baş sallama, tebessüm etme gibi birçok yöntem öğrenciye performansının doğruluk derecesi hakkında geri bildirim sağlama yöntemidir. Örneğin, Türkçe dersinde çekimli fiili öğrenen bir öğrencinin yeni ve farklı bir fiil verildiğinde bunu istenen şahıslara göre çekimleyememesi eksik

öğrendiğini gösterir. Bu aşamada öğretmen doğruları pekiştirebileceği gibi yanlışlara düzeltme verebilir. (Gagné, 1992: 197).

2.1.3.8. Performansı Değerlendirme

Performansı değerlendirme aşaması aslında bir öğrenme çıktısıdır. Öğrenci, amaca uygun olarak sadece tek bir performans sergilediğinde öğretmen bu performansın bilinçli veya tesadüfi olup olmadığını değerlendirmelidir. Ortaya çıkan şüpheli durumu gidermenin bir yöntemi olarak öğrenciden tekrar yapması istenebilir. Öğrencinin sergilediği performansın kazanımla uyumlu olup olmadığını iyi gözlenmesi gerekir. Örneğin, hikâye okunduktan sonra kazanım, o hikâyenin temel öğelerini bulmaksa öğrencinin gerçekten hikâyenin öğelerini söyleyip söylemediğine bakılmalıdır. Bir diğer önemli nokta ise öğretmenin gözlem yapmasını sağlayacak elverişli ortam koşullarının oluşturulmasıdır. Bu koşullar öğrencinin cevabı önceden ezberlemeyeceği biçimde olmalıdır.

Performans değerlendirme öğrencinin bireysel yeteneğini ciddi derecede ortaya çıkarır. Öğrenmenin hemen ardından gerçekleştirilen tekli, ikili veya üçlü performans gözlemleri öğrenme çıktısının düzeyini öngörmek için oldukça işe yarar (Gagné, 1992: 197). Öğrenciye verilen testin esas alınarak değerlendirmenin yapılması çok doğru olmayacaktır. Yapılan değerlendirme hedeflenen kazanımla ilgili olmalıdır. Örneğin, kazanım rasyonel ile irrasyonel sayıların ayırt edilmesi ise bu kazanıma uygun değerlendirme yapılmalıdır. Günümüzde sırf öğrenciler teste hazırlanıyor diye diğer davranışların ölçülmesi uygun değildir. Diyelim ki test kullanılmak isteniyorsa geliştirilen bu testin de hedeflenen kazanımları ölçmesi gereklidir. İlk değerlendirme testlerinin basit biçimde geliştirilmesi tavsiye edilmektedir. Öğrencinin tam olarak neyi yapıp neyi yapamadığının gösterilmesi açısından ilk değerlendirme testleri kolay tutulmalıdır. Sonuçlar öğretmen ve öğrenci için bir geri bildirim ve motivasyon kaynağı niteliğindedir (Gagné, 1970: 318).

2.1.3.9. Kalıcılığı Sağlama

Öğrenilenlerin istenildiği zaman kolayca geri çağırılması için gerekli ortamın oluşturulması kalıcılığı sağlamadır. Bunun için kullanılan materyaller, materyallerin içine konuyla ilgili yerleştirilen ipuçları yardımcı araçlardır. Aralıklı tekrarlar yapmak diğer bir yöntemdir. En etkili yöntem ise öğrenilenlerin yeni ve farklı durumlara

uygulanabilirliğini sağlamaktır. İşte burada öğretmenin yaratıcılığı beklenir. Örneğin, fiil kavramını öğrenen bir öğrenciden kişi zamirleri öğretildikten sonra farklı fiillerin şahıslara göre yazılması istenebilir. Farklı fiillerin kullanılıp tüm şahısları içeren farklı cümlelerin yazılması beklenebilir. Öğrencinin problem çözme becerisini geliştirecek uygulamalar yapılmalıdır (Gagné, 1992: 198).

Öğretimin sadece bilgileri kavratma değil, öğrenilenlerin yeni durumlara uygulama becerisini de geliştirmesi gerekir. Kısacası öğrencinin öğrenmeyi öğrenmesi gerekir. Öğrencinin Türkçenin yapısına uygun cümle kurmayı bilmesine rağmen özgün bir kompozisyon oluşturamaması öğrenmede yetersizliğin ve transferde hatanın olduğunu gösterir (Gagné, 1970: 319).

2.1.4. İlgili Araştırmalar

Sünbül ve diğerleri (2002) yaptığı çalışmada Gagné modeline göre bilgisayar destekli öğretim uygulamasını tasarlayarak öğrencilerin başarısına etkisinin olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma fen bilimleri dersinde yapılmıştır. Deney grubuna Gagné modeline göre hazırlanan bilgisayar destekli öğretim, kontrol grubuna geleneksel öğretim tercih edilmiştir. Ulaşılan sonuca göre deney grubunun istatistikî açıdan anlamlı derecede başarılı olduğu görülmüştür.

Özkök (2010) tarafından yapılan araştırmada matematik dersi kareköklü sayılar ünitesinde GÖDM'nin aşamaları temel alınarak bilgisayar destekli öğretim yazılımı tasarlanmış ve çalışmada kullanılmıştır. Araştırmanın amacı tasarlanan yazılımın akademik başarı ve ders tutumuna etkisini incelemektir. Araştırmanın sonucu incelendiğinde son test akademik başarı ve ders tutumu puanları deney grubu lehinedir. Gagné modeline göre tasarlanan bilgisayar destekli öğretim yazılımı deney grubundaki öğrencileri olumlu anlamda güdüleyerek öğrencilerin başarısını ve derse olan ilgisini arttırmıştır.

Akçay (2011) tarafından yapılan çalışmada web macerası olarak adlandırılan internet tabanlı bir öğretim yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemin adımları Gagné'nin modelindeki aşamalar ile karşılaştırılmış ve web macerası yönteminin Gagné'ye uygunluğu incelenmiştir. Bu yöntem sırasıyla giriş, işlem, süreç, bilgi kaynakları, değerlendirme ve sonuç adımlarından oluşmaktadır. Ulaşılan sonuca göre web macerası

yönteminin adımları Gagné'ye uygun bulunmuştur. İyi tasarlanmış bir web macerasının etkili bir öğrenme yöntemi olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Menzi (2012) tarafından yapılan araştırmada internet tabanlı öğretim uygulaması GÖDM'nin aşamalarına uygun olarak tasarlanmıştır. Uygulama Bilişim Teknolojileri dersinde ilköğretim 7. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Geliştirilen öğretim uygulamasının akademik başarı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Son test uygulamasından sonra kalıcılık etkisi de araştırılmıştır. Yapılan deneysel işlemin amacı deney ile kontrol gruplarının arasındaki başarı ve kalıcılık farkının karşılaştırılmasıdır. Uygulama sonucunda kalıcılık puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir artış olmuştur. Ulaşılan sonuç uygulanan deneysel işlemin etkili olduğunu göstermektedir.

Baş (2012) tarafından yapılan çalışmada İngilizce dersinde GÖDM'ye göre planlanan öğretimin akademik başarı ve ders tutumuna etkisi incelenmiştir. Gagné modeline göre eğitim alan deney grubunun son test başarı puanlarıyla ders tutum puanları, kontrol grubundan yüksek bulunmuştur. Deney ile kontrol gruplarının başarı puanları kıyaslandığında deney grubu lehine anlamlı bir artış bulunmuştur. Aynı durum ders tutum puanları için de geçerlidir. Başka bir deyişle ders tutum puanları deney grubu lehinedir. Ulaşılan bu sonuç, Gagné modeline göre öğretim gören deney grubunun kontrol grubundan daha başarılı olduğunu göstermektedir.

Ateş ve Karaağaçlı (2020) yaptığı çalışmada Gagné'nin modeline göre Ses ve Video İşleme Programları ünitesinde deneysel uygulama yapmıştır. Çalışmada akademik başarının artış gösterip göstermeyeceğini incelemişlerdir. Geleneksel öğretim gören kontrol grubu ile deney grubunun başarı puanı karşılaştırıldığında anlamlı bir farkın olmadığına ulaşmışlardır. Yalnız deney grubunun son test başarısı kontrol grubuna göre yüksektir.

Taşkıran ve Çakmak (2021) tarafından yapılan çalışmada GÖDM'ye göre bir yazılım tasarlanmıştır. Sosyal bilgiler dersinde kullanılacak bu yazılımın akademik başarı ve tutuma etkisi araştırılmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre Gagné modeli rehber alınarak tasarlanan öğretim yazılımının kullanıldığı deney grubunun, son test başarı puanları kontrol grubuna kıyasla yüksektir. Ders tutum puanları kıyaslandığında ise istatistiksel yönden anlamlı bir fark görülmemiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırmada ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen modeli kullanılmıştır. Bu desende birden fazla grup kullanılır ve bu gruplar seçkisiz atama yöntemiyle oluşturulur. Deney ile kontrol gruplarına deneysel uygulama öncesinde ve sonrasında ön test-son test uygulanmaktadır (Creswell, 2016: 173). Deneysel desenlerde seçkisizlik temel bir özelliktir. Fakat seçkisiz atamanın mümkün olmadığı veya izin verilmediği deneyler de olabilmektedir. Örneğin, yeni bir model veya tekniğin akademik başarıya etkisini ölçmek isteyen bir araştırmacının okul yönetimine başvurduğu düşünülürse araştırmacıya şubelerden bir havuz oluşturup yeni gruplar belirlemesine izin verilmesi çok ender rastlanan bir durum olacaktır. Bu gibi durumlarda araştırmacı mevcut olan gruplar üzerinde çalışmasını yapabilir. Bu desende hazır olan şubelerden bazı veriler incelenerek birbirine benzeyen iki grubun seçilmesi beklenir (Büyüköztürk vd., 2016: 196). Bu çalışmada da seçkisizlik mümkün olmadığından grup eşitlemesi yapılmıştır. Araştırmacı tarafından deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde öğrencilerin 6. sınıftaki yazılı notu ortalamaları dikkate alınmıştır. Üç şubeden ortalamaları en yakın olan iki şubenin biri deney ve öbürü kontrol grubu olmuştur. Araştırmada 7-B deney, 7-C şubesi kontrol grubudur.

Ön test son test kontrol gruplu seçkisiz desen psikolojide veya eğitimde sıklıkla tercih edilen desenlerdendir. İlk aşamada denek havuzu şeklinde de ifade edilebilen topluluktan seçkisiz atama yöntemi ile iki grup belirlenir. Bu gruplar, birisi deney birisi kontrol grubu olacak şekilde rastgele oluşturulur. Grupların oluşturulmasının ardından uygulama öncesi, deneklere bağımlı değişkenle ilgili ölçüm yapılır. Süreç içinde etkisi incelenmek istenen faktör deney grubuna uygulanır, kontrol grubuna uygulanmaz. Sonuç aşamasında bağımlı değişkenle ilgili ölçümler deneklerin üzerinde yapılır (Büyüköztürk vd., 2016: 202).

Bu desenin iki avantajı vardır. İlki farklı deneysel koşullarda yapılan ölçümler, aynı denekler üzerinde uygulama yapılmasından dolayı birçok deneyde güçlü düzeyde ilişkili olacaktır. Böylece hata payı azalacak ve istatistiksel açıdan güç artacaktır. İkincisi ise aynı denekler üzerinde yapılan uygulama harcanan zaman ve gösterilen çabada ekonomiklik

sağlayacaktır. Bu iki avantajdan anlaşılacağı üzere homojen gruplarda çalışmak deneysel işlemin ne ölçüde etkili olduğunu gösterebilmek için bir fırsattır (Ferguson ve Takane, 1989; Kirk, 1982).

Ön test son test kontrol gruplu desen şu şekilde görünmektedir:

Tablo 3.1. Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Seçkisiz Desen

	Grup	Ön test	İşlem	Son test
R	D	O ₁	X	O ₃
R	K	O ₂		O ₄

Kaynak: (Büyüköztürk vd., 2016).

Tabloya göre R ifadesi, öğrencilerin gruplara yansız bir biçimde yerleştirildiğini göstermektedir. D ifadesi deney grubunu, K sembolü kontrol grubunu temsil etmektedir. O₁ ve O₃ deney grubuna uygulanan ön testle son test ölçüm verilerini, O₂ ve O₄ kontrol grubunun ön testle son test ölçüm verilerini göstermektedir. X sembolü deney grubuna uygulanan deneysel değişkeni ifade eder.

Araştırmanın bağımsız değişkenini Gagné Modeli'ne göre planlanan etkinlikler, bağımlı değişkenini öğrencilerin akademik başarı puanlarıyla kalıcılık puanları oluşturmaktadır.

3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın evrenini Muş'un Bulanık ilçesinde bulunan 7. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alacak deney ve kontrol grupları ise grup eşitlemesi ile oluşturulmuştur.

Çalışma grubu 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılında Muş'un Bulanık ilçesinin bir ortaokulunda öğrenim gören, B ve C şubelerinde bulunan 7. Sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Deney grubundaki öğrenciler toplam 30, kontrol grubundaki öğrenciler de toplam 30 kişiden oluşmaktadır. Çalışma grubu ise toplam 60 kişidir. Deney grubunu 18 kız,12 erkek oluştururken kontrol grubunu 16 kız, 14 erkek öğrenci oluşturmaktadır.

3.3. VERİLERİN TOPLANMASI

3.3.1. Başarı Testi Geliştirilme Süreci

Ölçme aracının seçiminde araştırmacının süreç içinde geliştirdiği başarı testi kullanılmıştır. Başarı testi için okuma becerilerine ait kazanımlar belirlenmiş ve araştırmacının deneysel işlemi uygulayacağı süre dikkate alınarak başarı testinde okuma becerisiyle ilgili soru dağılımlarına belirtke tablosunda yer verilmiştir. Kazanımlar ve kazanımlara ilişkin soru dağılımları Tablo 3.2’de gösterilmiştir.

Tablo 3.2. İşlenecek Konuların Dağılımı Gösteren Belirtke Tablosu

KONULAR	Deyimler	Söz sanatı	Paragrafta anlam	Çekimli eylem	Toplam
KAZANIMLAR					
Bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.			X		1
Metindeki söz sanatlarını tespit eder.		X			1
Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder				X	1
Metinle ilgili soruları cevaplar.			X		1
Metindeki hikâye unsurlarını belirler.			X		1
Metnin içeriğini yorumlar			X		1
Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler			X		1
Metindeki yardımcı fikirleri belirler			X		1
Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler	X				1
Metnin konusunu belirler			X		1
Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.			X		1
Metindeki anlatım biçimlerini belirler.			X		1
Görsellerle ilgili soruları cevaplar.			X		1
Metinle ilgili sorular sorar.			X		1
TOPLAM	1	1	11	1	14

Başarı testinde yer alan maddelerin soru dağılımı ise Tablo 3.3.'te belirtilmiştir.

Tablo 3.3. Maddelerin Soru Dağılımı ve Yüzdeleri

Kazanımlar	Madde no	Toplam	%
Bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.	3. ve 5.	2	10%
Metindeki söz sanatlarını tespit eder.	9.	1	5%
Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder	12. ve 15.	2	10%
Metinle ilgili soruları cevaplar.	16.	1	5%
Metindeki hikâye unsurlarını belirler.	7.	1	5%
Metnin içeriğini yorumlar	8.	1	5%
Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler	6. ve 19.	2	10%
Metindeki yardımcı fikirleri belirler	10. ve 11.	2	10%
Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler	1. ve 2.	2	10%
Metnin konusunu belirler	13.ve 17.	2	10%
Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	14.	1	5%
Metindeki anlatım biçimlerini belirler.	20.	1	5%
Görsellerle ilgili soruları cevaplar.	18.	1	5%
Metinle ilgili sorular sorar.	4.	1	5%
TOPLAM		20	100%

Başarı testinde yer alan kazanımlara ilişkin soru dağılımları ve yüzdeleri gösterilmiştir. Tablodaki veriler incelendiğinde “Paragrafta Anlam” ile ilgili toplam 11 kazanım bulunmaktadır. 15 sorunun testteki yüzdeliği %75’tir. Başarı testinin büyük bir çoğunluğunu bu konu oluşturmaktadır. Çünkü Türkçe derslerinde metin yoluyla dil bilgisi öğretimi yapılmaktadır. Parçada anlamla ilgili kazanımların deneysel uygulamanın yapılacağı 4 hafta boyunca sürekli tekrar edildiği görülmektedir. Bu sebeple testin büyük bir çoğunluğu paragrafta anlam konusundan oluşmaktadır. Geri kalan %25’lik kısım diğer dil bilgisi konularından oluşmaktadır.

Başarı testi için madde havuzu oluşturulmuş ve toplam 8 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. 8 uzmanın üçü kadın, beşi erkek akademisyenlerden oluşmaktadır. Uzman görüşleri doğrultusunda düzeltmeler yapılmış ve test son halini almıştır. Uzman Değerlendirme Formu ekte belirtilmiştir. (Ek-3) Uzman görüşleri alındıktan sonra her bir madde için kapsam geçerlik oranları hesaplanmıştır. Araştırmacının görüş aldığı uzman

sayısına göre her maddenin alması gereken bir eşik değeri vardır. 8 uzmanın görüşünün alındığı durumlarda maddelerin ,05 anlamlılık düzeyinde belirlenen eşik değeri 0,693'tür (Wilson vd., 2012). Testte yer alan maddelerin hiçbiri bu eşik değerin altına düşmemiştir. Kapsam geçerlik oranları hesaplanıp gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra Bulanık merkezindeki bir ortaokulda bulunan toplam 122 öğrenciye pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamadan güvenilir bir sonuç alınması için pilot uygulamanın yapılacağı gruptaki kişi sayısının, geliştirilen testte yer alacak toplam madde sayısının en az beş katı olması gerektiği belirtilmektedir (Tavşancıl, 2010: 142). Deneme testinde toplam 20 madde olması sebebiyle 122 kişinin yeterli sayıda olduğu düşünülmüştür. Pilot uygulama sonrası testteki maddelerin geçerlik ve güvenilirlik sonuçları “Test Analysis Program” (TAP) ile hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 3.4.'te gösterilmiştir.

Tablo 3.4. Başarı Testinin Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik Analizleri

Madde No	p (Madde Güçlüğü)	R _{jx} (Ayırt edicilik indeksi)
1	0,57	0,76
2	0,49	0,6
3	0,54	0,83
4	0,54	0,85
5	0,52	0,77
6	0,56	0,66
7	0,58	0,78
8	0,6	0,48
9	0,52	0,67
10	0,6	0,72
11	0,52	0,82
12	0,48	0,7
13	0,6	0,44
14	0,58	0,92
15	0,56	0,69
16	0,58	0,81
17	0,57	0,89
18	0,57	0,89
19	0,55	0,77
20	0,52	0,72

Tablo 3.4.'te uygulanan testteki maddelerin madde güçlüğü ve madde ayırt edicilik düzeyleri gösterilmektedir. Ulaşılan sonuçlara göre testteki maddeler orta güçlükte ve ayırt edici düzeydedir. Testin ortalama güçlük değeri 0,55 olarak bulunmuştur. Testin ortalama ayırt edicilik değeri ise 0,73'tür. Bu sonuçlar testin ortalama bir güçlükte

olduğunu ve ayırt edici bir başarı testi olduğunu göstermektedir. Başarı testinden alınan puanlarla ilişkili betimsel istatistikler ise Tablo 3.5.'te gösterilmiştir.

Tablo 3.5. Başarı Testinden Alınan Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	Min.	Mak.	\bar{X}	S	α
Başarı Testi	122	10	100	55,2	6,28	0,92

Tabloda verilen bilgilere göre 122 öğrenci üzerinde uygulanan deneme testinin minimum değeri (min.)10 puandır. Maksimum değeri (mak.)100 puandır. Testin aritmetik ortalaması (\bar{X}) 55,2 olup standart sapma değeri (S) 6,28'dir. Testin güvenilirlik kat sayısı ise (α) 0,92'dir. Bu sonuçlar araştırma için hazırlanan başarı testinin güvenilir olduğunu ifade etmektedir.

3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Veriler IBM SPSS 25 programı kullanılarak çözümlenmiştir. Her grubun verileri için normallik analizleri yapılmıştır. Verilerin normal dağılması ile grupların başarı ortalamaları arasındaki farklar bağımsız ilişkiler t-testi kullanılarak çözümlenmiştir. Sonuçların incelenmesinde anlamlılık düzeyi “,05” olarak kabul edilmiştir.

3.5. DENEYSEL UYGULAMA

Gagné'nin modelinde anlatılan dokuz aşamaya göre Türkçe dersi okuma becerisi etkinlikleri kazanımlar çerçevesinde planlanmıştır. 20 ders saati uygulama yapılmış ve etkinliklerin her aşaması Gagné modeline uygun tasarlanmıştır. Etkinliklerin detaylı olarak anlatımı EK- 4'te verilmiştir.

DeneySEL uygulamanın yapılmasından önce deney ve kontrol gruplarına ön test uygulanmıştır. DeneySEL işlem bitiminde ise iki gruba da son test uygulanmıştır. Geliştirilen başarı testi, kalıcılığı ölçmek amacıyla son testten iki hafta sonra bir kez daha uygulanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bulgular bölümünde ölçülen değişkenlere ilişkin verilere yer verilmiştir. Araştırmada verilerin analiz edilmeden önce normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır. Bu sebeple deney ile kontrol gruplarının verilerinin normallik analizi SPSS Statistics 25 programı kullanılarak yapılmıştır. Testlerin normallik analizi Tablo 4.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1. Test Verilerinin Normallik Analizleri

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p	İstatistik	Sd	p
deney öntest puanı	,159	30	,051	,942	30	,102
kontrol öntest puanı	,111	30	,200*	,963	30	,368
deney sontest puanı	,135	30	,173	,966	30	,427
kontrol sontest puanı	,165	30	,036	,933	30	,058
deney kalıcılık puanı	,128	30	,200*	,944	30	,120
kontrol kalıcılık puanı	,119	30	,200*	,60	30	,309

(p>,05)

Tablodaki sonuçlar incelendiğinde gruptaki kişiler 50’ den azdır. Bu sebeple Shapiro-Wilk testinin sonuçları dikkate alınmıştır. Veriler incelendiğinde test puanlarının normal bir dağılıma sahip olduğu görülmektedir. Normal dağılım olduğu için verilerin analizi yapılırken bağımsız ilişkiler t-testi kullanılmıştır.

4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda deney ile kontrol gruplarının ön test başarı puanı ortalamaları bağımsız ilişkiler t- testi ile çözümlenmiştir. Elde edilen test sonuçları ile ön teste ait betimsel istatistikler Tablo 4.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Analizleri

Gruplar	N	Ortalama	Standart Sapma	t	sd	p
Öntest deney	30	47,67	12,78	-,047	58	,963
Öntest kontrol	30	47,83	14,779			

(p>,05)

Deney ve kontrol grupları 30 kişi olup ön testten aldıkları puan ortalamaları tabloda verilmiştir. Tabloya göre deney grubu ön test puanı $\bar{X}_{deney} = 47,67$ ’dir. Kontrol grubu puanı

ise $\bar{X}_{\text{kontrol}} = 47,83$ 'tür. Bağımsız ilişkiler t- testi sonucuna göre deney ve kontrol gruplarının ön test başarı puanlarında anlamlı bir fark görünmemektedir. ($p>,05$) Bu sonuç ön testte iki grubun da benzer özellikte olduğunu göstermektedir.

4.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda deney ve kontrol gruplarının son test başarı puanları t-testi ile analiz edilmiştir. Sonuçlar Tablo 4.3' te verilmiştir.

Tablo 4.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Analizleri

Gruplar	N	Ortalama	Standart Sapma	t	sd	p
Sontest deney	30	66,50	14,02	4,38	58	,000
Sontest kontrol	30	51,67	12,03			

($p<,05$)

Tabloda verilen sonuçlara göre deney grubunun son test puan ortalaması $\bar{X}_{\text{deney}} = 66,50$ 'dir. Kontrol grubunun son test puan ortalaması ise $\bar{X}_{\text{kontrol}} = 51,67$ 'dir. T-testi sonuçları incelendiğinde ise deney ve kontrol gruplarının son test başarı puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir fark görünmektedir. ($p<,05$) Deney grubunun başarı puanındaki artış kontrol grubundan daha fazla olmuştur.

4.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın üçüncü alt amacı doğrultusunda deney grubunun ön testle son test başarı puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı t-testi ile analiz edilmiştir. Sonuçlar Tablo 4.4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.4. Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Analizleri

Ölçümler	N	Ortalama	Standart Sapma	t	sd	p
Ön test deney	30	47,67	12,78	-5,436	58	,000
Son test deney	30	66,50	14,02			

($p<,05$)

Tablo incelendiğinde deney grubunun ön test başarı ortalaması $\bar{X}_{\text{döntest}} = 47,67$ 'dir. Son test başarı ortalaması ise $\bar{X}_{\text{dsontest}} = 66,50$ 'dir. Sonuçlar incelendiğinde deney grubunun son testte puanını arttırdığı görülmektedir. Fakat bu artışın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını anlamak için t-testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre deney

grubunun ön testle son test başarı puanları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlıdır. ($p < ,05$)

4.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın dördüncü alt problemi doğrultusunda kontrol grubunun ön test ile son test başarı puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için t-testi yapılmıştır ve bulgular Tablo 4.5'te gösterilmiştir.

Tablo 4.5. Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Analizleri

Ölçümler	N	Ortalama	Standart Sapma	t	sd	p
Ön test kontrol	30	47,83	14,77	-1,098	58	,277
Son test kontrol	30	51,67	12,13			

($p > ,05$)

Tablodaki veriler incelendiğinde kontrol grubuna ait ön test başarı ortalaması $\bar{X}_{\text{köntest}} = 47,83$ 'tür. Son test başarı ortalaması ise $\bar{X}_{\text{ksontest}} = 51,67$ 'dir. Kontrol grubunun son testte aldığı başarı puanının arttığı görülmektedir. Çünkü burada da deneysel işlem uygulanmasa da bir eğitim- öğretim yapılmaktadır. Bu artışın anlamlı olup olmadığını öğrenmek amacıyla t-testi uygulanmıştır. Ulaşılan sonuca göre bu artış anlamlı bir artış değildir. ($p > ,05$).

4.5. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın beşinci alt problemi doğrultusunda deney ve kontrol grubunun kalıcılık testi başarı puanlarında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için t-testi uygulanmıştır. Ulaşılan sonuçlar Tablo 4.6'da gösterilmiştir.

Tablo 4.6. Deney ve Kontrol Gruplarının Kalıcılık Testi Analizleri

Gruplar	N	Ortalama	Standart Sapma	t	sd	p
kalıcılık puanı deney	30	67,17	11,79	5,697	56,942	,000
kalıcılık puanı kontrol	30	48,50	13,52			

($p < ,05$)

Tablodaki veriler incelendiğinde deney grubu kalıcılık testi başarı puan ortalaması $\bar{X}_{\text{dkalıcılık}} = 67,17$ 'dir. Kontrol grubunun ise $\bar{X}_{\text{kkalıcılık}} = 48,50$ 'dir. Sonuçlar deney grubu lehinedir. İki grup ortalaması arasındaki fark istatistikî açıdan anlamlıdır. ($p < ,05$).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Gagné'nin Öğretim Durumları Modeli'ne göre planlanan 7. Sınıf Türkçe dersi okuma becerisi etkinliklerinin okuduğunu anlamaya ve bilgilerin kalıcılığına etkisinin incelendiği bu çalışmada aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda iki grubun ön test başarı puanları karşılaştırılmış ve ortalamalar bağımsız ilişkiler t-testi ile hesaplanmıştır. Analizden elde edilen sonuca göre iki grubun da ön test başarı puanları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu sonuç her iki grubun da deneysel işlem öncesi birbirine benzer özellikte olduğunu ifade etmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda deneyle kontrol gruplarının son test başarı puanları karşılaştırılmıştır. Veriler yorumlandığında deneyle kontrol grubunun son test başarı ortalamalarında anlamlı bir fark görülmektedir. Deney grubunun ortalaması kontrol grubunun ortalamasından yüksek bulunmuştur. Bu sonuç uygulanan deneysel işlemin başarılı olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda deney grubunun ön testle son test başarı puanlarının karşılaştırılması amaçlanmış ve anlamlı bir farkın olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen sonuca göre deney grubunun son test başarı puanları ön test başarı puanlarından yüksek bulunmuştur. İki puan arasındaki fark anlamlıdır.

Araştırmanın dördüncü alt problemi doğrultusunda kontrol grubunun ön testle son test akademik başarı puanları karşılaştırılmıştır. Ulaşılan sonuca göre kontrol grubunun ön test ile son test başarı puanlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Araştırmanın beşinci alt problemi doğrultusunda deney ile kontrol grubunun kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Ulaşılan sonuçlarda deney grubu lehine anlamlı bir fark görülmüştür. Bu sonuç deneysel işlemin etkili olduğunu ve öğrencilerin öğrenmelerinin kalıcı olduğunu göstermektedir. Özetle Gagné modelinin bilgilerin kalıcılığına olumlu düzeyde etki ettiği görülmüştür.

Tartışma

MEB (2019) öğrencilerin öğrenme ve öğretme süreçlerine aktif olarak katılmaları ve kendi öğrenme sorumluluklarını almaları konusunda öğretmenlerin teşvik edici olmaları gerektiğini dile getirmiştir. Öğrencilerin içinde bulunduğu çevresel durumlarla ilişki kurlmaları ve etkinliklere aktif olarak katılmaları beklenmektedir. Bu yöndeki

etkinlikler öğrenmenin daha kalıcı olmasını sağlarken öğrencilerin öğrenmeye karşı olumlu bir tutum geliştirmelerini sağlar (MEB, 2019: 8). Araştırmalar da bu bilgiyi doğrular nitelikte olup geleneksel öğretim yöntemlerinin ders tutumu üzerinde olumlu yönde değişim sağlayamadığını ortaya koymaktadır. Özkök (2010) Gagné modelini rehber alarak tasarladığı öğretim yazılımında anlamlı bir farklılık elde etmiştir. Öğrencilerin derse karşı ilgileri artış göstermiş, tutumlarının değişmesi ile merak uyandırıcı ve hoşagiden bir matematik dersi işlediklerini araştırmasında belirtmiştir. Fakat geleneksel öğretim yöntemi, matematik dersine duyulan ön yargıda olumlu anlamda bir değişim yaratmamıştır. Donmuş Kaya ve Akpunar (2019) Gagné'nin modelini rehber alan çevrimiçi öğrenme ortamının ders tutumuna etkisini ölçtüğü araştırmasında benzer sonuca ulaşmış anlamlı farklılık elde etmiştir. Öğrencilerin derse dönük tutumları olumlu anlamda değişmiştir. Yine Leow ve Neo (2014) araştırmasında multimedya elemanlarının, öğrenci odaklı öğrenme ortamının ve Gagné modelinin öğrenciyi aktif kıldığını ve öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirdiğini belirtmiştir. Bu sonuçlar Gagné modelinin, öğrenciyi sürece etkin bir biçimde dahil ettiğini göstermektedir. Başka bir araştırma olan Deniz (2020) yaptığı çalışmada, piyano derslerini Gagné modelinde bulunan dokuz aşamaya uygun planlamıştır. Gagné modelini rehber alarak işbirlikçi öğrenme yöntemini tercih ettiği araştırmasında öğrencilerin birbirilerine olumlu anlamda bağlılık kazanmasını sağlamıştır. Birbirleri ile paylaşımında bulunan öğrenciler derse yönelik motivasyon kazanmışlardır. Bahsedilen araştırmaların sonuçları birbirleri ile benzerdir. Diğerlerinden farklı bir sonuç elde eden Taşkiran ve Çakmak (2021) yaptığı araştırmada modele uygun bir öğretim yazılımı hazırlamıştır. Çalışmada tutum değişkeni anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Fakat deney grubunun son test tutum puanı daha yüksek bulunmuştur. Gagné'ye göre tutum becerisi geliştirilmesi gereken bir öğrenme becerisidir. Bu sebeple okulların öncelikli amacı, öğrencilerin öğretilen konulara karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak olmalıdır (Gagné vd., 1992:49).

Gagné modelinin bilgisayar destekli yöntem aracılığıyla uygulandığı birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalarda modelin akademik başarıyı arttırdığı ile ilgili sonuçlar göze çarpmaktadır: Sünbül ve diğerlerinin (2002) yaptığı deneysel çalışmanın sonuçları bu yargıyı destekler niteliktedir. Deney grubunda Gagné modeli temel alınarak bilgisayar destekli öğretim, kontrol grubundaysa geleneksel öğretim yapılmıştır. Ulaşılan sonuçlar istatistiksel açıdan anlamlı bir fark göstermiştir. Deney grubunun daha başarılı

olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Menzi (2012) ise internet tabanlı öğretim uygulamasını GÖDM'yi rehber olarak tasarladığı araştırmasında modelin kalıcılığa etkisini incelemiştir. Ulaşılan sonuca göre modelin öğrenilenlerin kalıcı olmasına etki ettiği ifade edilmiştir. Araştırmanın değişkenleri ve sınıf düzeyi bu çalışmayla benzer olup deneysel işlemin uygulandığı ders ve ünite farklıdır. Farklı bir sonuç elde eden Ateş ve Karaağaçlı (2020) yaptığı çalışmada GÖDM'yi rehber olarak Ses ve Video İşleme Programları konusunda iki haftalık bir uygulama yapmıştır. Başarı puanlarında anlamlı bir fark görülmemiştir. Yalnız deney grubunun son testte puanı kontrol grubundan yüksektir. Anlamlı bir farklılığın oluşmama sebebi, deneysel uygulama süresinin sınırlı olmasından kaynaklanabilir. Miner ve diğerleri (2015) yürüttüğü çalışmada Gagné'nin modelinde yer alan dokuz aşamayı kullanarak modelin öğrencilerin öğrenme düzeyleri ve ders değerlendirmeleri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Öğrenci değerlendirmelerinde olumlu anlamda bir değişiklik sağlanmış, öğrencilerin öğrenme deneyimlerinde artış görülmüştür. Özetle Gagné modeli bu çalışmada da etkili olmuştur. Yine Akçay (2011) yaptığı çalışmada web macerası olarak ifade edilen internet tabanlı bir öğretim yöntemini Gagné'ye uygunluğu açısından incelemiştir. Bu yöntemin adımları Gagné'nin modelindeki aşamalar ile kıyaslanmıştır. Elde edilen sonuca göre web macerası yönteminin aşamaları Gagné'ye uygun bulunmuştur. İyi hazırlanmış bir web macerasının etkili bir öğrenme yöntemi olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu yöntemin Gagné modeli ile kıyaslanması Gagné modelinin öğrenmede ve başarıyı arttırmada etkili bir yol olabileceği fikrini düşündürmektedir. Mutluer ve Altun (2021) yaptığı çalışmada Gagné, Briggs ve Wager tasarımına ilişkin destek eğitimi yapmıştır. Gagné, Briggs ve Wager'a ait Öğretim Tasarımının, özel yetenekli öğrencilerin öğrenmelerine olumlu anlamda etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç da gelecek araştırma konuları için fikir vermektedir. Yukarıda bahsedilen çalışmalar bu araştırma ile benzer sonuçlara sahip olup öğrencilerin akademik başarı ve kalıcı öğrenmelerinde olumlu değişim yaşandığını göstermektedir.

Gagné modelinin Türkçe dili öğretiminin dışında başka dillerin öğretiminde de kullanıldığı çalışmalar bulunmuş ve benzer sonuçlar elde edilmiştir. Baş (2012)'ın yaptığı deneysel çalışma diğer çalışmalarla benzer olup bir yönüyle diğerlerinden ayrılmaktadır. Gagné modeliyle ilgili çalışmalar incelendiğinde çoğunlukla bilgisayar aracına bağlı kalmıştır. Baş (2012)'ın çalışmasında ise sınıf içi etkinliklerle modelin etkisi

incelenmiştir. Bu yönüyle İngilizce dersinde yapılan sınıf içi uygulama bu araştırma ile benzerlik göstermektedir. Sınıf içindeki etkinliklerin bilgisayar kullanılmadan da yapılması mümkündür. Dikkat çekme aşamasında ses, müzik, video kullanılması, sözlü talimatlar verilmesi, öğrencilerin hatalarına anında dönüt veya düzeltme sağlanması, öğrenciye çeşitli ipuçlarının verilmesi sınıf içinde bilgisayar olmadan da sağlanabilir. Çalışmanın sonucunda anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Deney grubunun başarısında artış yaşanmış, öğrencilerin derse yönelik tutumlarında olumlu anlamda değişim görülmüştür. Araştırmanın sonucu da bu çalışma ile benzerdir. Yine Mei, Ramli ve Alhertani (2015) yaptığı araştırmada Arapçanın öğretimi amacıyla GÖDM'yi kullanmıştır. Modele uygun yapılan eğitimin geleneksel öğretimden çok daha başarılı ve sınıfın daha etkin bir durumda olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Türkçe ve Arapça dilinin öğretimi dikkati alındığında sonuçlar benzer olup Gagné modelinin başka dil öğretimlerinde de faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Buraya kadar yapılan çalışmalar dikkate alındığında Gagné modelinin çoğu öğretim yöntemi ile uyduğu, yöntemin sınırlarını etkili bir biçimde çizdiği, başarıyı veya kalıcılığı arttırdığı, olumlu anlamda ders tutumuna etki ettiği görülmektedir. Özetle yukarıda bahsedilen araştırmalar Gagné'nin modelinin geleneksel öğretime göre daha etkili olduğunu ve öğrenciyi öğrenmeye teşvik ettiğini göstermektedir. Çalışmaların sonuçlarına göre Gagné modeli birçok derste ve birçok çalışma grubunda doğrudan veya dolaylı olarak başarıya etki etmiştir. Bazen asıl uygulama yöntemine rehber olmuş, bazen dersin sınırlarını çizerek araştırmacılara yol göstermiştir. Bazen de tasarlanan öğretim yazılımlarına kaynak olmuştur. Bu çalışmada da planlanan Türkçe dersi okuma becerisi etkinliklerinin çerçevesini çizmiştir. Ulaşılan sonuçlar başarılı olarak kabul edilip bu modelin başarı, ders tutumu ve kalıcılığa olumlu anlamda etki ettiği görülmüştür.

Öneriler

Ulaşılan sonuçlar incelendiğinde ileride yapılacak olan araştırmalara rehber olmak için aşağıdaki öneriler sunulabilir:

1. Gagné'nin Öğretim Durumları Modeli ana dersler dahil birçok derste uygulanabilir.
2. Bu model ortaokul kademesi dışındaki diğer kademelerde de uygulanabilir.
3. Araştırmanın yöntemi değiştirilerek bu model konusunda öğrenci görüşleri alınabilir.
4. Akademik başarı, tutum, ilgi, motivasyon değişkenleri ölçülebilir.

KAYNAKÇA

- Akçay, A. (2011). Web Macerası Öğretim Yönteminin Gagné'nin Öğretim Durumları Modeline Uygunluğu. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi, Cilt 23, Sayı 1*, 1-11.
- Akyol, H. (2009). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ateş, A. ve M. Karaağaçlı (2020). Gagné'nin Öğretim Etkinlikleri Modeline Göre Yapılan Öğretimin Akademik Başarıya Etkisi. *Eğitimde Teknoloji Uygulamaları Dergisi, Cilt 1, Sayı 1*, 47-57. <https://doi.org/10.29329/jtae.2020.283.4>
- Aydın, A. (2016). *Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bahar, M. A. (2020). *Okuma Edimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baş, G. (2012). Gagné'nin Öğretim Etkinlikleri Modelinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına Etkileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 25, Sayı 2*, 433-457.
- Benzer, A. (2019). Türkçe Ders Kitaplarının PISA Okuma Yeterlik Düzeyleri ile İmtihanı. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, Cilt 7, Sayı 2*, 96-109. <https://doi.org/10.35233/oyea.659740>
- Büyüköztürk Ş., E. Kılıç Çakmak, vd. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2016). Nicel Yöntemler. Demir, Selçuk Beşir (ed.), *Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. içinde (155-182). Ankara: Eğiten Kitap.
- Demirel, Ö. (2005). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2007). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Deniz, J. (2020). Gagné'nin Öğretim Kuramı Temelinde Yapılandırılmış Piyano Derslerinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İşlevselliği. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, Cilt 16, Sayı 31*, 4097-4137. DOI: 10.26466/opus.680488

- Diker Coşkun, Y. (2013). Türkçe Ders Kitaplarının Pısa Sınavı Okuma Ölçütleri Açısından İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 1, Sayı 26, 22-43.*
- Donmuş, K.V. ve B. Akpunar (2019). Öğretim Etkinlikleri Modeline Dayalı Çevrimiçi Öğrenme Ortamının Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Ortamına Yönelik Tutumlarına Etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 29, Sayı 1, 181-191.* <https://doi.org/10.18069/firatsbed.538674>
- Driscoll, M.P. (2000). *Psychology of Learning for Instruction*. Allyn and Bacon Boston.
- Erden, M. ve Y. Akman (2015). *Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ferguson, G. A. ve Y. Takane (1989). *Statistical Analysis in Psychology and Education*. New York: McGraw-Hill International Edition.
- Gagné, R. (1970). *The Conditions of Learning*. New York: Holt, Rinehart & Winston
- Gagné, R. (1985). *The Conditions of Learning*. New York: Holt, Rinehart & Winston
- Gagné, R. M., W. W. Walter, vd. (2004). *Principles of Instructional Design*. Thomson/Wadsworth
- Gagné, R., L. Briggs ve W. Wager (1992). *Principles of Instructional Design*. Fort Worth, TX: HBJ College Publishers.
- Gündüz, O. ve T. Şimşek (2011). *Anlama Teknikleri 1- Uygulamalı Okuma Eğitimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2015). *Etkinliklerle Hızlı Okuma ve Anlama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kaçkar, Z. H. (2009). Biliş ve Öğretim. Şahin, Muzaffer (ed.), *Öğrenme Teorileri*. içinde (278-323), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2018). *Okuma Eğitimi Kuram ve Uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kardaş, M. N. ve M. Tunagür (2020). Okuma Eğitimiyle İlgili Temel Bilgiler. Kaya, Mustafa ve Mehmet Nuri Kardaş (ed.), *Okuma Eğitimi*. içinde (1-23). Ankara: Pegem Akademi.

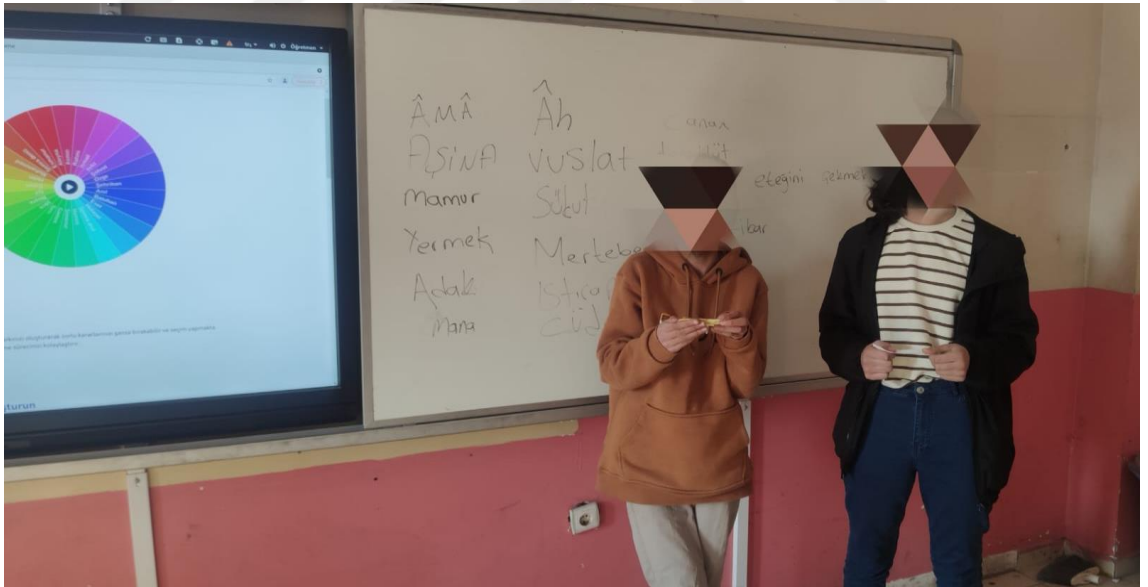
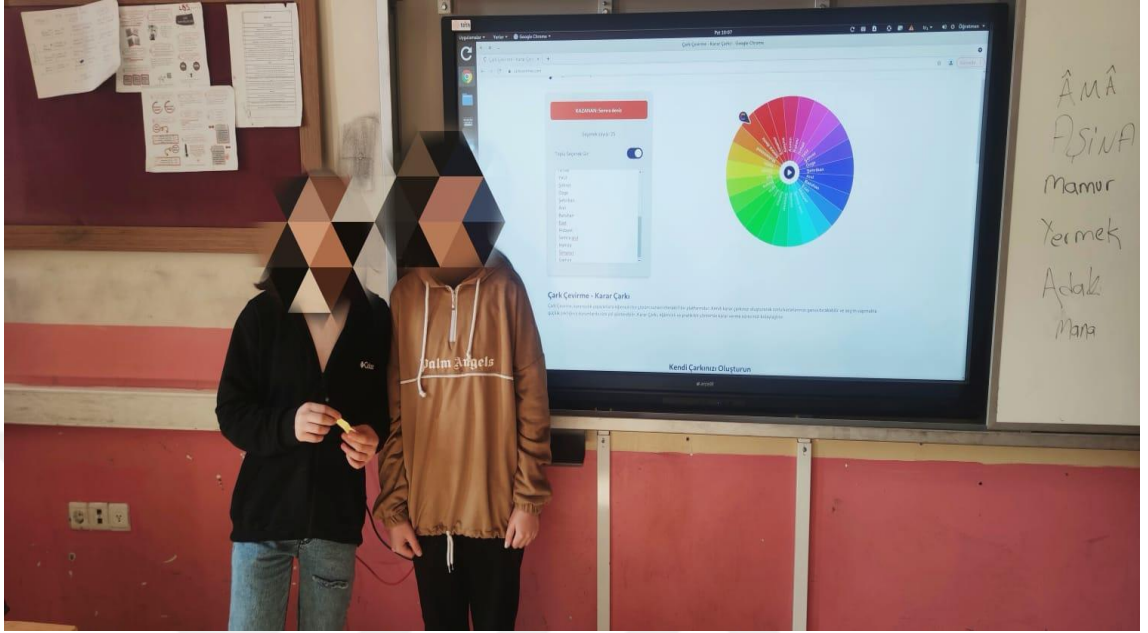
- Kızgın, A. ve M. Baştuğ (2020). Okuma Motivasyonu ve Okuduğunu Anlama Becerisinin Akademik Başarıyı Yordama Düzeyi. *Journal of language Education and Research, Cilt 6, Sayı 2*, 601-612. <https://doi.org/10.31464/jlere.767022>
- Kirk, R.E. (1982). *Experimental Design: Procedures for the behavioral sciences*. Belmont: Brooks/Cole Publishing Company.
- Leow, F.T. ve M. Neo (2014). Interactive Multimedia Learning: Innovating Classroom Education in A Malaysian University. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology, Vol. 13, No. 2*, 99-110.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6-7-8. sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2015). *İlköğretim Türkçe dersi (5-6-7-8. sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2017). *İlköğretim Türkçe dersi (5-6-7-8. sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2018). *İlköğretim Türkçe dersi (5-6-7-8. sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2019). *İlköğretim Türkçe dersi (5-6-7-8. sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2023). *2022 PISA Türkiye Raporu*. Ankara: MEB Yayınları.
<https://pisa.meb.gov.tr/www/raporlar/icerik/5> Erişim Tarihi: (17/07/2024)
- Mei, F. S., S. B. Ramli ve N. A. Alhirtani (2015). Application of Gagné's Nine Approaches to Teach Arabic Language for Non-Native Speakers: Experimental study at Sultan Idris Education University Malaysia (UPSI). *European Journal of Language and Literature Studies, Vol. 1, No. 3*, 32-37. doi: 10.26417/ejls.v3i1.p32-37 fatcat:g233kcxarbedpck7nivawivq5i
- Menzi, N. (2012). *Gagné'nin Öğretim Durumları Modeline Göre Hazırlanan İnternet Temelli Öğretim Uygulamasının İlköğretim Bilişim Teknolojileri Dersinde Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Kalıcılığa Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi SBE.

- Miner, A., J. Mallow, vd. (2015). Using Gagné's 9 Events of Instruction to Enhance Student Performance and Course Evaluations in Undergraduate Nursing Course. *Nurse Educator, Vol. 40*, No. 3, 152-154. DOI: 10.1097/NNE.0000000000000138
- Mutluer, Ö. ve S. Altun (2021). Özel Yeteneklilerin Öğretiminde Gagné, Briggs, Wager Öğretim Tasarımı. *Milli Eğitim Dergisi, Cilt 50*, Sayı 231, 407-426. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.711802>
- Özkök, E. (2010). *Gagné'nin Öğretim Modeliyle Hazırlanan Öğretim Yazılımının İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersi Kareköklü Sayılar Konusundaki Akademik Başarısına ve Öğrenci Tutumlarına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi EBE.
- Saracaloğlu A. S. ve A. Küçüköğlü (ed.) (2019). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sünbül, A. M., Ş. Gündüz ve Y. Yılmaz (2002). Gagne'nin Öğretim Etkinlikleri Modeli'ne Göre Hazırlanmış Bilgisayar Destekli Öğretim Uygulamasının Öğrencilerin Erişi Düzeylerine Etkisi. *Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 14*, 379-404.
- Şenel, G.D. ve M. Baştuğ (2020). Okuma Güçlüğü Yaşayan İlkokul Öğrencilerinin Derinlemesine İncelenmesi: Bir Durum Çalışması. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, Cilt 8*, Sayı 1, 68-88. <https://doi.org/10.35233/oyea.687553>
- Şimşek, N. ve Ş. Karadeniz (2004). Bilişçi Öğrenme Kuramları. Ataman, Ayşegül (ed.), *Gelişim ve Öğrenme*. içinde (297-315). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Taşdemir, M. (2010). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Taşkıran, C. ve Z. Çakmak (2021). Gagné'nin Öğretim Etkinlikleri Modeline Göre Hazırlanan Öğretim Yazılımının Sosyal Bilgiler Dersine Etkileri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 8*, Sayı 1, 355-366. <https://doi.org/10.21666/muefd.861858>

- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Temizkan, M. (2009). *Metin Türlerine Göre Okuma Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Wilson, F. R., W. Pan ve D. A. Schumsky (2012). Recalculation of the Critical Values for Lawshe's Content Validity Ratio. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, Vol. 45, No. 3*, 197–210. <https://doi.org/10.1177/0748175612440286>
- Yeşilyaprak B. ve E. Uçar (2019). Öğrenmeden Öğretime. Yeşilyaprak, Binnur (ed.), *Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretim*. içinde (337-398). Ankara: Pegem Akademi.

EKLER

EK.1. Görseller



(Çark Çevirme)



(Çekimli Fiil Yarışmasına Öğrenci Seçimi ve Finalistler)



(Mikrofon Sende)



(Mikrofon Sende)



(Anlatım Biçimi- Düşünceyi Geliştirme Yolları Grup Çalışması)



(Çember Oluşturma)



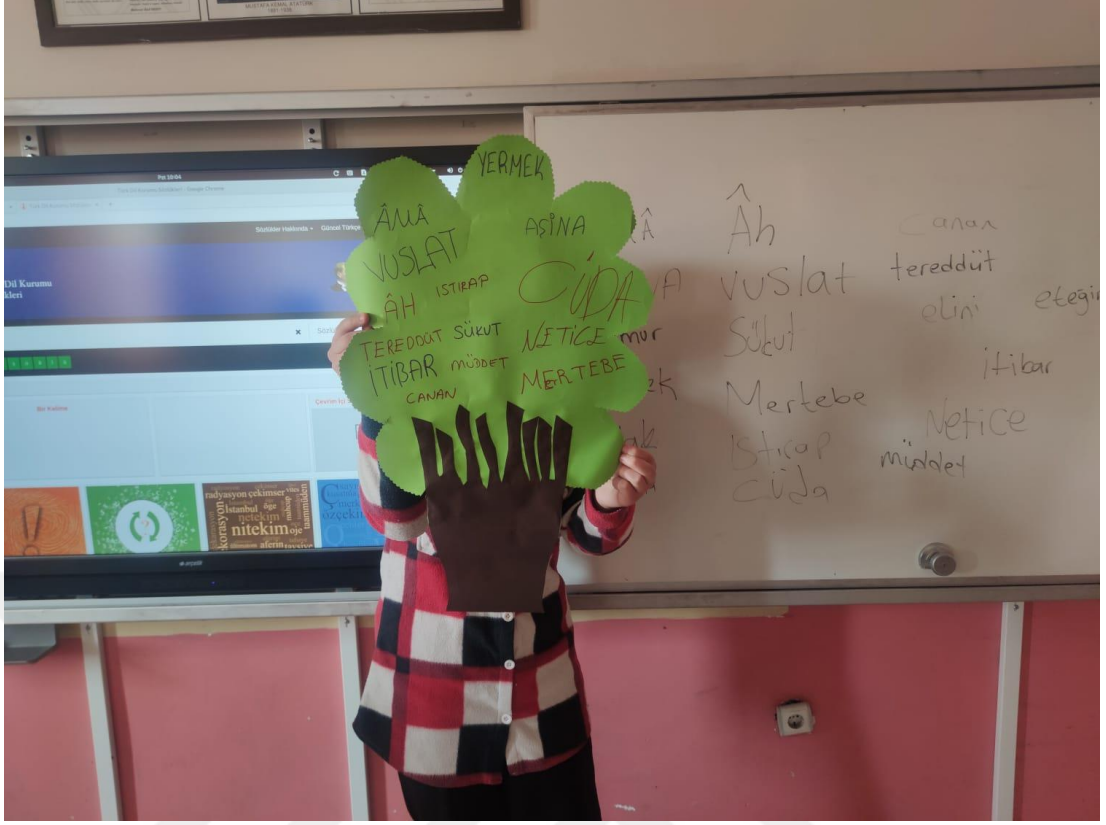
(Grup Çalışması Şiir Yazma Grup Sözcüleri)



(Grup Çalışması Fabl Yazma Erkekler)



(Grup Çalışması Fabl Yazma Kızlar)



(Kelime Ağacı- Grupça Şiir Yazma)



(Deyim- Atasözü Yarışması)



(Deyim- Atasözü Yarışması Tabu)



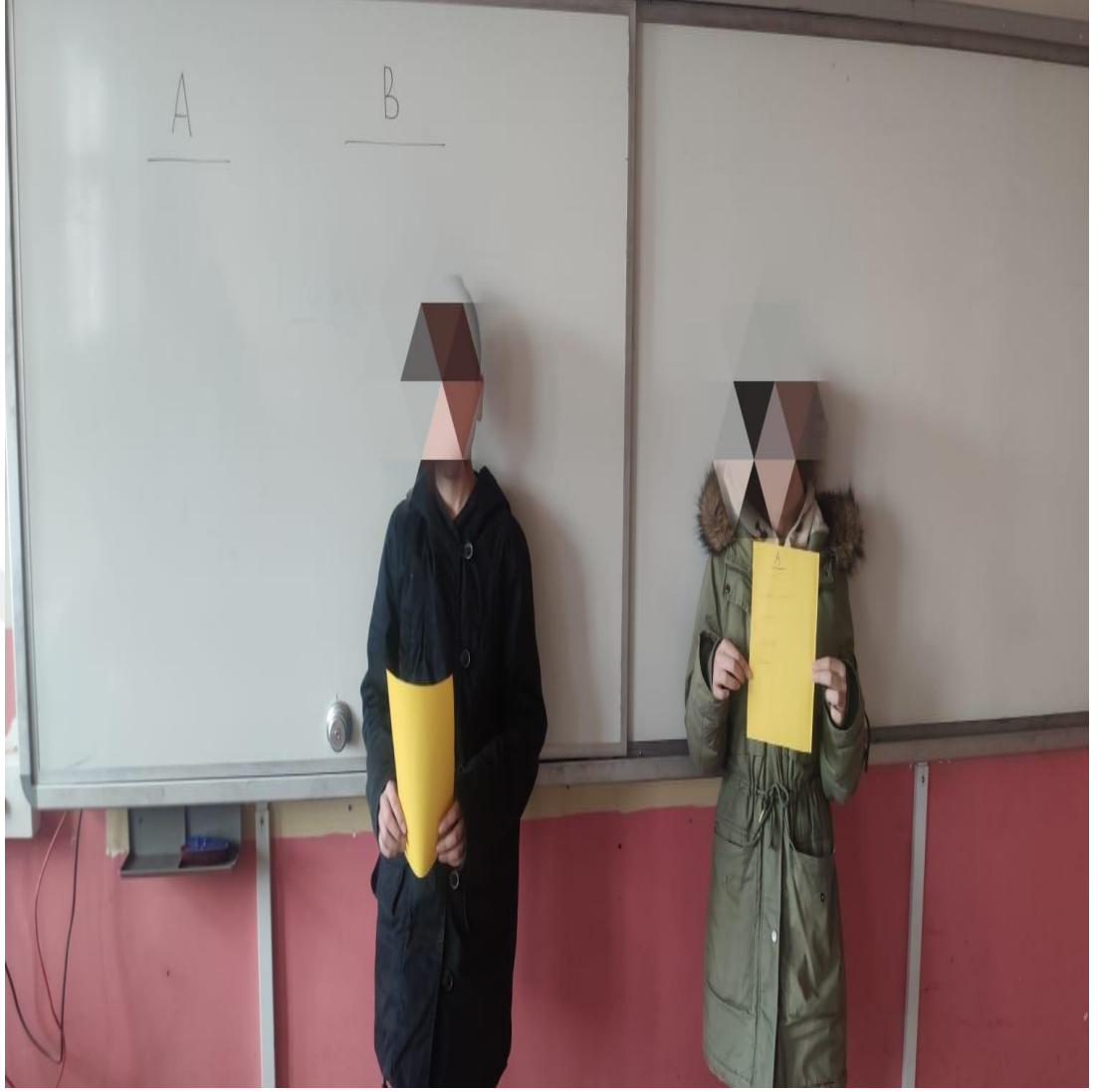
(Deyim- Atasözü Yarışması Tabu)



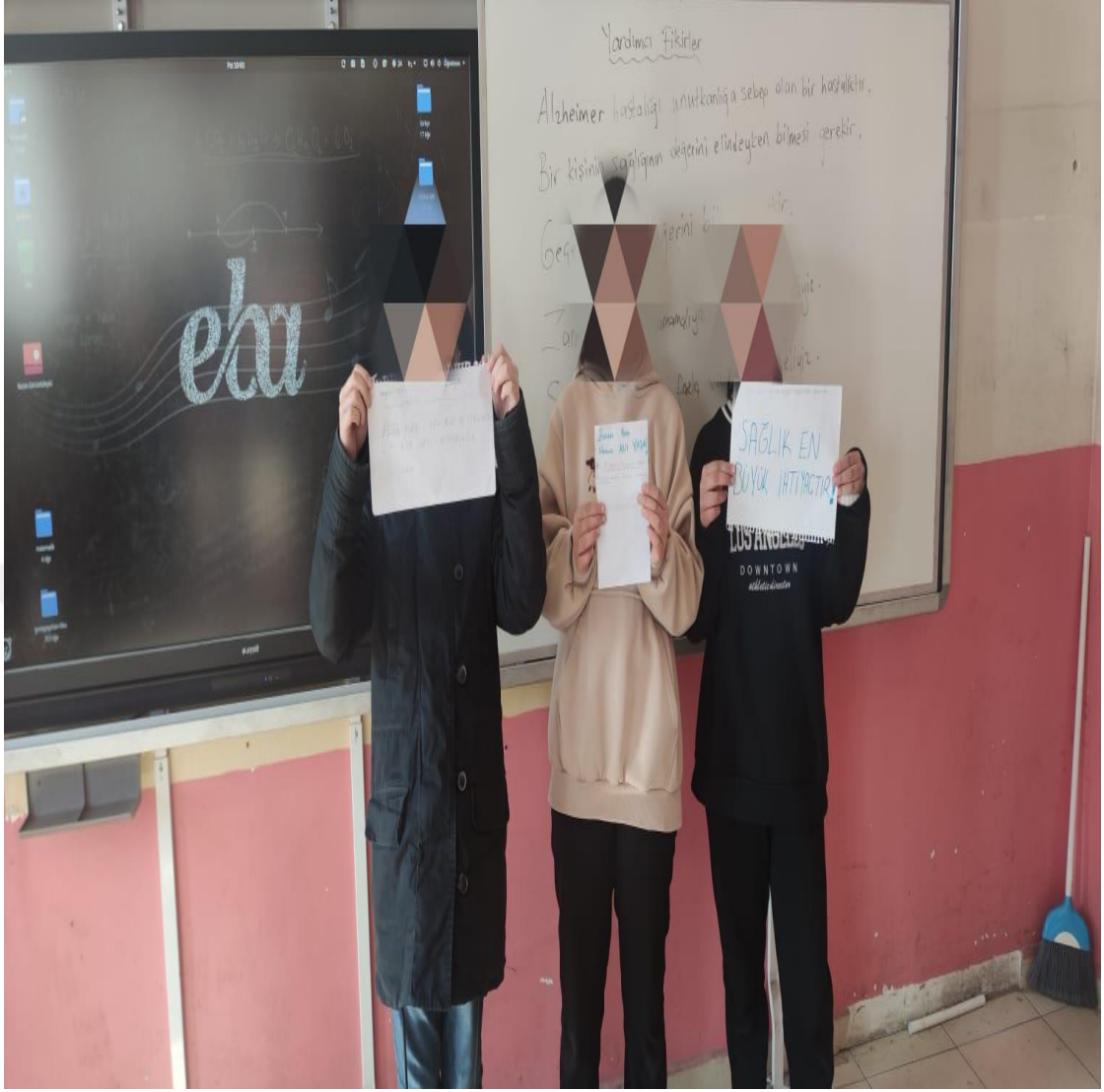
(Drama)



(Çekimli Fiil Görev Kartları)



(Grup Sözcüleri)



(Ana Fikir ve Slogan Bulma)



(Çekimli Fiil Yarışması Şampiyon Madalyası)



(Sıcak Sandalye Leyla ile Mecnun)



(Söz Sanatları Bulma)

EK.2. Başarı Testi

1. Aşağıdaki cümlelerde verilen altları çizili deyimlerden hangisinin anlamı parantez içinde yanlış olarak verilmiştir?

- A) Sınavdan 100 puan almayı kafasına koydu. (karar vermek)
- B) Sahneye çıkınca eli ayağı birbirine dolandı. (ne yapacağını bilememek)
- C) Haberi duyduğunda ağzı kulaklarına vardı. (şaşırmak)
- D) Sevdiği yemeği yiyince etekleri zil çaldı. (mutlu olmak)

2. Aşağıdaki seçeneklerin hangisinde deyimini açıklaması yanlış verilmiştir?

- A) Lafı ağzında geveliyor, bir türlü söyleyemiyordu.
- B) Ayşe; el bebek gül bebek büyütülmüş, her dediği yapılmıştı.
- C) Annesi odaya girince istifini bozmadı, hızlıca ona doğru koştu.
- D) Zenginliği günden güne artıyor, paraya para demiyordu.

Günümüz gençlik edebiyatı eserleri şu an çok popüler olsa da teknik olarak zayıf olduğu için sabun köpüğü gibi yok olmaya mahkûm olacaktırlar.

3. Yukarıda altı çizilen sözcüğün anlamı aşağıdaki seçeneklerin hangisinde doğru olarak verilmiştir?

- A) Geçerliliğini kaybetmesi
- B) Kalıcı olması
- C) Sözlerinin beğenilmemesi
- D) Maddi olarak kazanç sağlamaması

Kasırğa okyanusların tropikal bölgelerinde gerçekleşen çok şiddetli fırtınalara verilen isimdir. Kasabalara ve kıyılara ulaştığında yerleşim yerlerine çok zarar verebilir. Kasım ayının sonuna doğru Atlas

Okyanusu'nda Sandy adı verilen büyük bir kasırğa oluştu. Bu olay,

bugüne kadar gerçekleşen en büyük kasırğa olarak tarihe geçti.

4. Verilen seçeneklerdeki sorulardan hangisinin cevabı yukarıdaki metinde yoktur?

- A) En büyük kasırğa hangisidir?
- B) Kasırğa nedir?
- C) Kasırgalar nerelerde görülür?
- D) Kasırgalar daha çok hangi mevsimde oluşur?

5. Aşağıda altı çizili olan sözcüklerden hangisinin anlamı parantez içinde yanlış gösterilmiştir?

- A) Oldukça monoton bir yaşam sürüyordu. (tekdüze)
- B) Verdiğim ödevi üstünkörü yapmışım. (özensiz)
- C) Ömer'in sert bir mizacı vardı. (huy)
- D) Tanıdığım en kalender insanlardan biriydi. (gösterişli)

Kentler büyüdükçe çevrelerine doğru kontrolsüz bir şekilde yayılmaktadır. Bu yayılma bütün yaşam döngüsünü bozmaktadır. Özellikle tarım alanlarının konut ve sanayi alanları haline getirilmesi ortaya çıkan büyük bir sorundur.

6. Yukarıdaki metinde aşağıdaki yarguların hangisine ulaşılabilir?

- A) Kentlerin artık insan ihtiyaçlarına cevap vermemesi
- B) Tarım alanlarından yeterince yararlanılmaması
- C) Şehirlerin genişlemesinde ekolojik dengeye dikkat edilmemesi
- D) Konut ve sanayiye gerekli alanların ayrılmaması

Sabahın yedisi. İzmir Körfezi sakin. Pırl pırl bir sahil. Tahta, güzel bir iskele. İskeledeyse iki martı ve bir balıkçı.

7. Bu parçada hikâye unsurlarından hangisi yoktur?

- A) Yer B) Zaman C) Kişi D) Olay

Bülent

Sosyal sorumluluk projelerinde çalışmayı sever. İletişimi kuvvetlidir. Dilsel ve sözel zekâsı baskındır.

Sevgi

Doğada yalnız başına kalmayı sever. Araştırma inceleme yapmaya meraklıdır. Sayısal zekâsı baskındır.

Yılmaz

Analitik düşünme özelliğine sahiptir. Sayısal ve görsel zekâsı baskındır. Yaratıcıdır.

8. Yukarıda verilen kişilerin özellikleri değerlendirildiğinde bu kişilerin hangi meslekleri tercih etmesi düşünülebilir?

	<u>Bülent</u>	<u>Sevgi</u>	<u>Yılmaz</u>
A)	Biyolog	Mimar	Doktor
	B)Türkçe öğretmeni	Biyolog	Mimar
	C)Pazarlamacı	Mimar	Filozof
	D)Mühendis	Veteriner	Doğa bilimci

Arı sordu: Şen kelebek,
Neden böyle süslenerek,
Çiçeklere seslenerek,
Uçuyorsun benek benek?

9. Yukarıdaki dördlükte hangi söz sanatları bulunmaktadır?

- A)Teşhis -tezat
B)Teşhis- intak
C) Teşbih- teşhis
D) İntak -tezat

Çeviri kitaplar, dünya edebiyatı başta olmak üzere edebiyatın önemli bir bölümünü oluştururlar. Çocuk okurlar, çeviri kitaplarla tıpkı dışarıya açılan bir pencere gibi insanların farklı dünyaları ile tanışarak hayatını zenginleştirirler. Bu durum bir bakıma değişik kültürlerle tanışmak, onları öğrenmek ve kendi kültürüyle bunları karşılaştırmak demektir.

10. Bu metinde çeviri kitaplarla ilgili aşağıdaki yargılardan hangisine değinilmemiştir?

- A) Hayatı zenginleştirmeye katkısının olduğuna
B) Çocuklar için farklı dünyalara açılan bir pencere olduğuna
C) İnsanları farklı kültürler hakkında bilgi sahibi yaptığına
D) Çeviri yapmak için o ülkenin dilini iyi bilmek gerektiğini

Alp Er Tunga, Türk devleti Sakaların bütün Orta Asya'yı ele geçirerek Kafkasya, Anadolu, Suriye ve Mısır'ı fethettiği ünlü hükümdardır. Milattan önce 7. yüzyılda yaşamıştır. Hayatı fetihler ve çeşitli mücadelelerle geçmiştir. Bazı kaynaklarda farklı isimlerle anılan Alp Er Tunga'nın en tanınmış ismi Efrasiyab'dır.

11. Aşağıda Alp Er Tunga ile ilgili verilen bilgilerden hangisine parçada değinilmemiştir?

- A) Mücadeleci bir kişiliğe sahip olduğuna
B) Ülkesinin sınırlarını oldukça genişlettiğine
C) Değişik adlarla adlandırıldığına
D) Sakaların tahta en fazla kalan hükümdarı olduğuna

12. Altı çizili olarak verilen fiillerden hangisi istek kipinde çekimlenmiştir?

- A) Gömeliyim
- B) Kaldıralım
- C) Oturun
- D) Unutursan

Geçmişte yaşanan kötü olaylardan sonra bunların tekrarlanmaması için söylenen özlü sözler, günümüze atasözleri olarak gelmiştir. Hayatımızı doğru yaşamak için söylenen bu sözlerin bizlere katkıları da olacaktır tabii ki. Atasözleri, insanları genellikle doğruya ve iyiye yönlendirir. Atalarımızın tecrübelerini özlü sözlerle bize aktarması daha doğru hareket etmemizi sağlar.

13. Bu metnin konusu aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Atasözlerinin hayatımızdaki yeri
- B) Atasözlerinin kökeni
- C) Atasözlerinin anlamı
- D) Atasözlerinin tarihi gelişimi

Ben başarmanın yetenekten çok, kararlı çalışmaya bağlı olduğunu düşünüyorum. Kendi irademizle yapacağımız tercihin başarıyı beraberinde getireceğine inanıyorum. Başarılı kişilerin ortak özelliklerine baktığımda yeteneklerinden daha çok, kararlı olduklarını görüyorum.

14. Bunları söyleyen Tuğçe'nin aşağıdakilerden hangisini yapması beklenemez?

- A) Yapmayı düşündüğü işlerle ilgili çalışma programı hazırlar.
- B) Çok istemesine rağmen müziğe yeteneği olmadığı için resim kursuna yazılır.
- C) İcat etmeyi düşündüğü robotla ilgili internette sürekli araştırmalar yapar.
- D) Deneylerde robotunun motoru defalarca yanmasına rağmen asla vazgeçmez.

15. Aşağıda verilen fiillerden hangisi haber kiplerinden biriyle çekimlenmiştir?

- A) Gitsinler
- B) Kullanayım
- C) Dolaşacaksın
- D) Yemelisiniz

Benim bir tek dizemi kimse gösteremez filan sanatçıya benziyor diye. Ne günümüzden ne dünden ne de bildiğim kadarıyla dünya edebiyatından. Ben kendime özgü bir sanat oluşturmaya çalıştım. Ama ne kadar başarılı oldum, ifade edemem. Yine de öyle sanıyorum ki orijinaldir ve değişiktir söyleyişim.

16. Bunları söyleyen şair, kendisiyle ilgili aşağıdakilerden hangisini iddia etmektedir?

- A) Özgün bir anlatıma sahip olduğunu.
- B) Dünya edebiyatında tanınan bir şair olduğunu.
- C) Başka şairlerden farklı konular işlediğini.
- D) Şiirlerinin her kesim tarafından çok beğenildiğini.

Müzik, insan üzerinde beklenilenden daha fazla etkiye sahiptir. "Müzik ruhun gıdasıdır." sözü boş yere söylenmemiştir. Dünyanın en ünlü kişileri, müziğin önemli olduğu konusunda ortak fikre sahiptirler. Müziğin üstümüzde farklı etkileri olduğuna dair deneyler ve çalışmalar yapılmıştır. Örneğin, bir klasik müzik konserine gittiğinizi düşünün. Stresiniz azalacak ve gözlerinizi kapattığınızda müziğin tüm bedeninize yayıldığını hissedeceksiniz. Bir şarkı grubuna veya koro etkinliğine katılın. Bir koroda başkalarıyla uyum içinde söylemek ruhunuzu iyileştirecektir.

17. Yukarıdaki paragrafta hangi durumdan söz edilmektedir?

- A) Müziğin insan üzerindeki etkisi
- B) Müzikle tedavi yöntemleri
- C) Çocuklarda müzik eğitimi
- D) Geçmişten günümüze müzik

YÜKSEK LİSANS ÖĞRENCİ ALIMI
BAŞLADI



SON BAŞVURU TARİHİ

19 OCAK 2022

GEREKLİ EVRAKLAR

Nüfus Cüzdan Fotokopisi.

Vesikalık Fotoğraf – 4 Adet.

Üniversite Diploması

Sınav Sonuç Belgesi (en az 55 puan alınmalı)

Yukarıdaki duyuruyu gören Ayça, Mehmet, Umut ve Tuğba yüksek lisans programına başvuru yapmak istemektedir.

Başvuru ile ilgili bilinenler şunlardır:

Sınavdan 50 puan alan Ayça, başvuru evraklarını 18 Ocak 2022 tarihinde teslim etmiştir.

Mehmet, sınavdan 55 puan almış ve evraklarını 20 Ocak 2022 tarihinde teslim etmiştir.

Sınavdan 80 puan alan Umut, 19 Ocak günü başvuru için 3 adet vesikalık fotoğraf çekirmiştir.

Tuğba: Sınavdan 75 puan alan Tuğba, bütün evraklarını 19 Ocak 2022 tarihinde teslim etmiştir.

18. Başvuru şartları incelendiğinde bu dört kişiden hangisinin başvurusu kabul edilebilir?

- A) Ayça
- B) Mehmet
- C) Umut
- D) Tuğba

En uzak mesafe ne Amerika ne Afrika'dır.

Ne Hindistan ne Çin.

Ne gezegenler ne yıldızlar geceleri ışıldayan.

En uzak mesafe iki kafa arasındaki mesafedir.

Birbirini anlamayan.

19. Bu şiirde anlatılmak istenen asıl düşünce aşağıdakilerden hangisidir?

- A) İnsanlar birbirini severse dünya daha yaşanılır bir yer haline gelir.
- B) İnsanlar birbirlerinden farklı düşünce yapılarına sahiptir.
- C) İnsanı yalnızlaştıran mesafeler değil, bakış açılarıdır.
- D) Herkes içinde yaşadığı toplum yapısına ayak uydurmalıdır.

Geçen sene haziranda Karadeniz'i gezdik. İlk durağımız Rize'nin Çaykara ilçesiydi. Daha sonra yüksek ve yeşil yaylalarda yol aldık. Beraber salıncağa bindik. Zil Kale'yi gezdik. Ne yazık ki sis yüzünden görmek istediğimiz birkaç önemli yeri görmeden döndük.

20. Bu parçada hangi anlatım biçimlerinden yararlanılmıştır?

- A) Karşılaştırma – Öyküleme
- B) Açıklama – Tartışma
- C) Öyküleme – Betimleme
- D) Betimleme – Örnekleme

EK.3. Uzman Görüşü Formu

Soru No:	Madde bu haliyle uygulanabilir	Madde düzeltilmeli	Madde ilgili testten çıkarılmalı
Kazanım: SORU: Seçenekler			
GÖRÜŞ VE ÖNERİLERİNİZ:			

EK.4. Etkinlikler

BİRİNCİ HAFTA

Ders: Türkçe

Sınıf Düzeyi: 7

Ders Süresi: 5 ders saati (40dk +40dk +40dk +40dk +40 dk)

Metin: Leyla ile Mecnun

Yöntem: sıcak sandalye, grup çalışması, soru-cevap

Kazanımlar:

Bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.

Metindeki söz sanatlarını tespit eder.

Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.

Metinle ilgili soruları cevaplar.

Metindeki hikâye unsurlarını belirler.

Materyal: karton, keçeli kalem, çekimli fiil kartları

Araç- gereç: Akıllı tahta

Ölçme- değerlendirme: çoktan seçmeli test

UYGULAMA

Dikkat çekme: Öğretmen sınıfa hiçbir açıklama yapmadan elinde önceden hazırladığı boş kelime ağacı ile gelir. Böylece sınıfta bir merak ortamı oluşturulur.

Hedeften haberdar etme: Öğretmen birinci haftada hangi kazanımların işleneceğini öğrencilere bildirir. Böylece öğrencinin neyi niçin öğreneceğini bilmesi sağlanarak anlamlı bir öğrenme ortamına zemin oluşturulur.

Ön koşul öğrenmelerin hatırlanması: Önceden öğrenilen söz sanatlarının sözlü talimat yoluyla hatırlanması, çekimli fiil konusundaki eklerin soru-cevap yoluyla hatırlanması sağlanır.

Uyarıcı materyal sunma: Öğretmen derse öğrencileri hazırladıktan sonra dersin gelişme kısmına geçer. O haftanın okunacak metni öğrencilere dağıtır. Leyla ile Mecnun hikayesi sesli okuma yöntemi ile öğrenciler değiştirilerek okunur.

Öğrenmeye rehberlik etme: Metin okunurken bilinmeyen kelimelerin altına çizilmesi öğretmen tarafından istenir. Okuma süreci boyunca altı çizilen bu kelimelerin anlamlarının tahmin edilmesi istenerek öğrenciler yönlendirilir.

Davranışı ortaya çıkarma: * Metin okunduktan sonra öğrencilere bilinmeyen kelimelerin listelenmesi için küçük kağıtlar dağıtılır. Tahminlerin de altına yazılması istenir. Kağıtlar toplanır ve sınıfta tahminler okunur. En çok yazılan bilinmeyen kelimeler tahtaya yazılır.

** Metinle ilgili soru oluşturma uygulaması yapılır. Bunun için öğrencilerin her birinin küçük kağıtlara birer soru yazmaları istenir. Yazılan sorular bir kutuda toplanır. Öğrencilerin seçimi akıllı tahta üzerinden çarkıfelek uygulaması ile sağlanır. Çarkıfeleğin seçtiği dört öğrenci tahtaya kaldırılır ve öğrencilere soru kutusundan rastgele soru çekmeleri istenir.

*** Metin okunup tartışıldıktan sonra hazırlıksız bir konuşma uygulaması yaptırılır. Öğretmen sandalyesi sınıfın ortasına getirilir. Öğrencilerden karakterlerin yerlerine geçerek duygularını söylemeleri istenir. Sıcak sandalye uygulaması ile empatik konuşma yaptırılır.

**** Sınıf iki gruba ayrılır. Öğretmen tarafından birbirinden farklı şiir dizeleri verilir. İki grubun şiirleri birbirinden farklıdır. Şiirdeki söz sanatlarının belirlenen süre içerisinde bulunması istenir. Süre bitince grup sözcüleri tahtaya kaldırılır.

***** Öğretmen tarafından haftanın son etkinliği olan çekimli fiil kartları dağıtılır. Kartlarda belirli görevler istenmektedir. Her grup üyesinin kartı kendine aittir ve bireyin başarısı grubun başarısını etkilemektedir. Verilen süre içinde öğrenci kendine gelen görev kartını okur ve kartın arkasına verilen fiilin istenilen biçimde çekimini yapar.

Dönüt-düzeltilme: * Tahminler okunurken yanlış olanlara düzeltme verilip akıllı tahtadan Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük açılır. Yanlış olan tahminlerin doğrusu öğrenilir. Daha sonra getirilen boş kelime ağacına bilinmeyen kelimeler yazılır. Haftada bir kez kelimelerin anlamları tekrar edilmek üzere sınıf panosuna asılır.

** Yanlış cevaplanan sorulara düzeltme verilir. Doğru cevaplar sınıfta sesli olarak söylenir.

*** Konuşurken yapılan telaffuz hatalarına ve anlatım bozukluklarına düzeltme verilir.

**** Szcler tarafından bulunan cevaplar okunur. Yanlış bulunan söz sanatlarına düzeltme verilir. Doğru cevaplar puanlanırken yanlış cevaplara puan verilmez. Puanı yüksek olan grup birinci seçilir.

***** Süre bittikten sonra kartlar toplanır ve değerlendirilir. Yanlış cevaplananlara düzeltme verilir. Doğru cevaplanan kartlara puan verilir. Yanlış olanlara puan verilmez. Puanlar toplanır ve en çok doğru yapan grup birinci seçilir.

Performansı değerlendirme: Yapılan konuşma için konuşma değerlendirme formu kullanılır. Diğer okuma becerileri için çoktan seçmeli test uygulanır.

Kalıcılığı ve transferi sağlama: Öğrenilen bilgilerin sınıfta kısa bir tekrarı yapılır. Öğrencilerden içinde söz sanatları olan yeni bir şiir yazmaları istenir. ekimli fiil için de öğrencilerden rastgele birden çok fiil seçerek istedikleri kipte fiil çekimi yapmaları istenir. devlendirme yapılır. Leyla ile Mecnun hikayesinde öğrenilen kelimelerle ilgili cümle kurmaları istenir. Bunun için de devlendirme yapılır.

İKİNCİ HAFTA

Ders: Türkçe

Sınıf Düzeyi: 7

Ders Süresi: 5 ders saati (40+40+40+40+40 dk)

Metin: Yine

Materyal: madalya, kâğıt, kalem, kutu

Araç-gereç: akıllı tahta

Yöntem: yarışma, işbirlikçi ğrenme

Kazanımlar:

Bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.

Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.

Metindeki yardımcı fikirleri belirler.

Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.

Ölçme değerlendirme: çoktan seçmeli test

UYGULAMA

Dikkat çekme: Öğretmen sınıfa gelir ve bir şey söylemeden akıllı tahta üzerinden bir radyo tiyatrosu açar. Metnin transkriptini yanında hazır tutar.

Hedeften haberdar etme: Öğretmen ikinci haftanın kazanımlarını söyler.

Ön koşul öğrenmelerin hatırlanması: Bir önceki hafta verilen çekimli fiil ödevinin kontrolü yapılır. Birkaç doğru örnek seçilerek sesli okuması yapılır. Ana fikir ve yardımcı fikir kavramları üzerinde durulur. Soru cevap yöntemi ile paragraflardaki püf noktalar hatırlatılır.

Uyarıcı materyal sunma: İşlenecek olan metin dağıtılır. Öğrenciler metni takip ederken tiyatronun seslendirilmesi akıllı tahtadan dinlenir.

Öğrenmeye rehberlik etme: Metin okunurken bilinmeyen kelimelere dikkat edilmesi ve kelimelerin altlarının çizilmesi söylenir. Ana fikir ve yardımcı fikirleri bulmaya yönelik bir okumanın gerçekleştirileceği söylenir.

Davranışı ortaya çıkarma: *Metin okunduktan sonra öğrencilere küçük kağıtlara kelimeleri listelemeleri ve tahminde bulunmaları istenir. Daha sonra kağıtların oluşturulan tahmin kutusuna atılması istenir.

** Metin okunduktan sonra üzerine tartışma yapılır ve yardımcı fikirlerin bulunması istenir. Sınıfta sözlü anlatımdan sonra sınıf tarafından en etkili bulunanlar tahtaya alt alta yazılır.

*** Bu yardımcı fikirlerin toplanarak ana fikrin bulunması sağlanır. Bunun için sınıf üç gruba ayrılır ve metinle ilgili bir ana fikir cümlesi yazmaları istenir. Peşinden konuyla ilgili etkili bir slogan yazmaları istenir.

**** Sınıf slogan ve ana fikir yarışmasında olduğu gibi aynı kişilerden oluşan gruplara ayrılır. Kazanan grubun süre ayrıcalığı vardır. Üç gruba farklı fiiller ve biçimler verilerek grupta en hızlı yapan üç öğrencinin bir üst tura kalacağı bildirilir. Daha sonra

üst tura çıkan öğrenciler kendi aralarında yarıştırlır. Final turuna kalan iki öğrenci arasında şampiyon olana şampiyon madalyası verilir.

Dönüt-düzelme: *Öğretmen öğrenciler tarafından listelenen kelimeleri tahmin kutusuna toplar. Tahminler yüksek sesle sınıfta okunur. Tahtaya kelimeler listelenir. Yanlış yapılan tahminlere düzeltme verilir. Doğru tahminler pekiştirilir. Yanlış tahmin edilen kelimelerin doğru anlamları Türk Dil Kurumunun sitesinden bakılır ve yazılır.

** Yardımcı fikir niteliğinde olamayacak düşünceler için öğrencilere düzeltme verilir. Doğruya yönlendirmek için ipuçları verilir.

*** Süreç içinde öğrencilere slogan ile ilgili ipuçları verilir. Ana fikrin özellikleri hatırlatılır. Grupların sözcüleri tahtaya çıkar. Ana fikir cümleleri okunur. Sloganlar söylenir. Öğretmen tarafından etkili olan çalışma seçilir. Birinci olan grup alkışlanır. Bir sonraki çekimli fiil yarışması için kazanan gruba artırımlı süre hediye edilir.

**** Yanlış yapılan fiil çekimlerinin doğru şekli tahtada gösterilir. Doğru yapan öğrenciler final turunda yarıştırlır. Finale kalamayan öğrencilerin hatalarına düzeltme verilir.

Performansı değerlendirme: Haftanın kazanımları ile ilgili çoktan seçmeli yirmi dakikalık kısa bir deneme sınavı yapılır. Cevap anahtarı söylenir.

Kalıcılığı ve transferi sağlama: Rastgele seçilen bir öğrencinin sınıfta istediği arkadaşını kaldırarak ona bir fiil çekimi yaptırmayı sağlanır. Başka bir öğrencinin de bu fiil çekiminin kontrolünü yapması sağlanır.

ÜÇÜNCÜ HAFTA

Ders: Türkçe

Sınıf Düzeyi: 7

Ders Süresi: 5 ders saati (40+40+40+40+40 dk)

Metin: Eli Kılıçlı Fare

Yöntem: Drama, grup çalışması, yarışma, arkası yarın

Kazanımlar:

Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.

Metnin konusunu belirler.

Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.

Metindeki yardımcı fikirleri belirler.

Metindeki anlatım biçimlerini belirler.

Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.

Materyal: atasözü ve deyim kartları, karton, keçeli kalem, yapıştırıcı

Araç-gereç: sınıf panosu, tahta

Ölçme değerlendirme: çoktan seçmeli test, yazma becerisi değerlendirme formu

UYGULAMA

Dikkat çekme: Öğretmen sınıfa resimli deyim ve atasözü kartları ile gelir.

Hedeften haberdar etme: Haftanın kazanımları söylenir.

Ön koşul öğrenmelerin hatırlanması: Deyim ve atasözlerinin genel özellikleri hatırlatılır. Öğrencilerden ders öncesi akıllarına gelen deyim ve atasözlerinin sözlü olarak söylenmesi sağlanır. Anlamları üzerine tartışılır.

Uyarıcı materyal sunma: Metin öğretmen tarafından sadece bir öğrenciye verilir. Okunurken metnin sonuç bölümünün yarıda kesileceğini ve metnin devamının öğrenciler tarafından getirileceği söylenir.

Öğrenmeye rehberlik etme: Metnin sonuç kısmını hayal etmeye yönelik bir okumanın gerçekleştirileceği anlatılır. Ayrıca metnin özelliklerinden yola çıkılarak metin türünün düşünülmesi söylenir. Metin okuma sırasında ara ara durdurularak olayların akışı üzerine konuşulup soru cevap yapılır.

Davranışı ortaya çıkarma: * Metnin sonuç bölümüne yönelik gelen düşünceler üstüne konuşma yapılır. Sınıfta en beğenilen sonuç kısmı için oylama yapılır. Seçilen bölümün kısa bir draması yapılır. Metindeki karakterlerin rol dağılımı yapılır.

** Metin okunduktan sonra bir grubun ana fikri bir grubun yardımcı fikirleri çıkarması istenir. Daha sonra bunlar grup sözcüleri tarafından tahtada okunur. Ana fikir ve yardımcı fikirler birleştirilerek fabl türünden bir metin yazmaları istenir.

*** Sınıf kızlar ve erkekler olmak üzere iki gruba ayrılır. Her gruba ilk turda sekiz dakika süre verilir. İlk tur deyim yarışmasından oluşur. Deyimler yasaklı kelimeler kullanılmadan sözlü olarak anlatılmaya çalışılır. Grup üyeleri sözlü anlatım ile deyim bulamazlarsa deyim anlatan resim gösterilir. Puanlama yapılır. İkinci turda atasözü yarışması yapılır. Yasaklı kelimeler kullanılmadan atasözü sözlü olarak anlatılmaya çalışılır. Bilinemezse resim gösterilir. Birinci olan grup bir sonraki haftanın yarışması için ayrıcalık alır.

**** Sınıf iki gruba ayrılır. Her gruba farklı metinler verilir. Belirlenen süre içinde anlatım biçimleri ve düşünceyi geliştirme yollarının bulunması istenir. Daha sonra verilen renkli kartonlara bu metinler yapıştırılarak sınıf panosuna asılır.

Dönüt-düzelme: *Drama sonrası rol alan öğrencilere teşekkür edilir. Drama esnasında heyecanlanan öğrenciler rahatlatılır. Doğaçlama olarak karakterin yerine geçilerek konuşulması sağlanır.

** Grup sözcüleri tarafından okunan ana fikir ve yardımcı fikirlerin değerlendirilmesi yapılır. Yardımcı fikirlerde hata varsa doğrunun bulunması için yönlendirme yapılır. Fabl türünde metin yazılması için öğrencilere destek verilir. İstenen ölçütlerin neler olduğu söylenir.

*** Deyimleri ve atasözlerini düzgün anlatamayan öğrencilere ipuçları verilir. Yarışma sonunda bilinmeyen atasözü ve deyimlerin bildiriimi yapılır. Anlamları ile öğrenme sağlanır.

**** Grup sözcüleri tahtaya çıkarak buldukları anlatım biçimlerini ve düşünceyi geliştirme yollarını söylerler. Yanlış bulunan cevaplar için düzeltme verilir. Bir yandan tahtada puanlama yapılır. Puanlama bittikten sonra yanlış cevaplar düzeltilerek yeni bir kartona doğru cevapların yazılı olduğu bir materyal yapılır. Panoya asılır.

Performansı değerlendirme: Yazılan fabl için değerlendirme formu kullanılır. Birinci olan grup bu forma göre seçilir. Haftanın kazanımları bittikten sonra çoktan seçmeli test uygulanır. Ardından cevap anahtarı söylenir.

Kalıcılığı sağlama: Deyimlerin hikayesine yönelik kısa bir araştırma ödevi verilir. Öğrencilerden istedikleri türde bir metin seçip anlatım biçimi ve düşünceyi geliştirme yollarını kullanmaları istenir.

DÖRDÜNCÜ HAFTA

Ders: Türkçe

Sınıf düzeyi: 7

Ders süresi: 5 ders saati (40+40+40+40+40 dk)

Metin: Çikolata metni

Yöntem: çember tekniği, mikrofon sende oyunu, toplu soru, grup çalışması

Kazanımlar:

Metnin konusunu belirler.

Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.

Metinle ilgili sorular sorar.

Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.

Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

Materyal: mikrofon, soru zarfları, top, karton, görseller

Araç – gereç: akıllı tahta

Ölçme- değerlendirme: çoktan seçmeli test, yazma becerisi değerlendirme formu

UYGULAMA

Dikkat çekme: Öğretmen elinde zarflarla ve topla içeri girer.

Hedeften haberdar etme: O haftanın kazanımları söylenir.

Ön koşul öğrenmelerin hatırlanması: Çekimli fiil yarışması olacağı için konunun kısa bir tekrarı yapılır. Soru cevap yoluyla birkaç bilginin hatırlanması sağlanır.

Uyarıcı materyal sunma: Metin öğretmen tarafından dağıtılır ve peşinden mikrofon hazırlanır.

Öğrenmeye rehberlik etme: Metnin sonunun okunmayacağı, öğrencilerin tahmin edeceği söylenir. Bu sebeple metin okunurken ilgili bölümde durdurulup mikrofon ile konuşma yapılacağı anlatılır. Metin durdurulduktan sonra okunan yere kadar olayların kısa bir özeti yapılır. Metnin konusu ve ana fikri için mikrofon sende oynanacağı söylenir.

Davranışı ortaya çıkarma: * Önce gönüllü öğrencilerden başlanarak mikrofon verilir. Konuşan öğrenci konu ve ana fikri tespit ederek sonuç bölümüne yönelik yorum yapar. Daha sonra mikrofonu istediği arkadaşına vererek “Mikrofon sende” der. Bu şekilde birkaç tur devam edilir. Yeteri kadar yorum alındıktan sonra metnin asıl sonuç bölümü okunur.

** Top çıkarılır. Öğretmen tarafından istenilen bir öğrenciye top verilir. Metinle ilgili bir soru üretilmesi istenir. Soruyu soran öğrenci istediği arkadaşına hafifçe topu atar. Topu alan kişi arkadaşının sorusunu yanıtlar. Daha sonra kendisi soru sorarak istediği arkadaşına topu atar. Bu şekilde birkaç tur devam edilir.

*** Öğretmen zarfları çıkarır. Kolay, orta ve zor düzeyde soruların olduğu zarfları öğrencilere göstererek yarışma kurallarını anlatır. Öncelikle yarışacak iki finalist belirlenmelidir. Bunun için süre tutularak istenilen fiilin çekiminin yapılması istenir. Sınıfta en hızlı getiren iki öğrenci finalist seçilir. Daha sonra kolay düzeyde sorulardan başlanarak orta ve zor düzeyde sorulara geçilir. Üst üste üç soruyu bilen öğrencinin joker hakları açıklanır. Kazanan öğrenciye çizgi roman hediye edilir.

**** Akıllı tahta açılarak çeşitli görseller gösterilir. İki grup olacak şekilde sırayla çember tekniği uygulanır. Konuşacak öğrenci çemberin ortasına gelir. Daha sonra çemberin dışına tekrar geçer. Yeteri kadar yorum alındıktan sonra asıl görev verilir. Konuyla ilgili grupça şiir yazılması istenir.

Dönüt-düzeltilme: * Konuşurken yapılan telaffuz hatalarına düzeltme verilir. Öğrencilerin Türkçenin kurallarına uygun cümle kurması sağlanır.

** Sorulara verilen yanlış cevaplara düzeltme verilir. Doğru cevaplar pekiştirilir.

*** Yarışma esnasında soruyu yanlış cevaplayan finaliste doğru cevaplar söylenir. Doğru söylenen cevaplar ise pekiştirilir.

**** Konuşmasında gereksiz sözcükler kullanan öğrencilere uyarı verilir. Konunun dışına çıkılmaması istenir. Gösterilen dört görselin de arasında ilişki kurularak Türkçenin yapısına uygun bir konuşmanın yapılması sağlanır.

Performansı değerlendirme: Yazılan şiir yazma becerisi değerlendirme formu ile değerlendirilerek kazanan grup belirlenir. Haftanın kazanımları bittikten sonra çoktan seçmeli kısa bir değerlendirme sınavı yapılır. Ardından cevap anahtarı söylenir.

Kalıcılığı sağlama: Konuşma konusuyla ilgili akıllı tahtada açılan görsellerde iletilen çevre kirliliğini önlemek için bir proje tasarımları ve haftaya sunmaları öğrencilerden istenir.



EK.5. Kullanılan Metinler

LEYLA İLE MECNUN

Öncelikle Leyla ile Mecnun olarak tanışsak da efsanenin kahramanları aslında Leyla ile Kays.

Kays öyle çok sevmiş ki Leyla'sını, düşmüş çöllere. O günden sonra tüm köylüler Kays'ı 'deli' anlamına gelen Mecnun diye anmaya başlamışlar. Zamanla Kays unutulmuş, Leyla'nın Mecnun'u kalmış. Efsaneye de Leyla ile Mecnun adı verilmiş. Mecnun, bir kabile reisinin dualar ve adaklar ile dünyaya gelmiş olan Kays adlı oğludur. Okulda bir başka kabile reisinin kızı olan Leyla ile tanışır. Bu iki genç birbirlerine âşık olurlar. Okulda başlayıp gittikçe alevlenen bu macerayı Leyla'nın annesi öğrenir. Kızının bu durumuna kızın annesi, kızına çıkışır ve bir daha okula göndermez. Kays okulda Leyla'yı göremeyince üzüntüden çılgına döner, başını alıp çöllere gider ve Mecnun diye anılmaya başlar. Mecnun'un babası, oğlunu bu durumdan kurtarmak için Leyla'yı istese de Mecnun deli oldu diye Leyla'yı vermezler.

Leyla'nın sevgisi ile mecnun olan genç, halkın arasından ayrılır, yalnız yaşamaya başlar. Mamur beldeleri bırakır, çöllerde vahşi hayvanlar arasına karışır. Halkın övmesini veya vermesini bir kenara iter, bunları duymaz olur. Onların konuşması ile sükutunu fark etmez hale gelir.

Bir gün kendisine, yani Mecnun'a sorulur:

Halk: – Sen kimsin? “diye sorarlar”

Mecnun: – Leyla! “der”

Halk: – Nereden geldin? “diye tekrar sorarlar.

Mecnun: – Leyla'dan! “der”

Halk: – Nereye gidiyorsun? “diye sorar”

Mecnun: – Leyla'ya! “der”

Mecnunun gözü ve gönlü, Leyla'ya aşkının şiddetinden bütün aleme âmâ oldu. Kulakları da Leyla'nın dışında hiçbir şeyi duymaz oldu. Babası Mecnun'u iyileşmesi için Kâbe ye götürür. Duaların kabul olduğu bu yerde Mecnun, kendisindeki aşkını daha da arttırması için Allah'a dua eder.

“Ya Rab belayı aşk ile kıl aşına beni bir dem belayı aşktan etme cüda beni”

Duası neticesi aşkı daha da çoğalır ve bütün vaktini çöllerde geçirmeye başlar. Diğer tarafta ise Leyla da aşk ıstırabı içindedir. Bir zaman sonra ailesi, Leylayı İbn i Selam isimli zengin ve itibarlı birine verirler. Ancak, Leyla kendisini bir perinin sevdiğini ve eğer kendisine dokunursa ikisinin de mahvolacağını söyleyerek İbn i Selamı yuslatından uzak tutmayı başarır. Mecnun çöldeyken, Leyla'nın evlendiğini arkadaşı Zeyd'den duyunca çok üzülür. Leyla'ya acı bir sitem mektubu gönderir. Leyla da durumunu bir mektupla Mecnun'una anlatır. Kendisini anlamadığından dolayı o da sitem eder.

Bir müddet sonra Mecnun'un âhı tutarak İbn i Selam ölür. Birçok tereddütten sonra her şeyi göze alarak Mecnun'u çölde aramaya başlar. Fakat Mecnun, dünyadan elini eteğini çekmiş ilahi aşk yüzünden Leyla'nın maddi varlığını unutmuştur.

Bir gün Leyla çölde onu bulur ama Mecnun onu tanımaz ve Leyla benim içimdedir sen kimsin? “der” Leyla Mecnun'un ulaştığı mertebeyi anlasa da onsuz yaşamayacağını düşünür. Hastalayıp yataklara düşer. Kısa zaman sonra da ölür. Mecnun, Leyla'nın ölüm haberini öğrenir. Gelip mezarını kucaklar. Ağlayıp inler.

“Ya Rab mana cismi can gerekmez, canansız cihan gerekmez. “der.

Kabri kucaklayarak ölür. Bir müddet sonra Mecnun'un sadık arkadaşı Zeyd rüyasında, cennet bahçelerinde birbiriyle buluşmuş iki mesut sevgili görür. Bunlar kimdir? diye sorunca derler ki,

“Bunlar Mecnun ile onun vefalı sevgilisi Leyla'dır. Aşk yoluna girip temiz öldükleri, aşklarını dünya hevesleri ile kirletmedikleri için burada buluştular.

*Yukarıdaki metinde bilmediğiniz kelimelerin altını çiziniz. Sınıfta dağıtılan küçük kağıtlara tahminlerinizi yazıp oluşturulan soru kutusuna atınız.

Yine- Uğur DEMİRCAN

Bu alarm çalıyor, biraz daha uyusam geç kalır mıyım? Ne vardı o kadar geç Yatacak! Bak, göz kapaklarım bile açılmak istemiyor ki hâlâ çalıyor. Tamam, tamam, kalkıyorum. Nerede bu? Tamam. Susturdum. Saati bilerek biraz uzağa koyan benim. Şikâyet etmeye hakkım yok ama yorgun kalktım bu sabah. Yahu of of! Belim kopuyor. Nereden çıktı bu ağrı? Biraz oturayım yatağın kenarına bari. O ne be? Rüyadan mı kurtulamadım yoksa algılarım mı açılmadı henüz? Bu, bu ayaklar, bu bacaklar benim mi? Bir gariplik var bunlar da ya. Ellerim, bunlar da ne böyle? Ellerimin derisi mi kurudu? Sabah sabah üstelik çil çil lekelenmiş ikisi de. Allah Allah kalkıp yüzümü falan yıkamalı en iyisi. Uyurken dayak yemiş gibiyim, her yerim sızı içinde yürüyemiyorum neredeyse. Yavaş yavaş gideyim bari. Hastayım galiba, Şefi arayıp izin alayım, doktora gideyim bari. Soğuk su iyi gelir şimdi. Ne, ben miyim bu aynadaki? Aman ya Rabbi bu ne hal? Bu kim? Evet, bu benim ama yüzüm sarkmış resmen. Göz altlarım torba torba olmuş. Allah'ım yaşlandım mı ben bir gecede? Evet, işte saçlarım dökülmüş. Kalanı da ağarmış, zayıflamışım. Üstelik şuna bak, kemikler sayılacaklar neredeyse. Kaslarım nereye gitti, daha dün salonda yine o kadar çalışmıştık oysaki. Yok, yok, yok. Rüya olmalı bu başka bir açıklaması olamaz. Kendimi kaybetmeden gidip biraz oturayım içerde. Acıkmışım, ben rüyada olsam böyle açım der miydim? Bu koltuğa oturmak bu kadar zahmetli miydi yahu? Her yerim ağrıyor. Nefes nefese kaldım. Oturuncaya kadar şefi aramalı öncelikle. Garip şey, telefonum böyle değildi sanki benim. Ama bak işte numaraların hepsi duruyor. Neydi bu adam? Hah, seç. Ara. Çalıyor.

“Alo, günaydın efendim.

“Evet.” (Evetmiş, saygısız herif rahatsız oldu tabii. Sabah sabah daha iki saat yatacak sonra da şantiyeyi dolaştım diyerek gelecektin büroya değil mi?)”

“Doktora gitmem lazım da bugün çok hastayım. Kıpırdayacak hâlîm yok. O yüzden izninizle...” (Neyi düşünüyor bu kadar?)

“Dalga mı geçiyorsun sabah sabah.”

“Yok şefim hiç olur mu, perişan haldeyim. Doktordan rapor da getireceğim zaten.”

“Evet, tamam izin verdim. Bir hafta gelme.”

“Aa sahi mi, çok teşekkür ederim.” (Kapanır.)

Kapatıverdi işte, saygısız ne olacak. Ben de senin gibi patronun hemschrisi olsaydım bilirdim sana yapacağımı. Neyse ben derdime yanayım asıl. Ne yapmalıyım? Ben şimdi doktora gidecektim, giyininip çıkmalı. Sahi apartmanda beni böyle gören olsa ne der? Bana bile benzemiyorum resmen. Aman Allah'ım! Böyle hiçbir yere gidemem zaten. Doktorun ne faydası olabilir bana gerçekten yahu? Ne oldu bana? Bir hafta mı dedi şef? Asıl o benimle dalga geçti galiba. Uyku sersemi rahatsız ettik tabii beyefendiyi. Bugün neydi günlerden? Dün akşam güreş salonunda antrenmandaydım, önceki gün büroda. Hakikaten neydi bugün? Of, of be. Her oturup kalkışta böyle ağırlı mı olacak bu? Pencereden bakayım diye düşündüm, yarı yola gelmeden pişman oldum. Yürümek

de ne büyük nimet imiş meğer. İnsan bazı şeylerin değerini kaybedene kadar anlamıyor. Bakayım işte, yine sabah trafiği var caddede. Koşuşturan insanlar her şey dünle aynı görünüyor. Ne değişti o zaman? Ne oldu bana? Bir dakika şu bina ne zaman yapılmış oraya? Dün orada boş arsa olduğuna yemin edebilirim, çocuklar oynuyorlardı orada hep. Yoksa yanlış mı hatırlıyorum? Neler oluyor ve telefonu nereye koydum. Koltukta unutmuşum doğru ya, daha şimdi oraya bırakmıştım. Nasıl da unuttuğum. Mahir'i arayayım işi yoksa gelsin. Hatta tek başıma bu işin içinden çıkamayacağım. Aradığımız numara artık kullanılmamaktadır ne demek? Yahu dün salonda beraberdik. Değiştireceğini söylemedi bana. Korkmaya başladım bir dakika. Telefondaki tarih de bozulmuş. 2019 ne yahu bu şaka mı bu? Mahir dün minderin kenarındaydı yahu! Telefonumu kurcalayıp şaka mı hazırladın? Hadi telefonumu o değiştirdi diyelim. Beni de mi o değiştirdi? Bana ne oldu asıl, aklıma hiçbir şey gelmiyor ya Rabbim! Yoksa ben bu kadar sene uyudum mu? Çok saçma ama başka bir şey de gelmiyor aklıma. Bugün ayın kaçı? Daha doğrusu hangi yıldayız? Bunu daha sağlam bir kaynaktan öğrenmem lazım. Of televizyon bozulmuş olmasaydı ondan öğrenirdim. Gazete de yok ki bakkala kadar gidebilir miyim acaba? Of yol da gözümde öyle büyüdü ki şimdi hem bu görüntüyle orada...Bu neymiş? Benim mi bu sehpanın üstündeki kitap? Hayret yahu bunu okuduğumu hatırlamıyorum. Adı neymiş? Gözlerim seçemiyor ki koca bir böcek çizmişler kapağına. O belli sadece, yazıları bile okuyamıyorum artık. Yine yatağa girip uyusam mı acaba, bu yaşadıklarım rüyaysa? Böylece uyanırım belki bu kadar gerçekçi bir rüya da hiç görmemişim daha önce. Biraz yatayım, evet belki biraz uyursam... Yatağa girmek bile meşakkatli bir iş oldu yahu. Tamam hiçbir şey düşünmeden biraz uyuyayım artık.

(...)

Ne çabuk uyumuşum yahu, sızmışım resmen. Ha bakayım işte yine aynı. Evet, kupkuru yaşlı elleri... Aman ya Rabbi rüya değil miydi bu? Peki nasıl oldu bu soğukkanlıca düşünmeli şimdi. Okumuş etmiş adamız sonuçta. Tek mantıklı açıklaması yıllarca uyumuş olmak. En son yatmadan önce değişik bir şey mi içtim de bu kadar uyku etkisi yapacak? Yo. Su dışında bir şey içmedim hatta korktum. Yahu telefon telefonda en dalgın anında çalıverdi. Dur bakayım, kim bu numara? "Alo, iyi günler bankadan arıyorum."

"Naim Uyanıkla görüşebilir miyim?"

"Evet, benim."

"Naim Bey size özel kredi paketi hazırladık. Dilerseniz sizi çok kısa onunla ilgili bilgilendirmek isterim."

"Bir dakika, bir dakika önce bana bugünün tarihini söyler misiniz?"

"Efendim, anlayamadım."

"Tarih hanımefendi, tarih. Gün, ay yıl olarak söyler misiniz?"

"Efendim bugün 13 Haziran Perşembe."

“Yıl kaç yıl?”

“2019.”

Yüzüne kapattım ama o da kusura bakmasın artık. İşte kesinleşti. Ben yıllardır uyuyorum. Bir çeşit bitkisel hayata girmişim demek ki. Kimi arasam? Annemi, babamı? Telefonun öbür ucunda bulabilir miyim artık onları? Ya bulamazsam? Mahir’in telefonu kullanılmıyor, Şef diye aradığım bile bizim şef olmayabilir. Sesi de bir tuhaftı zaten. Kimim var benim şimdi, kimi arayıp çağırabilirim kimden yardım isteyebilirim? Hiç yakınım kalmadı mı? Yoksa neler oldu acaba? Ben uyurken çevremde gelip giden olmadı mı? Hiç kimse aramadı mı, bir insan bunca yıl uyur da kimse sormaz mı yahu? Hiç kimsenin umrunda değil miyim gerçekten? Eğer gerçekten bunca sene uyumuşsam... Aman ya Rabbi! Ne çok zaman kaybetmişim ben! Neler yapacaktım oysaki. Planlarım vardı benim ama bu haksızlık. -Yapmak istediklerini yapamayınca insan ne anlamı var ki dünyanın hele de bu kadar vakit boşa geçmişken. Bu çok kötü bir şey, beter bir duygu. Derin bir uyku da geçmiş heder olmuş yıllar demek bu. Boşa yaşanmış bir ömür. Anladım Ya Rabbi, anladım. Diyorsun ki ömür dediğin bu kadar kısa işte. Umut etmek güzel ama çalışmadan olmaz ve ömrünü uyuyarak geçirirsen sonunda böyle ellerin kupkuru kalırsın. Anladım... Uzun süreli ama kesin bir ders oldu, anladım. Peki, şimdi ne olacak? Bak kapı açılıyor, anahtar sesi geldi. Hah sonunda biri geliyor evime demek ki ama yalnız yaşıyorum ben. Kim ki bu? Girdi içeri işte. Portmantonun kapağı açıldı, kapandı. Eğer kimse odaya girmek üzere.

“Uyandın demek.”

...

“Cevap vermiyorsun?”

“Baba?”

“Yine mi içmedin ilaçlarımı?”

*Yukarıdaki metinde bilmediğiniz kelimelerin altını çizip sınıfta dağıtılacak küçük kâğıtlara anlamlarını tahmin ederek yazınız. Kağıtları tahmin kutusuna atınız.

*Ana fikre ulaşmak için gerekli olan yardımcı fikirleri bulunuz. Bulduklarınızı aşağıya yazınız.

Yardımcı fikirler:

.....
.....
.....

Eli Kılıçlı Fare- H. Lâtif SARIYÜCE

Bay fare ile bayan fare büyük bir evin bodrum katında oturuyorlardı. Tam dokuz tane çocukları vardı. Onları besleyebilmek için durmadan koşturuyorlar, büyük evin gezmedik yerini bırakmıyorlardı. Ama korkunç dev yani tekir kedi onlara hiç dirlik vermiyordu. Farecikleri nerede görse saldırıyor, kovalıyor, tutup yemek istiyordu.

Bayan fare çok dertli idi. Sonunda kocasına:

-Bu evden başka bir eve taşınmak çok iyi olur, diye düşüncesini açıkladı. "Korkunç dev işi gittikçe azıtıyor. Eninde sonunda bir gün yakalar bizi. Biri tutmazsa yavrularımızı haklar. Bence bu evden çıkmalıyız. Ev kıtlığı mı var? Başka bir eve taşınalım."

Bay fare her zaman yaptığı gibi umursamazlıkla karşılık verdi:

"Aman karıcığım neler söylüyorsun? Taşınmak öyle kolay mı? Sonra korkunç devî gözümüzde pek büyütmeyle. Ne de olsa budalanın biri. Eğer onda birazcık akıl olsaydı şimdiye kadar bizi yüz kere yakalardı. Bence korkmamız yersiz."

"Sen ona öyle budala gözüyle bakma kocacığım. O bilerek budala gibi davranıyor. Bizi tuzağa düşürmek istiyor."

"Hiç sanmam. Ahmağın biri o korkunç dev. Onun için bu güzel evden başka yere taşınmak pek akıllıca bir davranış olmaz. Hem bakalım yeni taşınacağımız evde başka korkunç devler olmadığını nereden biliyoruz?"

Küçük farelerde anne ve babalarının çevresine toplanmış bu konuşmaları merakla dinliyorlardı. Dokuz yavru farenin içinde yalnız bir tanesi erkekti. Erkek fare yavrusu da babası gibi kendisine pek güveniyordu. Koskocaman annesiyle babasının korkunç devden bu kadar korkmalarına bir türlü akıl erdiremiyordu. Biraz sonra annesi babası avlanmak için gidince bizim yumurcak hemen oyuncak kılıcını eline aldı. Kardeşlerine:

-Ben, dedi. Korkunç devle savaşmaya gidiyorum. Siz sakın dışarı çıkmayın. Ben dönünceye kadar içeride bekleyin.

Kardeşleri sevinçten kıkır kıkır güldüler.

-Duydunuz mu? Ağabeyimiz korkunç devre savaşmaya gidiyor.

Küçük fare elinde kocaman kılıcı delikten çıktı. Uzun ve karanlık bir yolu korkusuzca geçti. Aydınlık bir alana ulaştığında durdu, çevreyi gözden geçirdi. Burası bahçe idi. Çil horozla tavuklar kurumlu kurumlu dolaşıyorlardı. Kahraman farecik horozun burnu dibine dikildi. Kılıcını da kaldırıp havada tuttu.

-Korkunç dev dedikleri korkak kedi sen misin, diye sordu. Horoz korktu, bocaladı, ne diyeceğini şaşırıldı. Sonunda "Ben kedi değilim, ben kedi değilim." diyebildi. Farecik horozun yanından ayrıldı. Sağı solu araştırırken biraz ileride alçaklık bir dala konmuş kargayı gördü. Şuna bakın, dedi kendi kendine. "Amma da çirkin bir yaratık. Olsa olsa kedi bu olabilir."

Farecik karganın konuştuğu alçaklık dalın iyice altına sokuldu. Gene kılıcını havaya kaldırarak:

-Korkunç dedikleri korkak kedi sen misin, diye haykırdı. Karga duyduğu bir ince sesin nereden geldiğini pek anlayamadı. Sağa sola bakınmaya başladı. Farecik buna çok öfkelen-di:

“Sen hem korkaksın hem de şaşkın mısın? Nerelere bakıyorsun, burada aşağıdayım.” Karga eğilip aşağıya baktı. Önce gülüp alay edecek oldu ama elindeki uzun kılıcı görünce:

-Ben kedi değilim, ben kedi değilim diyerek uçtu gitti. Oradan da ayrılan kahramanımız biraz daha ileri gidince kayısı ağacının gölgesinde geviş getiren keçiyi gördü. Eğer korkunç dev bu ise çattık belaya, dedi. Doğrusu bu kadar kocaman olacağını düşünmemiştim.

Kendi kendisine böyle söylendi ama gene hiçbir korkuya kapılmadan keçinin yanına kadar sokuldu. Kılıcını çekti:

-Korkunç dev dedikleri korkak kedi sen misin? Keçi önündeki otlardan birkaç tanesini kopararak hem kıyır kıyır yedi hem de karşılık verdi.

-Ben kedi değilim, ben kedi değilim. Bee bee!

Oradan da ayrıldı. Köşede güneşe karşı uyuyan bir hayvan gördü. Ona baktı, gülmekten kendisini alamadı. “Amma da çirkin yaratık var şu yeryüzünde. Çatlak dudağının üstünde bir de bıyık bırakmış. Anma da komik.” Farecik onunla konuşmalı mı, konuşmamalı mı diye bir an şaşaladı. Sonra onun deve benzer bir yanı yok ama bir kere de ona sorayım, dedi. Uykulayan kedinin burnu dibine kadar sokuldu. Kılıcını havaya kaldırıp korkunç dev dedikleri kedi sen misin, diye gürlledi. Hani gürlledi dediysek söz öyle gerektirdiği için öyle söyledik. Yoksa bir fare yavrusunun da gürlemesi nedir ki? İşte, bakın kedi bile duymadı. Mışıl mışıl uyulamaya devam etti. Farecik buna bozuldu.

“Bir vuruşla kafasına ayırabilirim ama bu çok gaddarca davranış olur.” Sonra daha yüksek bir sesle haykırdı. “Hey babalık korkunç dev dedikleri kedi sen misin? Uyan ve soruma bir karşılık ver yoksa elinden bir kaza çıkabilir.”

Sizce metnin devamında neler olmuş olabilir? Okuduklarınızdan hareketle tahminde bulununuz.

.....

.....

.....

.....

.....

(Metnin devamı dağıtılır.)

Kedi gene işitmedi. Nasıl işitsin ki? Bir düş görüyordu şimdi. Düşünde bir fare yuvasını ele geçirmiş. Anne baba, çocuk falan demeden tüm fareleri lüpür lüpür yürütüyordu. Kahraman farecik haykırılına gene bir karşılık alamayınca öfkeden zangır zangır titremeye başladı ve kılıcını kaldırdığı gibi uyuklayan kedinin kafasına indirdi. Kedinin kafası kopmadı ama aklı içinden uçup gitti. Sıçradı, on adım ileriye düştü. Arkasına bakmadan kaçıp ağaca tırmandı. En yüksek dala kadar çıktı. Doğrusu bu hale bahçede bulunanların tümü de şaşır kaldı. Horoz şaştı, tavuklar şaştı, keçi şaştı. Ötede bir evin bacasına konmuş olan karga şaştı. Sonra hep birlikte kıkır kıkır gülmeye başladılar ve bir tekerleme söyler gibi:

Farecik kediyi kaçırıldı. Farecik kediyi kaçırıldı, diye söylediler. Kahraman farecik işte o zaman anladı. Kediye çattığını, kaçırıp ağaca tırmandırıldığı yaratığın kedi olduğunu o zaman öğrenebildi. Kılıcını havada tutarak evin yolunu tuttu. Başına üşüşen kardeşlerine dışarıda karşılaştığı olayları bir bir anlattı.

-Korkunç devî öyle bir korkuttum. Öyle bir korkuttum ki, dedi. Bir daha kolay kolay buralara gelemeyiz.

Kardeşleri kıkır kıkır güldüler. Ağabeyimiz korkunç devî korkutmuş, dediler.

Sizce metnin türü ne olabilir? Neden?

.....
.....
.....

Çikolata- Mehmet BAŞARAN

Bugün çok sevinçliyim. Matematikten dört almama bile pek üzülmedim. En son zil çalınca ilk önce ben fırladım sıradan. Okuldan çıkarken daha paltosunun düğmelerini bile iliklemediğim. Yolun yarısını koşarak geldim. Bizim mahalleye sapınca yavaşladım. Sağa sola zıplayarak uzun atlamaca oynayarak çamurlara basmadan eve ulaştım. Anahtar kilide ters sokmuşum kapıyı uzun süre açamadım. Yan dairenin kızı Dilek abla yardım etmeseydi kapıda kalacaktım. Dilek ablaya “Anneme söyleme olur mu?” dedim. “O gelene kadar evde yalnız kalmama üzülüyor. Zaten bunu duyarsa iyice telaşlanır.”

Önlüğümü çıkardım, temizlendim. Bir elma yıkayıp yedim. Kitaplarımı, defterlerimi yaydım masaya. Ama canım çalışmak istemiyor, aklım babamda. Akşam bana çikolata getirecek. Kocaman bir çikolata. Unutur mu acaba?

Bizim evde çikolata yenmez. Babam yararlı bir şey değil ki, diyor. Gazoz da yararsızmış. Ben zaten gazoz içmeyi sevmem. Boğazımı yakıyor, sonra da gazı ağzıma geliyor. Bir keresinde gazı sesli sesli çıkarmıştım da annem çok gülmüştü. Dedelere benzedin, demişti. Artık gazoz içmiyorum. Ama çikolataya bayılıyorum.

Pazar günü Emre'nin doğum günüydü. Bizim sınıftan yedi kişi vardı. Üç çocuk da Emre'nin apartman arkadaşımış. Annesi bizi nereye oturtacağını şaşırırdı. Ama biz pek oturmadık. Bir ara körebe bile oynadık. Kocaman bir saksı devriline de oyunumuz bitti. Sonra kurabiyeler, kekler ve pasta geldi. Emre minicik mumları üfleyince alkışladık. Annesi, babası, büyükbabası Emre'ye armağanlar verdiler. Büyükbabasının armağanı kocaman, tavşan biçimli yıldıza sarılmış bir çikolataydı. Hiç o kadar büyük çikolata olur mu? Onun dışı çikolatadır, dedim Emre'ye. “Hiç de bile” deyip öbür armağanlarını açmaya başladı. “İnanmıyorsan kendin bak” diyerek tavşanın bir kulağını verseydi ya. Sonra biraz televizyon izledik.

O gece düşümde o tavşanı gördüm. Çok daha büyükmüş, neredeyse benim kadarmış. Bizim eve gelmiş. Kapıyı açıyorum, karşımda tavşan. Ben yolu nasıl bulduğunu düşünürken konuşmaya başlıyor. “Tavşanlar konuşmaz, sen neden konuşuyorsun?” diyor. “Seni çok sevdim de ondan.” deyip gülüyor. “Senin her tarafın çikolatadan mı?” deyince de “Evet, tabii ki.” diyor. Bir kulağının tadına bakarsam canı acır mı acaba? Düşünürken “Hadi şu kulağımı ye.” diyerek kulağımı eğiyor. Yemeğe başlıyorum. Ben yedikçe kulak uzuyor. Uyanıncaya kadar çikolatadan kulak yedim.

Kahvaltıda anneme gördüğüm düşü anlattım. Annem babama baktı. Babam “Senin boyunda ha!” deyip deyip güldü. Sonra ciddileşerek “O kadarına paramız yetmez. Şu kadar olsa olur mu?” diyerek havaya büyük bir çikolata çizdi. “Tabii olur, daha küçük de olur.” dedim. Bugün maaş alacaklarım. Ne güzel! Annem bu çocuk ne zaman düş göreceğini iyi biliyor, dedi. Babamla güldüler.

Sonunda ödevlerimi bitirebildim. Az sonra da annem geldi. Günümün nasıl geçtiğini sorarken mutfığa girmişti bile. Ben de peşinden. Matematikten dört aldığımı söyledim. Az daha çalışırsan beş de alabilirsin, dedi. “Bugünkü ödevlerden ne haber?” “Bitirdim ama aklım hep babamdaydı. Acaba?” Hmm... Çikolata meselesi, dedi annem. “Unutmaz, merak etme.” diye de ekledi. Sofrayı kurmak için gidip gelirken içimden saymaya başladım. Bakalım babam kaç saydığımızda gelecek. Tam 212’de kapı çalındı.

Sizce metnin devamında neler olmuş olabilir? Düşüncelerinizi aşağıya yazınız.
(Tahminlerimizi mikrofon sen de oynayarak söyleyeceğiz.)

.....
.....
.....
.....

(Metnin devamı dağıtılır.)

Babam. Bir eli arkasında. Almışsın, diye sevinçle bağırarak boynuna atladım. Beni öperken paketi uzattı. Yemekten önce açmak yok, diye kestirip attı. Yemekte doğru dürüst bir şey yiyemedim. Yer gibi yapıp gizlice çatalıma küçük et tanelerini ayıklarken annem fark etti. Onları da yemek zorundaymışım. Ellerimi yıkar yıkamaz paketime koştum. Kırmızı renkli kağıdımı yırtmadan açtım. Yıldızlı kâğıdı da yavaşça çıkardım. Düzleştirici defterimin arasına koyarım.

Ve işte çikolata. Bir parça kopardım, tam ağzıma atacakken üzerinde küçük yuvarlak delikler olduğunu gördüm. Bir sürü küçük delik. Etraflarında açık kahverengi birikintiler. Kurtlanmış.

Metnin sonuç bölümünden hareketle cevapları aşağıya yazıp mikrofon sende ile açıklayınız.

- Metinde anlatılmak istenen nedir?

.....

- Metnin konusu sizce nedir?

EK.6. Etik Kurul Değerlendirme Formu

Evrak Tarih ve Sayısı: 07.07.2023-99009

T.C.
MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU

Toplantı Tarihi: 07.07.2023	Toplantı Sayısı: 7	Karar Sayısı: 73
<p>Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, Kurul Başkanı Prof. Dr. Ekrem ALMAZ başkanlığında toplanarak aşağıdaki kararları almıştır.</p> <p>KARAR-8: Eğitim Fakültesi Dekanlığının 14.06.2023 tarihli ve 96049 sayılı yazısı okundu ve ekleri incelendi.</p> <p>Yapılan incelemeler sonucunda; Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında görev yapmakta olan Doç. Dr. Bayram ARICI'nın sorumlu araştırmacısı olduğu "Gagne'nin Öğretim Durumları Modeli'ne Göre Hazırlanan Türkçe Dersi Okuma Becerisi Etkinliklerinin Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisi" konulu araştırması Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından uygun görülmüş olup, durumun Eğitim Fakültesi Dekanlığına bildirilmesine,</p> <p style="text-align: center;">Oy birliği ile karar verildi.</p>		
BAŞKAN (e-İmzalıdır) Prof. Dr. Ekrem ALMAZ Kurul Başkanı		
ÜYE (e-İmzalıdır) Doç. Dr. Zekeriya ÇAM Eğitim Fakültesi Öğr. Üyesi	ÜYE (İzinli) Doç. Dr. Mehmet SALMAZZEM İslami İlimler Fakültesi Öğr. Üyesi	ÜYE (e-İmzalıdır) Doç. Dr. Bünyamin SARIKAYA Eğitim Fakültesi Öğr. Üyesi
ÜYE (İzinli) Doç. Dr. Canan DEMİR YILDIZ Eğitim Fakültesi Öğr. Üyesi	ÜYE (e-İmzalıdır) Doç. Dr. Fuat KORKMAZER SBF Öğr. Üyesi	ÜYE (e-İmzalıdır) Doç. Dr. Mehmet Eşref ALKIŞ Teknik Bilimler MYO Öğr. Üyesi
ÜYE (e-İmzalıdır) Doç. Dr. Atike YILMAZ Spor Bilimleri Fakültesi Öğr. Üyesi	ÜYE (İzinli) Dr. Öğr. Üyesi Necmettin ÇİFTÇİ Sağlık Hizmetleri MYO Öğr. Üyesi	

1 / 1

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU DEĞERLENDİRME FORMU

Araştırmanın Başlığı:	"Gagne'nin Öğretim Durumları Modeli'ne Göre Hazırlanan Türkçe Dersi Okuma Becerisi Etkinliklerinin Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisi" adlı çalışma.
Başvuru Formunun Etik Kurula geldiği tarih:	14.06.2023
Başvuru Formunun Etik Kurulda incelendiği tarih:	07.07.2023
Karar tarihi	07.07.2023

SONUÇ

1.	<input checked="" type="checkbox"/> Kabul
2.	<input type="checkbox"/> Düzeltme gereklidir: Etik sorun olabilecek sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmaktadır. Açıklama:
3.	<input type="checkbox"/> Red Gerekçe, Görüş, Tavsiye ve Açıklamalar:

Başvuru dosyasının incelenmesinde hazır bulunan ve araştırmayla doğrudan veya dolaylı olarak ilişkisi bulunmayan Etik Kurul başkan ve üyelerinin ad soyad ve imzaları.

Başkan
(e-**imzalıdır**)
Prof. Dr. Ekrem ALMAZ

Üye
(e-**imzalıdır**)
Doç. Dr. Zekeriya ÇAM

Üye
(**İznil**)
Doç. Dr. Mehmet SALMAZZEM

Üye
(e-**imzalıdır**)
Doç. Dr. Bünyamin SARIKAYA

Üye
(**İznil**)
Doç. Dr. Canan DEMİR YILDIZ

Üye
(e-**imzalıdır**)
Doç. Dr. Fuat KORKMAZER

Üye
(e-**imzalıdır**)
Doç. Dr. Mehmet Eşref ALKIŞ

Üye
(e-**imzalıdır**)
Doç. Dr. Atike YILMAZ

Üye
(**İznil**)
Dr. Öğr. Üyesi Necmettin ÇİFTÇİ