

**TÜRKÇE DERSİNDE UYGULANAN KUANTUM TEMELLİ
FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİMİN ÖĞRENCİ BAŞARISINA
ETKİSİ**

SAMET AKALIN

DOKTORA TEZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

DANIŞMAN

PROF. DR. ABDURRAHMAN KILIÇ

DÜZCE, 2024

T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

**TÜRKÇE DERSİNDE UYGULANAN KUANTUM TEMELLİ
FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİMİN ÖĞRENCİ BAŞARISINA
ETKİSİ**

Samet AKALIN tarafından hazırlanan tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda **DOKTORA TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Abdurrahman KILIÇ
Düzce Üniversitesi

Jüri Üyeleri

Prof. Dr. Abdurrahman KILIÇ
Düzce Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet Bahaddin ACAT
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Prof. Dr. Orhan AKINOĞLU
Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. Filiz EVRAN ACAR
Düzce Üniversitesi

Doç. Dr. Onur ER
Düzce Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 27/06/2024

BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün aşamalarda etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları da kaynaklar listesine aldığımı, yine bu tezin çalışılması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını beyan ederim.

27 Haziran 2024

Samet AKALIN

TEŐEKKÖR

Bu tezin her aşamasında bana rehberlik eden, bilgi ve deneyimleriyle beni destekleyen, çalışma disiplini ve etik değerleriyle her zaman örnek aldığım, değerli hocam Prof. Dr. Abdurrahman KILIÇ' a teşekkür ederim.

Tez çalışmam süresince değerli katkılarıyla bana destek olan tez izleme komitesinin değerli üyeleri Doç. Dr. Filiz EVRAN ACAR ve Doç. Dr. Onur ER'e de teşekkür ederim.

Doktora eğitimim boyunca her zaman yanımda olan, sabrını ve desteğini benden esirgemeyen sevgili eşim Elif'e; canım kızım Zeynep Meva'ya, lisanüstü eğitimimde beni destekleyen ablam Ayşe'ye; tüm eğitim yolculuğum boyunca desteklerini hissettiğim kıymetli annem, babam ve tüm aileme en içten teşekkürlerimi ifade etmek isterim.

27 Haziran 2024

Samet AKALIN

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	viii
KISALTMALAR.....	ix
ÖZET	x
ABSTRACT	xii
1. GİRİŞ..1	
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	7
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	9
1.4. ARAŞTIRMANIN SAYILTI LARI	11
1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIK LARI	11
1.6. TANIMLAR	11
2. LİTERATÜR	13
2.1. ÖĞRENME VE ÖĞRETİM	13
2.2. YAPILANDIRMACI ÖĞRENME	15
2.3. DİL VE ANA DİLİ ÖĞRETİMİ	17
2.4. DİLLER İÇİN AVRUPA ORTAK BAŞVURU METNİ.....	22
2.5. ÖĞRETİM PROGRAMLARI.....	24
2.6. TÜRKÇE ÖĞRETİMİ VE TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE YAŞANAN PROBLEMLER.....	26
2.6.1. Öğretim Programı	26
2.6.2. Dil Becerileri	27
2.6.3. Plan Hazırlama	27
2.6.4. Yöntem, Yaklaşım ve Materyal Kullanımı	28
2.6.5. Ders Kitapları	29
2.6.6. Etkinlikler	29

2.7. KUANTUM ÖĞRENME MODELİ.....	31
2.7.1. Kuantum Öğrenme Döngüsü ve Uygulama Basamakları	34
2.7.1.1. Yakalama	34
2.7.1.2. İlişkilendirme	34
2.7.1.3. Etiketleme.....	34
2.7.1.4. Gösterme.....	34
2.7.1.5. Tekrarlama.....	35
2.7.1.6. Kutlama.....	35
2.7.2. kuantum Öğrenmede Kullanılabilecek Beceriler ve Teknikler	35
2.8. FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM.....	38
2.8.1. Farklılaştırma İhtiyacı.....	40
2.8.2. Farklılaştırılmış Öğretimin Temel özellikleri.....	40
2.9. KUANTUM TEMELLİ FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM MODELİ.....	44
3. YÖNTEM	49
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	49
3.2. ÇALIŞMA GRUBU	51
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	56
3.3.1. Etkin Katılım Ölçeği	56
3.3.2. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	57
3.3.3. Okuduğunu Anlama ve Dinlediğini Anlama Başarı Testi.....	57
3.3.4. Okuma Becerisi ve Dinleme, Konuşma, Yazma Becerisi Öz Değerlendirme Formları.....	59
3.3.5. Odak Grup Görüşme Formları.....	59
3.3.6. Öğrenci Ders Değerlendirme Formu.....	61
3.3.7. Öğrenci Süreç Değerlendirme Formu	61
3.3.8. Öğretmen Yansıtıcı Günlük Formu	61
3.4. ARAŞTIRMA SÜRECİ.....	62
3.4.1. Araştırma Sürecinin Planlaması.....	62
3.4.2. Genel Eylem Planı	64
3.4.3. Birinci Eylem Planı Süreci	65
3.4.4. İkinci Eylem Planı Süreci	65
3.4.5. Üçüncü Eylem Planı Süreci	66
3.4.6. Verilerin Toplanması	67
3.4.6.1. Uygulama Öncesi Veri Toplama Süreci.....	67
3.4.6.2. Uygulama İşlemi Veri Toplama Süreci	69
3.4.6.3. Uygulama Sonrası Veri Toplama Süreci.....	69

3.5. VERİLERİN ANALİZİ	71
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi	71
3.5.1.1. Geçerlik ve Güvenirlik	75
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi	75
3.5.2.1. Geçerlik ve Güvenirlik	77
4. BULGULAR	80
4.1. NİCEL VERİLERE İLİŞKİN BULGULAR	80
4.1.1. Birinci Probleme İlişkin Bulgular.....	80
4.1.2. İkinci Probleme İlişkin Bulgular	83
4.1.3. Üçüncü Probleme İlişkin Bulgular	87
4.1.4. Dördüncü Probleme İlişkin Bulgular	89
4.2. NİTEL VERİLERE İLİŞKİN BULGULAR	93
4.2.1. Beşinci Probleme İlişkin Bulgular	93
4.2.1.1. Birinci Eylem Planına İlişkin Görüşler	94
4.2.1.2. İkinci Eylem Planına İlişkin Görüşler	100
4.2.1.3. Üçüncü Eylem Planına İlişkin Görüşler	106
4.2.2. Altıncı Probleme İlişkin Bulgular.....	111
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	121
5.1. SONUÇLAR	121
5.1.1. Birinci Probleme İlişkin Sonuçlar	121
5.1.2. İkinci Probleme İlişkin Sonuçlar	122
5.1.3. Üçüncü Probleme İlişkin Sonuçlar	123
5.1.4. Dördüncü Probleme İlişkin Sonuçlar.....	124
5.1.5. Beşinci Probleme İlişkin Sonuçlar.....	126
5.1.6. Altıncı Probleme İlişkin Sonuçlar.....	139
5.2. ÖNERİLER	148
6. KAYNAKLAR	150
7. EKLER	181
7.1. EK 1: ETKİN KATILIM ÖLÇEĞİ.....	181
7.2. EK 2: TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ.....	182
7.3. EK 3: OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARI TESTİ BELİRTKE TABLOSU	183
7.4. EK 4: DİNLEDİĞİNİ ANLAMA BAŞARI TESTİ BELİRTKE TABLOSU	185
7.5. EK 5: OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARI TESTİ.....	186

7.6. EK 6: DİNLEDİĞİNİ ANLAMA BAŞARI TESTİ	196
7.7. EK 7: OKUMA BECERİSİ ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU	200
7.8. EK 8: DİNLEME-KONUŞMA-YAZMA BECERİSİ ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU	202
7.9. EK 9: ÖĞRENCİ ODAK GRUP ÖN GÖRÜŞME FORMU	204
7.10. EK 10: ÖĞRENCİ ODAK GRUP SON GÖRÜŞME FORMU	206
7.11. EK 11: ÖĞRENCİ DERS DEĞERLENDİRME FORMU	208
7.12. EK 12: ÖĞRENCİ SÜREÇ DEĞERLENDİRME FORMU	209
7.13. EK 13: ÖĞRETMEN YANSITICI GÜNLÜK FORMU.....	210
7.14. EK 14: GENEL EYLEM PLANI.....	211
7.15. EK 15: BİRİNCİ EYLEM PLANI.....	227
7.16. EK 16: İKİNCİ EYLEM PLANI	231
7.17. EK 17: ÜÇÜNCÜ EYLEM PLANI.....	235
7.18. EK 18: ETİK KURUL İZNİ.....	239
7.19. EK 19: ARAŞTIRMA İZİN ONAYI I.....	240
7.20. EK 20: ARAŞTIRMA İZİN ONAYI II	241
7.21. EK 21: ÖRNEK DERS PLANI I.....	242
7.22. EK 22: ÖRNEK DERS PLANI II	246
EXTENDED ABSTRACT.....	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 1. Çalışmada Uygulanan Deneysel Desenin Görünümü.	51
Tablo 2. Çalışma Grubunda Bulunan Öğrencilerin Demografik Özellikleri.....	52
Tablo 3. Çalışma Gruplarında Derse Giren Öğretmenlerin Demografik Özellikleri	52
Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubunun Okuduğunu Anlama Başarı Testi Ön Test Puanlarına İlişkin Yapılan T Testi Sonuçları.	53
Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubunun Dinlediğini Anlama Başarı Testi Ön Test Puanlarına İlişkin Yapılan T Testi Sonuçları.	53
Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubunun Etkin Katılım Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Yapılan T Testi Sonuçları.	54
Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubunun Tutum Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Yapılan T Testi Sonuçları.	54
Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubunun Öz Değerlendirme Formları Ön Test Puanlarına İlişkin Yapılan t Testi Sonuçları.....	55
Tablo 9. Veri Toplama Araçları.....	56
Tablo 10. Uygulama Takvimi.....	63
Tablo 11. Etkin Katılım Ölçeği Normallik Testi Sonuçları.....	72
Tablo 12. Türkçe Dersi Tutum Ölçeği Normallik Testi Sonuçları.....	73
Tablo 13. Okuduğunu Anlama ve Dinlediğini Anlama Testi Normallik Testi Sonuçları.....	73
Tablo 14. Öz Değerlendirme Formu Normallik Testi Sonuçları.....	74
Tablo 15. Güvenirlik Analizleri.....	75
Tablo 16. Deney Grubu Öğrencilerinin Etkin Katılım Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	80
Tablo 17. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Etkin Katılım Ölçeğin Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları.	81
Tablo 18. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Gruplar Arası Etkin Katılım Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları.	82
Tablo 19 Deney Grubu Öğrencilerinin Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları	84
Tablo 20. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları.	85
Tablo 21. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Gruplar Arası Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları.....	86
Tablo 22. Deney Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Dinlediğini Anlama Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları.....	87

Tablo 23. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Dinlediğini Anlama Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları.....	88
Tablo 24. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Gruplar Arası Okuduğunu Anlama ve Dinlediğini Anlama Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları.....	89
Tablo 25. Deney Grubu Öğrencilerinin Dinleme, Konuşma, Yazma, Okuma Becerisi Öz Değerlendirme Formlarından Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları.....	90
Tablo 26. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Dinleme, Konuşma, Yazma, Okuma Becerisi Öz Değerlendirme Formlarından Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları.	91
Tablo 27. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Gruplar Arası Dinleme, Konuşma, Yazma, Okuma Becerisi Öz Değerlendirme Formlarından Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları.....	92
Tablo 28. Birinci Eylem Planına İlişkin Olumlu Görüşler.	94
Tablo 29. Birinci Eylem Planına İlişkin Olumsuz Görüşler.	98
Tablo 30. İkinci Eylem Planına İlişkin Olumlu Görüşler.	100
Tablo 31. İkinci Eylem Planına İlişkin Olumsuz Görüşler.....	105
Tablo 32. Üçüncü Eylem Planına İlişkin Olumlu Görüşler.....	106
Tablo 33. Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Sonrası Görüşleri	112

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa No

Şekil 1. Kuantum Temelli Farklılaştırılmış Öğretim Modeli. 48



KISALTMALAR

D-AOBM	Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni
KTFÖ	Kuantum Temelli Farklılaştırılmış Öğretim
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
TTK	Talim ve Terbiye Kurulu
TTKB	Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı



ÖZET

TÜRKÇE DERSİNDE UYGULANAN KUANTUM TEMELLİ FARKLIlaştırILMIŞ ÖĞRETİMİN ÖĞRENCİ BAŞARISINA ETKİSİ

Samet AKALIN

Düzce Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Doktora Tezi

Danışman: Prof. Dr. Abdurrahman KILIÇ

Haziran 2024, 250 sayfa

Bu çalışmanın amacı, Türkçe dersi öğretim uygulamalarının kuantum temelli farklılaştırılmış öğretim modeline göre nasıl tasarlanabileceği konusunda bir örnek sunmak ve model doğrultusunda planlanmış derslerin, öğrencilerin derse karşı tutumlarına, etkin katılımlarına, okuduğunu ve dinlediğini anlama başarılarına ve dört temel dil becerisi öz değerlendirme düzeylerine etkisini tespit etmek, ayrıca modele ilişkin öğrenci görüşlerini ortaya koymaktır. Çalışma, nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması yaklaşımıyla yürütülmüştür. Eylem araştırması içerisinde ise ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Batı Karadeniz bölgesindeki bir ortaokulun 6. sınıfında öğrenim gören 21'i deney ve 22'si kontrol grubu toplam 43 öğrenci oluşturmuştur. Deney grubunda kuantum temelli farklılaştırılmış öğretim modeli uygulanmış, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemler kullanılmıştır. Üç eylem planının uygulandığı araştırmada 13 hafta uygulama yapılmıştır. Birinci eylem planı süresince, her dersin ardından deney grubu öğrencilerinden ders değerlendirme formlarını doldurmaları istenmiş, ayrıca öğretmen de dersle ilgili görüşlerini yansıtıcı günlük forma yazmıştır. Ayrıca eylem sonlarında öğrencilerden eylem sürecini değerlendiren süreç değerlendirme formlarını doldurmaları istenmiştir. Her eylem sonunda ders değerlendirme formları, süreç değerlendirme formları ve yansıtıcı günlük formlar birlikte analiz edilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda ikinci ve üçüncü eylem planlarında revizyon yapılarak üçüncü eylem planının uygulanmasıyla süreç tamamlanmıştır. Verilerin toplanmasında okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama başarı testi, Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği, etkin katılım ölçeği, dört temel dil becerisi öz değerlendirme formları, öğrenci ders değerlendirme formu, öğretmen yansıtıcı günlük formu, öğrenci süreç değerlendirme formu ve odak grup görüşme formu kullanılmıştır. Veri analizleri, veri toplama ile eş zamanlı olarak yürütülmüştür. Nicel verilerin analizi için betimsel istatistikler, bağımsız gruplar için t-testi, bağımlı gruplar için t-testi; nitel verilerin analizinde ise içerik analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Kuantum temelli farklılaştırılmış öğretim modelinin öğrencilerin akademik başarılarını, derse etkin katılımlarını, derse karşı tutumlarını ve dört temel dil becerisi öz değerlendirme düzeylerini kontrol grubunda bulunan öğrencilere göre olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin dört temel dil becerilerini etkin bir şekilde kullandıkları ve dil becerileri yönünden gelişim gösterdikleri, derse yönelik olumlu tutum geliştirdikleri, daha iyi ve hızlı öğrenebildikleri, işbirlikli çalışmalardan ve etkinliklerden çok keyif aldıkları, sosyal anlamda arkadaşlık bağlarının kuvvetlendiği, yaşam becerilerinin geliştiği, her öğrencinin derse etkin katıldığı ve öğretmenin sınıf yönetimi konusunda herhangi bir problem yaşamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Akademik Başarı, Eylem Planı, Kuantum Temelli Farklılaştırılmış Öğretim Modeli, Tutum



ABSTRACT

THE IMPACT OF QUANTUM-BASED DIFFERENTIATED INSTRUCTION APPLIED IN TURKISH LANGUAGE CLASSES ON STUDENT SUCCESS

Samet AKALIN

Düzce University

Graduate School, Department of Educational Sciences

Doctoral Thesis

Supervisor: Prof. Dr. Abdurrahman KILIÇ

June 2024, 250 pages

The aim of this study is to present an example of how Turkish language teaching practices can be designed according to a quantum-based differentiated instruction model, and to determine the impact of lessons planned in line with this model on students' attitudes towards the course, active participation, comprehension of reading and listening, and self-assessment levels of four basic language skills. Additionally, the study aims to reveal students' views regarding the model. The study was conducted using the action research approach, one of the qualitative research designs. Within the action research, a pretest-posttest control group design was used. The study group consisted of 43 students, with 21 in the experimental group and 22 in the control group, studying in the 6th grade of a middle school in the Western Black Sea region during the 2022-2023 academic year. The quantum-based differentiated instruction model was applied to the experimental group, while traditional methods were used in the control group. The research involved three action plans implemented over 13 weeks. During the first action plan, students in the experimental group were asked to fill out lesson evaluation forms after each class, and the teacher also wrote reflective journal entries about the lessons. Additionally, at the end of each action, students were asked to fill out process evaluation forms evaluating the action process. After each action, lesson evaluation forms, process evaluation forms, and reflective journal entries were analyzed together. Based on the data obtained, revisions were made in the second and third action plans, and the process was completed with the implementation of the third action plan. Data collection included reading comprehension and listening comprehension achievement tests, an attitude scale towards the Turkish course, an active participation scale, four basic language skills self-assessment forms, student lesson evaluation forms, teacher reflective journal forms, student process evaluation forms, and focus group interview forms. Data analyses were conducted simultaneously with data collection. Descriptive statistics, t-tests for independent groups, and t-tests for dependent groups were used for the analysis of quantitative data, while content analysis techniques were employed for the analysis of qualitative data. The quantum-based differentiated instruction model was found to positively affect students' academic achievements, active participation, attitudes towards the course, and self-assessment levels of four basic language skills compared to the students in the control group. Furthermore, it was concluded that students effectively used their four basic language skills, showed development in language skills, developed positive attitudes towards the course, learned better and faster, enjoyed collaborative work and activities, strengthened friendship bonds socially, developed life skills, actively participated in the lessons, and the teacher did not face any problems regarding classroom management.

Keywords: Academic Success, Action Plan, Quantum-Based Differentiated Learning Model, Attitude



1. GİRİŞ

1.1. PROBLEM DURUMU

Öğrenme, bireylerin deneyimler yoluyla bilgi, beceri, değer ve tutumlarını değiştirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2009; Özer, 2003). Bu süreç, bireyin bilinçli ya da bilinçsiz olarak çevresel uyaranlara tepkiler vermesi ve bu tepkilerin zaman içinde yapılandırılmasıyla gerçekleşir. Öğretme ise bu öğrenme sürecini yönlendiren, planlayan ve sistematik faaliyetler bütünüdür (Akyol, 2011; Senemoğlu, 2009). Bu doğrultuda etkili öğretim, öğrenenlerin merkeze alındığı, ilgi ve ihtiyaçlarının anlaşıldığı ve bu ihtiyaçlara uygun öğrenme deneyimleri tasarlama yeteneğini gerektirir. Aynı zamanda etkili öğrenme ve öğretme, çeşitli pedagojik yaklaşımlar ve tekniklerin de uygulanmasını gerektirir (Açıkgöz, 2016; Şahin ve Yıldırım, 2015). Yapılan araştırmalar, öğrenci merkezli yaklaşımların öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha aktif katılım sağlamasını teşvik ettiğini ve böylece öğrenme verimliliğini artırdığını göstermektedir (Deslauriers et al, 2019; Freeman et al, 2014; Weimer, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Türk eğitim sisteminde okullarda öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin nasıl yapılması gerektiği öğretim programları tarafından açıklanmaktadır. Bu doğrultuda son dönemde güncellenen öğretim programları, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurup öğrencilerin merkeze alındığı ve öğrencilere değerler ile beceriler kazandırmayı amaçlayan bir yapıya bürünmüştür (MEB, 2018; MEB, 2019). Öğretim programlarında öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımının sağlanması gerektiği böylelikle öğrencilerin öğrenmeye ve derse karşı olumlu tutum geliştireceği belirtilmektedir. Bunun yanında öğretim programları yapılandırmacı öğrenme modeline uygun olarak, çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme ve beceri odaklı öğrenme gibi yöntemleri içerecek şekilde tasarlanmıştır (Gün, 2012; Öztürk ve Diker-Coşkun, 2022; Selvi, 2018). Dolayısıyla öğretim programlarında farklı öğrenme stillerine uygun ortamlar sunulması gerektiği ve öğrencilere anlamlı öğrenme deneyimleri sağlanması amaçlamaktadır. Programlarda; öğrencileri aktif kılan yöntem, teknik ve stratejilerin kullanılması gerektiği, öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenin; teşvik edici, yönlendirici ve rehber rollerini üstlenmesi gerektiği, öğrencilerin etkili iletişim ve iş birliği gerçekleştirdiği, farklı etkinlikler kullanılarak çocukların eğlenerek öğrenebilmeleri belirtilmiş olup

öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçları doğrultusunda etkinliklerin hazırlanması ve planlamalar yapılması da ifade edilmiştir (MEB, 2018; MEB, 2019).

Öğretim programlarında öğrenme-öğretme süreci bu şekilde ifade edilmesine rağmen yapılan araştırmalar derslerde aktif öğrenme yöntem ve tekniklerine yeterince yer verilmediği, öğrencilerin derslerde pasif bir öğrenen olarak bulunduğu, iş birlikli çalışmaların göz ardı edildiği, öğrencilerin derse karşı olumsuz tutum sergiledikleri, akademik başarılarının düşük kaldığı ve öğretmenlerin düz anlatım yöntemini kullandıkları görülmektedir (Artvinli, 2009; Başaran ve Demir, 2020; Demir ve Gül Özdil, 2019; Kızıltan, 2012; Saracaloğlu ve Karasakaloğlu, 2011; Şimşek, Doymuş ve Şimşek, 2008). Ortaya çıkan bu problemlerin derslerde çeşitli öğrenme modelleri kullanılmasına rağmen devam ettiği görülmüştür (Arı ve Alaca, 2015; Üçarkuş, 2020; Korkut, 2017; Şimşek, 2016; Usanmaz, vd., 2017). Öğretim süreçlerinde kullanılan öğrenme modellerinden birisi de yapılandırmacı öğrenme ve çoklu zekâ anlayışıyla uyumlu, olaylara bütüncül bir perspektiften bakan ve olayların birbiriyle bağlantılı olduğunu, birbirinden ayıramayacağını vurgulayan kuantum öğrenme ve öğretim sürecinin bir veya birden fazla ögesinde öğrenci merkezli anlayış doğrultusunda çeşitlilik yapılmasını ifade eden farklılaştırılmış öğretimdir (DePorter, Rearden & Nourie, 1999; Hanbay, 2009; Tomlinson & Imbeau, 2010; Tomlinson, 2017).

Kuantum öğrenme kuantum kuramının bulgu ve varsayımlarından yola çıkarak bireyin bir bütün olarak kendini geliştirmesini amaç edinen bir modeldir (Hanbay, 2009). Her yaş grubu ve her stildeki öğrenenler için uygun olduğu belirtilen kuantum öğrenmeye göre öğrenme birbiri ile bağlantılı altı aşamadan oluşmaktadır. Kuantum öğrenme özne odaklıdır ve eğitimde bireyin direkt yaşantı edinmesi gerektiğini belirtir. Kuantum öğrenme modeli, kanıtlanmış etkileri ile birlikte çeşitli yenilikçi öğrenme modellerinin etkilerini içerisinde barındırır (Hanbay, 2009). Bu model, esnek öğretim programlarını sunma, öğrenme ortamının düzenlenmesi, önceki öğrenmelerle ilişkilendirme, pekiştireç sağlama, öğrenmenin öğretilmesi, öğrenci odaklı öğretim, deneyimsel öğrenmeyi teşvik etme, çeşitli öğrenme stillerine uygunluk gibi birçok faktörü içerisinde bulundurur (Aytan, 2016). Bu bağlamda Çakmak (2009) tarafından vurgulandığı üzere, bu öğrenme modelinde öğrencilere deneyimleme fırsatlarının olacağı ortamlar oluşturulmaktadır. Bu deneyimler, öğrencilerin teorik bilgileri pratik uygulamalarla pekiştirmelerini sağlayarak daha derin ve kalıcı öğrenmeye zemin hazırlar. Böylelikle öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra yaşam becerilerinin de artmasına katkıda bulunulmuş olur (Yilgen,

Baykara ve Arı, 2012). Yapılan araştırmalarda kuantum öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı, derse karşı olumlu tutum oluşturduğu, yaşam becerilerini artırdığı gibi olumlu sonuçlar ortaya çıkmıştır (Acat ve Ay, 2010; Acat ve Ay, 2014; Benn, 2003; Myer, 2005; Zeybek, 2017). Fakat kuantum öğrenmenin kullanıldığı başka araştırmalarda ise akademik başarıya etkisinin olmadığı (Alaca, 2014; Demirel, vd., 2004; Hodges, 2013; Şimşek, 2016; Şöhretli, 2014; Trice, 2012; Usanmaz, vd., 2017) derse karşı tutuma etkisinin olmadığı (Alaca, 2014; Girit, 2011; Şimşek, 2016; Şöhretli, 2014; Yilgen, 2014) deney ve kontrol gruplu yapılan çalışmalarda da akademik başarı yönünden deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın bulunmadığı (Arı ve Alaca, 2015; Fenar, 2021; Yilgen, 2014); yine deney ve kontrol gruplu yapılan çalışmalarda derse karşı tutum yönünden deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın bulunmadığı (Arı ve Alaca, 2015; Ay, 2010) ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca Çelik (2021) tarafından yapılan araştırma sonucunda kuantum öğrenmenin öğrencilerin okuma becerisine yönelik kaygı ve tutumlarını olumlu yönde etkilediği bununla birlikte gruplar arasında anlamlı bir farklılığın meydana gelmediği görülmektedir. Çelik, (2017) ve Çelik, (2021) tarafından yapılan araştırmada ortaya çıkan bir diğerk sonuç ise kuantum öğrenme modeline dayalı öğretimin yapıldığı grupla, mevcut programa göre öğretimin yapıldığı grubun akademik başarılarının kalıcılık puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna varılmıştır. Aksine Çelik, (2017) tarafından yapılan araştırmada akademik başarının kalıcılığı açısından geleneksel öğretim yöntemlerinin daha olumlu sonuç verdiği sonucu elde edilmiştir. Altın (2018) tarafından yapılan araştırmada da kuantum öğrenme modelinin okuma becerisine sağladığı katkı istatistiksel olarak anlamlandırılmamıştır. Yapılan araştırmalarda ortaya çıkan bu olumsuzluklardan başka, kuantum öğrenme modelinin yapısında da problem gözükmektedir. Bu problem modelin öğrenme ortamının dizayn edilmesine ve eğitim durumlarına odaklanmasıdır. Dolayısıyla öğretim programının hedef, içerik ve değerlendirme öğelerini geri planda bırakmasıdır.

Öğretim süreçlerinde sıklıkla kullanılan yöntemlerden birisi de farklılaştırılmış öğretimdir. Farklılaştırılmış öğretimde öğrencilerin ilgi, hazırbulunuşluluk ve öğrenme profilleri yönünden farklılık gösterdiği belirtilmektedir (Tomlinson, 2017). Öğrencilerin bu üç özelliğinin öğrenme ortamına geldiğinde belirlenip buna göre içeriğın, sürecin ve ürünün hepsinin veya birisinin farklılaştırılabileceğı belirtilmektedir (Heacox, 2002). Bu süreçte ilgi, hazırbulunuşluluk ve öğrenme profilleri yönünden benzer olan öğrenciler gruplandırılarak eğitim-öğretim bu homojen gruplara göre yapılandırılmaktadır (Gregory

ve Chapman, 2020). Farklılaştırılmış öğretimin öğrenci merkezli olması, değerlendirmeyi süreç içerisinde yapılması gereken bir durum olduğunu belirtmesi, öğrenme ortamının çeşitli yöntem/tekniklerle zenginleştirilmesi gerektiğini belirtmesi bakımından yapılandırmacı anlayışla bağdaştığı görülmektedir (Arslan, 2007; Gültekin ve vd., 2007; Oğuz, 2011; Öztürk ve Cinoğlu, 2018). Farklılaştırılmış öğretim ile ilgili yapılan çalışmalar bu yaklaşımın öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığını, öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ve bu yaklaşıma ilişkin olumlu görüşlere sahip olduğunu göstermektedir (Aydoğan Yenmez ve Özpınar, 2017; Mutlu ve Öztürk, 2017; Üçarkuş, 2020; Yabaş ve Altun, 2009).

Farklılaştırılmış öğretimle ilgili yapılan başka araştırmalarda ise bir takım olumsuzluklar ortaya çıkmıştır. Örneğin deney ve kontrol gruplu yapılan çalışmalarda farklılaştırılmış öğretimin akademik başarıları son test puanlarında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmadığı (Johnson, 2010; Korkut, 2017; Üçarkuş, 2020) görülmüştür. Bunun yanında Salar (2018)'ın yürüttüğü çalışmada, üç ayrı lisede deney ve kontrol grupları kullanılmış ve farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin elektrik başarı testi sonuçları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu lise gruplarından birinde, öğrencilerin test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir. Aynı şekilde Kara (2019) gerçekleştirdiği araştırmada farklılaştırılmış öğretim yönteminin öğrencilerin kaldırma kuvveti konusundaki başarıları üzerindeki etkisini değerlendirmiştir. Çalışmada deney ve kontrol grupları kullanılmış ve aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bu sonuçlara paralel olarak Cummings (2011) dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerileri üzerine, Kesteloot (2011) ise aynı sınıf seviyesindeki öğrencilerin ve Maxey (2013) ise ikinci sınıf öğrencilerinin matematik başarıları üzerine yaptıkları çalışmalarda, farklılaştırılmış öğretimin bu öğrencilerin akademik performanslarına etki etmediğini belirtmişlerdir. Farklılaştırılmış öğretim ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirten başka araştırmalarda vardır (Burns, 2005; Ducey, 2011; Tulbure, 2013; Vincent, 2012). Farklılaştırılmış öğretimle tutum arasında ilişkiyi inceleyen çeşitli araştırmalarda da (Avcı, 2015; Çalikoğlu, 2014; Ekinci ve Pınar Bal, 2019; Özer, 2016) farklılaştırılmış öğretim tekniklerinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim metotlarının devam ettiği kontrol grubu öğrencilerinin tutum puanları karşılaştırılmış ve aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Özer ve Yılmaz (2018)'ın yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin %12 lik kısmı farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinden derste sıkıldığını ve derste kendini kötü hissettiğini söylemiş; Özer

(2016)'in ve Rasgen (2020)'in yapmış oldukları araştırmada da farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinden öğrencilerin çok az bir kısmı olsa da motive olma sıkıntısı yaşadığını ve aktiviteler esnasında isteksizlik ve etkinlikleri kolay/zor bulma gibi olumsuz davranışlar sergilediklerini belirtmiştir. Durmuş (2017)'un farklılaştırılmış öğretimi kullandığı araştırmada ise kendi gruplarını tercih etmeyen öğrenciler gözlemlenmiştir ve bu durum Beler ve Avcı (2011)'nın yapmış olduğu araştırmada da benzer şekilde saptanmıştır. Bu tercihin sebebi olarak, özellikle daha az zorlayıcı olan boyama ve oyun gibi etkinliklerin alt gruplarda bulunması işaret edilmiştir. Mergen (2011) tarafından yürütülen çalışmada da öğrencilerle gerçekleştirilen görüşme neticesinde, farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinden öğrenme istasyonlarına yönelik olumsuz görüşlerin ortalamasının %28.18 olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca (Hodge, 1997; Johnson, 2010; Little, vd., 2014; Ward, 2017) farklılaştırılmış öğretim yönteminin kullanıldığı sınıflarda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesine katkı sunmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Model kapsamında ise öğrencilerin öğrenme profili yönünden gruplara ayırmanın zor-zaman alıcı olduğu ve öğrencilerin bu durumdan olumsuz etkilendiği (Lange, 2009; Sondergerd ve Schult, 2008; Yenmez-Aydoğan ve Özpınar, 2017), alt, orta ve üst seviye olarak gruplara ayrılan öğrencilerin etkinliklerde sıkılıp yorulması (Üçarkuş, 2020) gibi problemlerin olduğu görülmektedir. Bunun yanında çoklu zekâ kuramına göre “her öğrenciye öğrenme zekâsına uygun çeşitli öğrenme fırsatları oluşturulması gerekir” anlayışı (Gardner, 1983) farklılaştırılmış öğretimde, sürecin başında öğrencilerin ilgilerinin belirlenip eğitimin buna göre yapılandırılmasıyla ters düşmektedir.

Sonuç olarak kuantum öğrenme ve farklılaştırılmış öğretimle ilgili yapılan çalışmalarda her ne kadar olumlu durumlar ortaya çıkmış olsa da tek başına kullanıldıklarında bazı durumlarda olumsuzluklar yaşanmıştır. Bu doğrultuda yukarıda bahsedildiği gibi kuantum öğrenmenin geri planda bıraktığı hedef, içerik ve değerlendirme öğelerinin, farklılaştırılmış öğretimde programın bir veya birden fazla ögesinde düzenleme yapılması gerektiği anlayışıyla birleştirilmesiyle bu eksikliğin tamamlanacağı; ayrıca, kuantum öğrenmede öğrenmenin adım adım, birbiriyle ilişkili ve bir bütün olarak görülmesi perspektifinin, farklılaştırılmış öğretimdeki bütünsellik eksikliğini gidereceği düşünülerek, bu iki yöntemi ayrı ayrı kullanmak yerine harmanlanıp yeni bir model tasarlanmıştır. Geliştirilen bu öğrenme modelinin öğrenci merkezli bir anlayışa sahip olması ve öğrencileri aktif duruma getirmesi sebebiyle hem öğrenme ve öğretme

süreçlerinde yaşanan problemleri çözeceği hem de iki farklı modelde eksik kalan yönleri çözeceği düşünülmüştür.

Bergmann & Sams (2012) ters yüz öğrenme ve tam öğrenme modelini birleştirerek geliştirdikleri modele ters yüz- tam öğrenme modeli, Ökmen (2020) de basamaklandırılmış öğrenme ve ters yüz öğrenme modelini birleştirerek geliştirdiği modele basamaklandırılmış ters yüz öğrenme modeli ismini vermiştir. Bu çalışmada farklılaştırılmış öğretimin programın dört ögesinde farklılaştırma yapılabilirliği anlayışıyla, kuantum öğrenmenin öğrenme adımlarına uygun şekilde hedef, içerik, süreç ve değerlendirme ögeleri farklılaştırılmıştır. Bu sebeple bu araştırmada kullanılan model kuantum temelli farklılaştırılmış öğretim modeli olarak ifade edilmiştir.

Bu model, öğrenci odaklı bir yaklaşımı benimseyerek, öğrencilerin sürekli olarak aktif ve etkileşim içerisinde olmalarını sağlar. Model, öğrenilen bilgilerin gerçek yaşamla entegre edilmesine ve önceki bilgilerle bağlantılı bir şekilde tekrar edilmesine olanak tanır. Ayrıca, öğretim programının her bir unsuru (hedef, içerik, süreç, değerlendirme) üzerinde esneklik ve çeşitlilik sunarak, öğrencilerin merkezde olduğu bir öğrenme ortamı oluşturur. Bu sebeple model diğer derslerde olabileceği gibi; dört temel dil becerisinin bir paket halinde bütünsel ve sarmal bir şekilde kullanabilmesine olanak tanınması ve öğrenilen kazanımların farklı bir dil becerisi alanında uygulanabilmesi sebebiyle Türkçe eğitiminde de etkili olacağı ve Türkçe eğitiminde ortaya çıkan problemleri çözeceği düşünülmektedir.

Türkçe dersi, okuma, yazma, dinleme ve konuşma olmak üzere dört temel beceri üzerine kuruludur. Öğrencilerin bu becerileri bütünlüklü bir şekilde geliştirmeleri hedeflenmektedir. Bu çerçevede Türkçe öğretiminin temel hedefi, öğrencilerin dinlediklerini ve okuduklarını anlamalarını, aynı zamanda düşüncelerini ve duygularını yazılı ve sözlü olarak etkin bir şekilde ifade edebilmelerini sağlamaktır. (Karatay, 2014). Bu nedenle, ana dilini etkin bir şekilde kullanabilen bireyler yetiştirebilmek için kaliteli bir ana dili eğitimi şarttır. Bu yüzden, özellikle ilköğretim düzeyinde verilen Türkçe eğitimi oldukça önem taşımaktadır. Etkili bir Türkçe eğitimi sağlamak için, hedeflerin belirlenmesinden değerlendirme aşamasına kadar tüm sürecin dikkatle planlanıp uygulanması gereklidir. Ancak literatür taraması sonucunda Türkçe eğitimiyle ilgili bazı sorunların var olduğu ortaya çıkmıştır. Bu problemler dört temel dil becerilerine gereken önemin verilmemesi ve özellikle dinleme (Akyol, 2010; Aytan, 2011; Melanlıoğlu, 2013) ve konuşma becerisinin ihmal edilmesi (Arslan, 2012; Demir, 2010; Demir, 2015; Demir

ve Gül Özdi, 2019; Doğan, 2009; Uçgun, 2007), geleneksel dil bilgisi odaklı eğitim yaklaşımının hala yaygın olarak kullanılması (Arslan, 2017; Çer, 2017) öğrencilerin derse ilgisinin sağlanamaması (Çoban, 2016; Gün, 2012; Keray Dinçel, 2018;), öğretmenlerin aktif öğrenmeyi teşvik eden yöntem ve teknikleri kullanmada başarısız olması (Başaran ve Demir, 2020) ve öğrenci merkezli sınıf ortamlarının oluşturulamamasıdır (Demir ve Gül Özdi, 2019).

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın temel amacı, Türkçe dersi öğretiminin KTFÖ modeline uygun şekilde nasıl uyarlanabileceğini incelemektir. Bu bağlamda, KTFÖ modeline dayalı olarak tasarlanmış derslerin, 6. sınıf öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları, derste aktif katılımları, okuduğunu ve dinlediğini anlama başarıları ve dört temel dil becerisi öz değerlendirme düzeylerine olan etkisi değerlendirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Türkçe dersinde uygulanan KTFÖ modeli ve geleneksel öğretimin öğrencilerin derse etkin katılım düzeylerine etkisi nedir?
 - a. Deney grubu öğrencilerinin etkin katılım ölçeği ön test son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - b. Kontrol grubu öğrencilerinin etkin katılım ölçeği ön test son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - c. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin gruplar arası etkin katılım ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Türkçe dersinde uygulanan KTFÖ modeli ve geleneksel öğretimin öğrencilerin derse yönelik tutumlarına etkisi nedir?
 - a. Deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersi tutum ölçeği ön test son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - b. Kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersi tutum ölçeği ön test son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - c. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin gruplar arası Türkçe dersi tutum ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Türkçe dersinde uygulanan KTFÖ modeli ve geleneksel öğretimin öğrencilerin okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama başarı düzeylerine etkisi nedir?
 - a. Deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama ön test son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - b. Kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama ön test son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - c. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin gruplar arası okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Türkçe dersinde uygulanan KTFÖ modeli ve geleneksel öğretimin öğrencilerin dinleme, konuşma, yazma ve okuma becerisi öz değerlendirme düzeylerine etkisi nedir?
 - a. Deney grubu öğrencilerinin dinleme, konuşma, yazma, okuma becerisi öz değerlendirme formlarından elde edilen ön test son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - b. Kontrol grubu öğrencilerinin dinleme, konuşma, yazma, okuma becerisi öz değerlendirme formlarından elde edilen ön test son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - c. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin gruplar arası dinleme, konuşma, yazma, okuma becerisi öz değerlendirme formlarından elde edilen ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mı?
5. Türkçe dersinde KTFÖ modelinin uygulandığı eylem planlarına yönelik öğrenci ve öğretmen görüşleri nelerdir?
 - a. KTFÖ modelinin uygulandığı ilk aşama eylem planına yönelik öğrenci ve öğretmen görüşleri nelerdir?
 - b. KTFÖ modelinin uygulandığı ikinci aşama eylem planına yönelik öğrenci ve öğretmen görüşleri nelerdir?
 - c. KTFÖ modelinin uygulandığı üçüncü aşama eylem planına yönelik öğrenci ve öğretmen görüşleri nelerdir?

6. Türkçe dersinde KTFÖ modeli uygulanmadan önce ve sonra öğrencilerin Türkçe dersi hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Öğrenme, bireylerin deneyimleri aracılığıyla bilgi edinme, beceri kazanma, değerleri özümseme ve yeni tutumlar geliştirme sürecidir (Ertmer & Newby, 2013; Karagiorgi & Symeou, 2005). Bu süreç, bireyin önceki bilgileriyle yeni bilgiler arasında bağlantılar kurmasını gerektirir. Öğretme ise bu öğrenme sürecini kolaylaştırmak için öğretmenler tarafından uygulanan yöntem ve teknikler bütünüdür (Açıkgöz, 2016; Demirel, 2007). Etkili bir öğretim, öğrencilerin öğrenme stillerini ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak, onların aktif katılımını ve etkileşimini teşvik eder. Bu süreçler bir araya geldiğinde, öğrenme deneyimi daha anlamlı ve kalıcı hale gelir, böylece bireylerin akademik ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunur. Öğretim süreçlerinin öğretim programlarında, çoklu zekâ ve yapılandırmacı öğrenme çerçevesinde şekillenmesi gerektiği, öğrencilerin merkeze alınarak bireysel farklılıkların önemsendiği, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarının teşvik edildiği, farklı öğrenme stillerine uygun ortamlar sunulması gerektiği ve öğrencilerin etkili iletişim ve iş birliği gerçekleştirerek öğrenmesi gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2018; MEB, 2019).

Öğrenme ve öğretme süreçlerinin nasıl olması gerektiği konusundaki bu durumun okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi bütün derslerde ortak olarak kullanılan, özelde ise temel dil becerileri olarak öğrencilere kazandırılması hedeflenen bu becerilerin öğretiminin Türkçe dersinde nasıl olduğunu görmek faydalı olacaktır. Türkçe dersinin temel bir ders olma durumu Türkçe Dersi Öğretim Programında; “Türkçe dersi, dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini, diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı olarak kabul edilmektedir” şeklinde ifade edilmektedir (MEB, 2018). Bu doğrultuda ana dilinin etkili bir şekilde kullanılabilen bireylerin yetişmesi için nitelikli bir ana dili eğitimi gereklidir

Ana dili eğitiminin temel amaçları arasında, bireylere doğru, açık ve etkili iletişim becerileri kazandırma, düşünme yeteneklerini geliştirme, yetkinleştirme ve toplumsallaştırma süreçlerine katkıda bulunma yer almaktadır (Gadet, 2007; Zeyrek, 2020). Ana dilini etkili bir şekilde kullanabilme, öğrencilerin toplum içinde diğer bireylerle daha iyi iletişim kurmalarını kolaylaştırırken aynı zamanda eğitim sürecindeki

öğrenmelerin daha verimli gerçekleşmesine ve akademik yönden başarı göstermelerine de katkı sağlar. Bu kapsamda ilköğretim aşamasında ana dili öğretiminin gerçekleştirildiği ve dil becerilerinin kazandırılmaya başlandığı yer olarak Türkçe dersi, temel ve önemli derslerden biridir

Türkiye’de ana dili eğitimi ilkokul ve ortaokullarda Türkçe dersi adı altında verilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından belirlenen haftalık ders çizelgesinde ilkokul birinci sınıftan başlayarak sekizinci sınıfa kadar olan eğitim-öğretim sürecinde Türkçe ders saati diğer ders saatlerinden daha fazla olmasına rağmen Türkçe eğitiminde istenilen başarıya ulaşılamamaktadır. Bu durumun nedenleri olarak, öğretmenlerin dört temel dil becerisine eşit ölçüde önem vermemeleri (Arslan, 2017; Özbay ve Melanlıoğlu, 2012) dilin işlevini ve iletişim amacını sıklıkla göz ardı etmeleri, dilin bir öğrenme nesnesi olarak sunulmasına devam etmeleri (Balcı ve Şenyüz, 2015; Bayraktar, Bayraktar ve Durukan, 2017; Çer, 2017; Çiftçi ve Uzunyol, 2019), geleneksel dil bilgisi odaklı öğretim yaklaşımlarını sürdürmeleri, öğrencilerin aktif katılımını teşvik edecek çeşitli yöntem ve tekniklere yer vermemeleri (Bayram, 2019; Çoban, 2016; Demirel, 2011; Uygun ve Katrancı, 2013) ve öğrencilerin Türkçe dersine yönelik düşük ilgiye ve olumsuz tutuma sahip olmaları (Çoban, 2016; Gün, 2012; Keray Dinçel, 2018) gösterilebilir.

Bu çalışma, öğrencilerin dil becerilerindeki bütünsel gelişimini hedefleyen ve öğrenci merkezli bir perspektife dayanan KTFÖ modelini kullanarak gerçekleştirilen öğretim uygulamalarını incelemektedir. Bu öğrenme modeli, öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimsemekte ve öğrencilerin sürekli olarak etkin ve etkileşimli olmalarını desteklemektedir. Model, öğrenilen konuların günlük yaşamla bütünleştirilmesini, önceden edinilen bilgilerle yeni öğrenilecek bilgiler arasında bağlantı kurarak pekiştirilmesini ve öğrenilen bilgilerin farklı durumlarda kullanılmasını teşvik eder. Aynı zamanda öğretim programının tüm unsurlarında (hedef, içerik, süreç, değerlendirme) esneklik ve çeşitliliği öne çıkararak öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı kurulmasına olanak tanır. Bu sebeple model diğer disiplinlerde olabileceği gibi, dört temel dil becerisini bir paket halinde ve sarmal bir şekilde kullanmayı mümkün kılması, öğrenilen bilgilerin farklı bir dil becerisi alanında uygulanabilir olması sebebiyle Türkçe eğitimi için de etkili olacağını göstermekte aynı zamanda Türkçe eğitiminde yaşanan sorunların çözümüne de katkıda bulunacağı öngörülmektedir. Bu kapsamda öğretim uygulamaları bu modele göre tasarlanmıştır.

KTFÖ modelinin öğrenme adımlarına göre programın dört ögesinde yapılan çeşitlendirmeyle öğrenme-öğretme sürecinin zenginleşeceği, öğrencilerin akademik başarısının artacağı, öğrencilere dört dil becerisini kullanma fırsatı sunacağı, derste tüm öğrencilerin aktif olacağı, dilin iletişim aracı olarak kullanılacağı ve öğrencilerin derse karşı tutumlarının olumlu yönde değişeceği düşünülmektedir. Bu çerçevede öğretim programlarının hedef, içerik, süreç ve değerlendirme unsurlarını KTFÖ modeline uygun bir şekilde çeşitlendirmeyi hedefleyen, derslerini daha ilgi çekici ve eğlenceli bir hale getirmeyi isteyen ve öğrencilerin dil becerileri yönünden bütünsel gelişimini teşvik etmeyi amaçlayan öğretmenler için bu çalışma değerli bir kaynak sunmaktadır. Ayrıca bu araştırmanın sonuçları, Türkçe öğretmenlerinin öğretim uygulamalarını geliştirmelerine katkı sağlayarak ana dili öğretimi alanında yeni bir perspektif sunma potansiyeline de sahiptir.

1.4. ARAŞTIRMANIN SAYILTI LARI

Öğrencilerin aktif katılım, tutum ölçeği, öz değerlendirme, ders ve süreç değerlendirme formlarını içtenlikle doldurdıkları, uygulama öncesinde ve sonrasında gerçekleştirilen görüşmelerde düşüncelerini içtenlikle ifade ettikleri varsayılmaktadır.

1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIK LARI

Bu çalışmanın sınırlılıkları şunlardır:

- 1) Araştırma Batı Karadeniz bölgesinde bulunan bir ortaokulun 6. sınıfından elde edilen veriler ile sınırlıdır.
- 2) Araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılının birinci döneminde yapılan 13 haftalık uygulama, ve uygulama öncesi ve sonrasında toplanan veriler ile sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Kuantum temelli farklılaştırılmış öğretim (KTFÖ) modeli, Kuantum öğrenme döngüsünün her öğrenme adımında bir kazanımın işlendiği ve bu öğrenme adımlarına programın dört ögesini (hedef-içerik-süreç-değerlendirme) entegre ederek çeşitlendirme yapıldığı öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimseyen bir modeldir.

Eylem planı: Toplanan verilerin ve ilgili kaynak incelemelerinin kullanımıyla, araştırmanın hedeflerine ulaşmak için gerekli olan işlemlerin ve adımların tasarlandığı bir yapıdır.

Akademik başarı: Öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama testlerinden elde ettikleri puanları ifade eder.

Etkin katılım: Öğrencilerin ders içeriğiyle aktif bir şekilde ilgilenmeleri, tartışmalara katılması, grup çalışmalarına ve sınıf etkinliklerine dâhil olmasını ifade eder.

Tutum: Öğrencilerin derse karşı göstermiş oldukları olumlu veya olumsuz tepkilerini ifade eder.

Öz değerlendirme: Ders kapsamında yapılan etkinliklerin öğrencilerin bilişsel alandaki öğrenmelerine olan etkisini değerlendirebilmeyi ifade eder. Bu değerlendirmeyi öğrenciler yapmaktadır.

2. LİTERATÜR

2.1. ÖĞRENME VE ÖĞRETİM

Öğrenme, bireylerin yaşamdan doyum alabilmek ve çevresindeki dünyayla uyum içinde yaşayabilmek için gerekli bilgileri, deneyimleri ve becerileri deneyimler yoluyla kazanma ve yapılandırma süreci olarak tanımlanabilir (Ertmer & Newby, 2013; Senemoğlu, 2009). Bu süreç, kişisel deneyimler, çevresel etkileşimler ve eğitim yoluyla gerçekleşir. Bu durumda öğrenme, bireyin zihinsel, duygusal ve fiziksel kapasitelerini kullanarak yeni bilgileri keşfetmesi, mevcut bilgileri yeniden düzenlemesi ve bu bilgileri kullanarak yeni durumlara uyum sağlaması şeklinde ilerler (Akyol, 2011; Karagiorgi & Symeou, 2005). Öğrenme teorileri ise bu sürecin nasıl gerçekleştiğini açıklamaya çalışır. Bu çerçevede bilişsel yaklaşım, öğrenmenin zihinsel süreçlerle ilişkili olduğunu vurgularken (Çakır, 2009; Schunk, 1996), Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisi ise öğrenmenin sosyal etkileşim ve kültürel araçlar aracılığıyla gerçekleştiğini savunur (Ergün ve Özsüer, 2006; Okland, 2012). Davranışsal yaklaşım ise, öğrenmeyi gözlemlenebilir davranış değişiklikleri olarak tanımlar (Fromm, 2011; Özerbaş 2007). Yapılandırmacı yaklaşım da öğrenmenin bireyin aktif katılımıyla gerçekleştiğini vurgular. Bu teoriye göre, öğrenciler bilgiyi pasif olarak almazlar; onu var olan bilgileriyle entegre ederek anlamlandırır (Alzahrani & Woollard, 2013; Okland, 2012). Özetle öğrenme süreçleri, bilişsel, sosyo-kültürel, davranışsal ve yapılandırmacı yaklaşımlar aracılığıyla çeşitli zihinsel, sosyal ve davranışsal mekanizmalar üzerinden incelenmekte ve her bir yaklaşım öğrenmeyi farklı bir perspektiften ele alarak, bilginin edinilme biçimine dair farklı tanımlar yapmıştır.

Eğitim ortamlarında ise öğrenme, öğrencilerin bilgiyi etkin bir şekilde kavrayıp uygulayabilmesi için özenle yapılandırılmalıdır. Bu amaçla öğrenme sürecinin başarılı bir şekilde planlanması için öğretmenler, öğrencilerin önceki bilgilerini, bireysel farklılıklarını ve öğrenme stillerini göz önünde bulundurmalıdır. İyi bir öğrenme ortamının temelinde, öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden ve onlara düşünme yeteneklerini geliştirecek fırsatlar sunan bir yapı bulunmaktadır. Öğretmenler, derslerini planlarken öncelikle dersin hedeflerini belirlemelidir. Bu hedefler, dersin içeriği ve öğrencilerin sonunda ulaşması beklenen yetkinliklerle uyumlu olması gerekmektedir. Öğretmenler, hedefler doğrultusunda çeşitli öğretim stratejileri ve materyalleri kullanarak dersin içeriğini zenginleştirmelidir. Örneğin, görsel ve işitsel materyaller, interaktif uygulamalar veya grup çalışmaları gibi çeşitli öğrenme araçları, öğrencilerin ders materyalini daha iyi

anlamasına ve pekiştirmesine yardımcı olabilir. Ayrıca, öğretmenler sınıf içi etkileşimi artırmak için soru-cevap, tartışma ve beyin fırtınası gibi yöntemlerle öğrencileri sürece aktif olarak dâhil etmelidir.

Öğretim ise öğrenme sürecini desteklemek ve yönlendirmek için tasarlanmış planlı bir faaliyet olarak tanımlanmaktadır (Güneş, 2014). Etkili öğretim, öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmalarını sağlamak için bilgiyi sunma, öğrenme ortamları oluşturma ve öğrenci etkileşimini teşvik etme yöntemlerini içermektedir (Demirel, 2007; Fidan, 2012). Öğretim, bireyin bilgi ve becerilerini geliştirmesine yardımcı olacak şekilde yapılandırılmalıdır. Bu, öğrencilerin mevcut bilgi düzeylerini dikkate alarak, onların ilgi alanlarına ve öğrenme stillerine uygun yöntemler kullanmayı gerektirir. Etkili öğretim stratejileri, öğrencilerin aktif katılımcılar olarak yer aldıkları, bilgiyi keşfettikleri ve uyguladıkları ortamlar oluşturur (Açıkgöz, 2011; Kardaş ve Uca, 2016). Bu stratejiler, öğrencilerin kendi bilgi yapılarını oluşturmalarını ve bilgileri kritik bir şekilde değerlendirmelerini teşvik eder. Öte yandan öğretmenler, öğretim sürecinde rehber ve kolaylaştırıcı rolü üstlenerek, öğrencilere yeni bilgileri keşfetme ve mevcut bilgileri genişletme fırsatı sunarlar (Çelik vd., 2005).

Öğretmenler tarafından öğretimin planlanması ve uygulanması, öğrencilerin eğitimden faydalanma deneyimlerini en yükseğe çıkarmak ve öğrenme hedeflerine ulaşmak için hayati önem taşımaktadır. Etkili bir öğretim planı, ders içeriğinin anlaşılmasını, öğrencilerin katılımını ve motivasyonunu üst seviyeye taşıyarak, öğrenme sürecini zenginleştirmektedir (Farrell, 2002; Rusznyak & Walton, 2011). Bu süreçte izlenmesi gereken adımlar, hedeflerin belirlenmesinden başlayıp sürekli bir değerlendirmeye devam eder. İlk olarak, öğretmenler dersin hedeflerini belirlemelidir. Bu hedefler, öğrencilerin ders sonunda ne öğrenmeleri gerektiğini açık ve ölçülebilir bir şekilde ifade etmelidir. Hedefler öğretim programının gereklilikleri ve öğrencilerin ihtiyaçları ile uyumlu olmalıdır. Hedefler belirlendikten sonra, bu hedeflere ulaşmak için hangi öğretim stratejileri ve aktivitelerin kullanılacağını planlanması gerekir. Öğretim yöntem ve teknikleri olarak, öğretmenler öğrencileri süreçte aktif kılacak çeşitli tekniklere yer vermelidir. Bu çeşitlilik, farklı öğrenme stillerine hitap ederek, her öğrencinin dersten en üst düzeyde fayda sağlamasına olanak tanıyacak nitelikte olmalıdır (Felder & Brent, 2009; Kılıçoğlu, 2007). Öğrenme ve öğretme sürecinin bu şekilde tanımlanmasına karşın, yapılan araştırmalarda derslerde aktif öğrenme stratejileri ve tekniklerinin yeterince benimsenmediği, öğrencilerin ders sürecinde genellikle pasif bir rol üstlendikleri, iş

birlikli çalışmaların ihmal edildiği, öğrencilerin derse yönelik olumsuz tutumlar geliştirdikleri, akademik başarılarının beklentilerin altında kaldığı ve öğretmenlerin çoğunlukla geleneksel anlatım yöntemlerini tercih ettikleri belirtilmektedir (Başaran ve Demir, 2020; Demir ve Gül Özdi, 2019; Girit, 2011; Yilgen, 2014). Bu temel kavramların çerçevesinde öğrenme ve öğretim süreçlerinde bireyin aktif rolünü vurgulayan ve son yıllarda eğitim alanında giderek daha fazla önem kazanan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını ele almak gereklidir.

2.2. YAPILANDIRMACI ÖĞRENME

Eğitim ve öğrenme süreçleri, insanlığın bilgi birikimini aktarma, yeni bilgiler üretme ve becerileri geliştirme amacıyla yüzyıllardır kullanılan önemli araçlardır. Bu süreçlerin etkinliği ve verimliliği, farklı öğrenme yaklaşımları ve teorileri ile şekillenmiştir. Eğitim literatüründe en sık öne çıkan kavramlardan biri olan yapılandırmacılık, 1980'lerden itibaren eğitim alanını etkisi altına almış ve 1990'lı yıllardan sonra dünya çapında uygulanmaya başlanan temel bir yaklaşımı haline gelmiştir (Doğanay ve Sarı, 2012). Bu bağlamda, bireylerin eğitim ihtiyaçları, toplumsal ve bilimsel ilerlemeler yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının özellikle son dönemlerde eğitim alanında büyük ilgi görmesine imkan vermiş ve bu yaklaşımın uygulanmasını gereksinim haline getirmiştir (Oğuz, 2011).

Yapılandırmacı öğrenme, öğrencilerin öğrenmeyi aktif olarak yapmalarını ve bilgileri kendi deneyimleriyle ilişkilendirmelerini vurgulayan bir öğrenme yaklaşımıdır (Akyol, 2011). Arslan (2007) yapılandırmacılık terimini, öğrenme teorileri bağlamında bireylerin öğrenme süreçlerini açıklamaya yönelik bir yaklaşım olarak ve aynı zamanda epistemoloji ile ilişkilendirilen bir felsefi kavram olarak tanımlamıştır. Bu yaklaşım, öğrencilerin bilgiyi pasif bir şekilde almak yerine, yeni bilgi ile önceki bilgi ve deneyim arasında bağlantılar kurarak onu anlamalarını, yorumlamalarını ve kendi bağlamlarına uyarlamalarını teşvik eder (Alesandrini & Larson, 2002; Doğanay ve Tok, 2010).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulanması, öğrencilerin sadece bilgiyi değil, aynı zamanda öğrenme becerilerini de geliştirmelerine yardımcı olur. Dolayısıyla yapılandırmacılıkta öğretimden ziyade daha çok öğrenme üzerine odaklanılır (Brooks & Brooks, 1993). Bu yaklaşım, geleneksel öğrenme metotlarının ötesine geçerek öğrenci merkezli, etkileşimli ve derinlemesine öğrenmeyi vurgulayan bir perspektif sunar. Bu

yaklaşımında öğrenme, önceki ve yeni bilgiler arasında bağlantılar kurarak, bilgiyi ezberlemek yerine, onu günlük hayatta kullanma ve gerçek dünya sorunlarına çözüm üretme yeteneklerini geliştirme amacını taşır (Kalpana, 2014).

Yapılandırmacı öğrenme, öğrencilerin grup çalışmaları, tartışmalar ve projeler yoluyla birbirleriyle etkileşimini ve işbirliğini teşvik eder. Bu, öğrencilerin empati, iletişim, liderlik ve takım çalışması gibi sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir (Kurt ve Bayar, 2020). Yapılandırmacı eğitim anlayışında öğrencinin süreç içerisinde aktif olması öğretmenin arka planda kalması demek değildir. Çünkü bu öğrenme-öğretme sürecinin oluşmasını sağlayan kişi öğretmendir. Bu doğrultuda öğretmenler de geleneksel bilgi aktarıcısı rolünden çıkıp rehberlik eden ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini şekillendiren bir konuma gelmiştir. Bununla birlikte öğretmenler, öğrencilerin etkin bir şekilde sürece katılımını sağlamak, onlara rehberlik etmek, farklı öğrenme yöntemleri ve ders içeriği tasarlamak ve gibi rolleri üstlenir (Dilaver ve Tay, 2011; Fer ve Cırık, 2006).

Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin aktif rol almasının gerekliliğine vurgu yapan bu yaklaşım, okul ortamında gerçekleştirilecek öğrenme faaliyetlerinin öğrenci-merkezli olmasını önerir (Gömleksiz ve Elaldı, 2011). Bu faaliyetlerde öğretmenin görevi ise bir orkestra şefi gibi süreci düzenlemektir. Yapılandırmacı bir öğrenme anlayışının etkin bir biçimde benimsenebilmesi için öğrenme ortamlarının zenginleştirilmesi kaçınılmazdır. Çünkü bu yaklaşım, kesin ve mutlak bilginin varlığına inanmaz; aksine, bilginin oluşturulmasının deneyimler aracılığıyla gerçekleştiğini vurgular (Gültekin, Karadağ ve Yılmaz, 2007). Eğitim ortamlarında ise sınıf içi etkinlikler öğrencilerin zengin öğrenme-öğretme süreci yaşamalarına imkân verecek şekilde planlanmalıdır (Demirel, 2014). Bu kapsamda grup çalışmaları, tartışmalar ve projeler gibi işbirliğine dayalı yöntemlere eğitim ortamlarında yer verilmelidir (Arslan, 2007; Ocak, 2012).

Bu anlayışın hâkim olduğu eğitim ortamlarında değerlendirme ve ölçme faaliyetleri sadece öğrenme sürecinin başında, belirli aralıklarla ve sonunda gerçekleşen sözlü ve yazılı sınavlarla sınırlı kalmaz; aksine, öğrenme sürecinin her aşamasında çok çeşitli ölçme araçlarıyla yapılmaktadır (Gelbal ve Keleşioğlu, 2007). Yapılandırmacı öğrenme teorisine göre, ölçme-değerlendirmedeki amacın öğrencinin bilgiyi ne kadar hatırladığını değil, öğrencinin bilgisinin süreç içerisinde nasıl ve ne ölçüde geliştiğini belirlemek olduğu kabul edilmektedir (Atasoy, 2004). Dünya çapında 1960'lardan itibaren oluşan yapılandırmacı yaklaşımın artan ilgisi, Türk eğitim sistemine de yansımalarını göstermiştir. Özellikle 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren ülkemizde bu

yaklaşım benimsenmiş ve öğretim programları bu anlayışa uygun bir şekilde yeniden tasarlanmıştır. Bu çerçevede, yapılandırmacı öğrenme ilkelerinin dil ve ana dili öğretimi uygulamalarına nasıl entegre edildiğini ele almak önem arz etmektedir.

2.3. DİL VE ANA DİLİ ÖĞRETİMİ

21. yüzyıl becerilerinden biri olan iletişimin temelinde dil bulunmaktadır. Hem insanlar arası etkileşimde hem de toplumlar arası etkileşimde, dil en kritik unsurlardan birini oluşturur. Toplumsal etkileşimden bireysel ifadelere, bilgi aktarımından duygusal paylaşımlara kadar pek çok amaçla kullanılan dil, insanlığın kültürel ve zihinsel gelişiminin temel taşıdır. Dil, kültürel mirasın iletilmesi, bireyler arası iletişim ve düşünsel gelişim için vazgeçilmez bir araçtır. Korkmaz (2007) dili, insanlar arasındaki iletişimi sağlayan, duyguları, düşünceleri ve istekleri ses ve anlam yoluyla aktaran, her toplumun kendi değer yargılarına göre şekillenen kurallarla örülmüş bir sistem olarak tanımlar. Çiftçi (2007) ise dilin tanımını yaparken, insanların tecrübeleriyle zaman içinde geliştirdikleri, duygularını, düşüncelerini ve arzularını ifade etmekte kullandıkları simge sistemleri olarak açıklamaktadır. Başka bir tanımlamada ise dilin, bir toplumun üyeleri arasında duyguları ve düşünceleri ses ve anlam yoluyla ileten, çok yönlü ve karmaşık bir iletişim sistemi olduğundan bahsedilmektedir (Akçam, 2022). Yapılan bu tanımlamalardan hareketle dilin insan deneyimlerini, kültürel kimlikleri ve toplumsal değerleri yansıtan, iletişim ve ifade etme süreçlerinde temel bir rol oynayan dinamik ve çok katmanlı bir yapı olduğu sonucuna varılmaktadır.

Ana dili, bir bireyin ilk olarak evdeki bakım verenler tarafından, çoğunlukla annesinden öğrendiği ve genellikle resmi eğitimden ziyade doğal bir özümseme süreciyle edindiği dil olarak tanımlanır (Thompson, 2017). Başka bir tanımda da benzer şekilde ana dilin, bir kişinin doğumundan itibaren ailesinden doğal yolla öğrendiği ve en iyi hâkim olduğu dil olarak ifade edilmektedir (Aksan, 1990). Bu dil, genellikle ilk konuşulan dil olup, aile ortamında kazanılır ve nesilden nesile aktarılır (Gadet, 2007; Dabène & Billiez, 1987). Dolayısıyla ana dili bireylerin doğdukları andan itibaren maruz kaldıkları ve iletişim kurmayı öğrendikleri ilk dil olarak tanımlanabilir (Can, 2022; Çelik, 2017). Başka bir ifadeyle ana dili, bireylerin düşünce ifade etme, duygularını aktarma, bilgi paylaşımı ve kültürel bağlam içinde etkileşimde bulunma yeteneklerinin temelini oluşturur (Özbay ve Barutçu, 2013; Zeyrek, 2020). Ana dili öğrenme, insanların yaşamlarının ilk yıllarında

kendiliğinden ve doğal bir şekilde gerçekleşen karmaşık bir süreçtir. Bu süreç, bireyin çevresel etkileşimleri ve beyinsel gelişimi arasındaki etkileşimle şekillenir. Chomsky (2002)'nin Evrensel Dilbilgisi (Universal Grammar) Kuramı; dil öğreniminin doğuştan gelen bir yetenek olduğunu ve insan beyninin dil öğrenmeye özgü yapılarla donatıldığını öne sürer. Bu teori, çocukların dil öğreniminde içsel bir yapıya sahip olduğunu ve çevresel etkileşimlerin bu yapı üzerinde şekillendirici bir rol oynadığını vurgulamaktadır (Chomsky, 2002). Ana dilin temellerinin aile çevresinde atıldığı ve kişisel gelişimin ilk adımlarının burada şekillendiği göz önünde bulundurulduğunda, dil öğretiminin bu doğal temele dayanarak nasıl ilerlemesi gerektiğini anlamak, eğitim süreçlerinin etkinliği açısından önem taşımaktadır.

Dil öğretimi, bir kişiye dilin konuşma, yazma, dinleme ve okuma gibi temel becerilerini, dilin kuralları çerçevesinde ve bir bütün olarak öğretmeyi hedefleyen bir süreçtir (Alyılmaz, 2018). Dolayısıyla dil öğretiminin, bir dilin bilgisini ve becerilerini bireylere aktarmayı amaçlayan karmaşık bir süreç olduğu söylenebilir. Etkili bir dil öğretimi, dilin yapısını, işleyişini ve işlevini anlamakla başlar. Aynı zamanda, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine ve iletişimde kullanmalarına yardımcı olmayı hedefler (Güneş, 2009; Uçak, 2015). Ana dili eğitimi, belirli bir ilişki ağı içinde öğrenilen unsurları bir araya getirerek bütünlük oluşturur; bu unsurlar konuşma dinlemeyi, dinleme anlamayı, anlama söze veya yazıya dönüştürmeyi gerektirir. Ana dili eğitimi, beceri kazanılması ve alışkanlık haline getirilmesi gereken bir ders niteliğindedir. Alışkanlığın geliştirilmesi, ana dilinin beceri seviyesine yükseltilmesi için bireyin bizzat pratik yapmasını ve bu becerileri uygulamasını gerektirmektedir (Çelebi, 2006).

Dil öğretiminde yukarıda bahsedilen dört dil becerisinden birisi okuma becerisidir (Arslan, 2017; Aytan, 2016; Gün, 2012; Karatay, 2014). Öğrenciler, çeşitli metin türleri ile tanıştırılarak hem okuma hızlarını artırmayı hem de anlama becerilerini geliştirmeyi öğrenirler. Hikâyeler ve şiirler, gibi farklı türlerdeki metinler, öğrencilere dilin farklı kullanım biçimlerini gösterir ve onların kelime dağarcıklarını genişletmeye katkı sunar. Yazma becerisi ise, öğrencilerin düşüncelerini, fikirlerini ve duygularını etkili bir şekilde ifade edebilmeleri için kritik öneme sahiptir (Arslan, 2017; Aydın, 2018; Duran ve Bitir, 2023). Bu doğrultuda dil öğretiminde, öğrencilere hikâye yazma, deneme yazma ve mektup yazma gibi farklı yazım türleri öğretilir. Bu etkinlikler, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirir ve onlara fikirlerini açık ve etkili bir şekilde ifade etme fırsatı sunar. Dinleme ve konuşma becerileri de dil öğretiminin önemli bileşenleridir

(Arslan, 2017). Dinleme becerisi, öğrencilerin sözlü bilgiyi etkili bir şekilde işleyebilmelerini sağlar (Emiroğlu ve Pınar, 2013; Göçer ve Garip, 2022; Özbay ve Melanlıoğlu, 2012;). Konuşma becerisi ise, öğrencilerin fikirlerini açıkça ifade edebilmeleri ve sosyal iletişimde bulunabilmeleri için gereklidir. Sınıf içi tartışmalar, sunumlar ve grup çalışmaları gibi etkinlikler, öğrencilerin bu becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur (Arslan, 2017; Başaran ve Demir, 2020; Hamzadayı ve Dölek, 2017).

Dört temel dil becerisine ana dili öğretimi perspektifinde bakıldığında ana dili öğretiminin büyük bir özen ve ciddiyetle ele alınması gerektiği anlaşılmaktadır. Ana dilin öğretiminin büyük bir öneme sahip olması, bu dilin insan hayatında özel bir konuma sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Bu nedenle ana dili öğretimi dikkatli bir şekilde planlanarak yürütülmelidir. Dil öğrenimi, aile içinde başlamış olsa da bu durum okulda sistemli ve planlı bir şekilde devam eder. Bu yaklaşım, ana dilin hem günlük iletişimde vazgeçilmez bir rol oynaması hem de eğitim sistemi içinde özel bir yerinin olması gerçeğinden kaynaklanmaktadır.

Bu bakımdan ana dili öğretiminin temel dinamiği, dil edinimi ve öğrenimi arasındaki farklılıkları anlamaktan geçer. Dil edinimi, bireylerin doğal olarak ve çoğu zaman formel eğitim olmaksızın dilleri öğrenme sürecini ifade eder (Uçak, 2015; Peçenek, 2014). Çocuklar, ana dillerini edinirken çevrelerinden gelen dil örüntülerini pasif olarak alır ve zamanla bu örüntüleri anlamaya ve üretmeye başlarlar. Diğer bir ifadeyle dil edinimi, öğrencilerin günlük hayatta Türkçeyi kullanarak edindikleri doğal ve bilinçdışı dil becerilerini ifade etmektedir. Bu süreç, öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde, oyunlar, grup çalışmaları ve projeler aracılığıyla dili aktif olarak kullanmalarını içerir. Bu süreçte öğrenciler, konuşma, dinleme ve anlama becerilerini günlük dil kullanımıyla pekiştirir. Öte yandan, dil öğrenimi daha formal bir süreçtir ve genellikle okullarda veya öğretmenlerin rehberliğinde gerçekleşir. Bu süreçte öğrenciler, öğretmenlerin rehberliğinde ve ders kitapları, alıştırma ve çeşitli etkinlikler aracılığıyla dilin yapısını öğrenirler. Dil öğrenim süreci, öğrencilere dilin kurallarını anlama ve bu kuralları uygulama becerisi kazandırmayı amaçlar. Aynı zamanda dil edinimi ve dil öğrenimi birlikte düşünüldüğünde ana dili öğretimi, çocukların anlama (dinleme ve okuma) ve anlatma (konuşma ve yazma) becerilerini kazanmaları için temel bir adımdır (Büyükkız ve Hasırcı, 2013; Lüle-Mert, 2014). Anlama ve anlatma becerileri, modern toplumlarda bireylerin eğitim, iş ve kişisel gelişim açısından önemli olanaklara erişmelerini sağlar. Dolayısıyla, sağlam bir ana dili öğretimi, bireylerin akademik başarılarına ve hayat boyu

öğrenmeye olanak sağlar denilebilir (Bayraktar ve Erkoç 2021). Bununla birlikte ana dili öğretimi, bireylerin entelektüel kapasitesini geliştirmede ve toplumsal entegrasyonlarını sağlamada da temel bir rol oynamaktadır. Ana dili eğitimi diğer taraftan da, öğrencilere ana dillerini daha bilinçli ve etkin kullanma becerileri kazandırmayı hedefler. Bu çerçevede ana dili eğitimi, öğrencilerin dilbilgisi, kelime bilgisi, okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmek için tasarlanmış pedagojik yaklaşımları içerir.

Ana dili öğretimi, ilköğretim aşamasıyla birlikte başlayan eğitim sürecinde, tüm derslerin başarısını etkileyen kritik bir süreç olarak görülmektedir. Bu aşamada, öğrencilerin anlama ve anlatma yeteneklerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu temel amaç, dil becerileri olarak da adlandırılan dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dört öğrenme alanının birbirini tamamlayan uygulamaları yoluyla gerçekleştirilir (Sever, Kaya ve Aslan, 2006). Bu çerçevede ilköğretimde Türkçe dersinin temel amacı, öğrencilere ana dillerini etkili bir şekilde kullanma becerilerini kazandırmaktır (MEB, 2019). Bu durum Türkçe dersi öğretim programında sekiz anahtar yetkinlikten “ana dilde iletişim” kavramıyla örtüşmektedir. Öğretim programında ana dilde iletişim, “kavramlar, düşünceler, görüşler, duygular ve gerçeklerin, eğitim-öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi çeşitli sosyal ve kültürel ortamlarda uygun ve yaratıcı bir şekilde dil aracılığıyla sözlü ve yazılı olarak (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) ifade edilmesi ve yorumlanması sürecini kapsar.” şeklinde ifade edilmektedir (MEB, 2019). Bu süreç, hem "dil öğrenme" hem de "dil kazanımı" kavramları açısından incelenmektedir. İlköğretimde Türkçe öğretimi, öğrencilerin dili konuşarak dilin kurallarını öğrenebilmesini ve okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeyi hedefler. Bu süreç, hem formal eğitim yoluyla gerçekleşen dil öğrenme hem de doğal dil kullanımı yoluyla gerçekleşen dil kazanımını içermektedir. Diğer bir ifadeyle dil öğrenme, öğrencilere dilin yapısını ve kurallarını öğretirken, dil kazanımı, öğrencilerin bu bilgileri doğal ve sosyal bağlamlarda kullanmalarını sağlar. İlköğretimde Türkçe dersi, bu iki süreci birleştirerek öğrencilerin dil becerilerini kapsamlı bir şekilde geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin sadece dil bilgisini değil, aynı zamanda dilin pratik kullanımını da öğrenmelerine olanak tanımaktadır.

Eğitim alanında ortaya çıkan hızlı gelişmeler, ana dili öğretiminde de önemli değişikliklere yol açmıştır. Bu değişimle birlikte, 20. yüzyılın sonlarına doğru öğrencilerin sadece koşullandırıldığı, zihinsel yetenekler yerine davranışlara vurgu yapıldığı, bilginin pasif bir şekilde iletilip öğrencilerin öğrendiklerinin farkına varmadığı

geleneksel anlayışın yetersiz olduğu anlaşılmıştır (Erdoğan ve Gök, 2009). Bu konuda Sever (2002) ana dili öğretiminin, sadece bilgi sunmanın ötesine geçerek beceri ve alışkanlık kazandıran bir ders olduğunu ve öğrencilerin anlama ve ifade yeteneklerinin geliştirilmesinde, onları aktif hale getiren ve uygulamalara yönlendiren pedagojik yaklaşımların benimsenmesinin etkili olduğunu belirtir. Dolayısıyla eğitim sürecinde, sadece ders kitabına dayalı yöntemlerin ötesine geçerek, yaparak ve yaşayarak öğrenme ile etkin öğrenme yöntemlerini içeren, çoklu uyaranların bulunduğu eğitim ortamlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Kuzu ve Durna, 2020; Sever, Kaya ve Aslan, 2006). Oysa ana dili olarak verilen Türkçe derslerinde, okuma, dinleme, yazma ve konuşma gibi iletişim becerilerinin geliştirilmesi çoğunlukla sadece ders kitaplarındaki metinler ve etkinlikler üzerinden yapılmakta ve bu durum öğrencilerin derslere genellikle pasif bir şekilde katılımını beraberinde getirmektedir (Kuzu ve Yalçınalp, 2023). Bununla birlikte geleneksel öğretim yöntemleri, genellikle öğrencilerin pasif katılımına dayanmakta olup bu da öğrencilerin dil becerilerini aktif bir şekilde geliştirmelerini engellemektedir (Çoban, 2016; Göçer ve Arslan, 2019).

Ana dili öğretiminde bu sorunların varlığı eğitimcileri ve dil bilimcileri yeni yönelimlere sevk etmiştir. Bu gelişmeler sonucunda, bireyin etkin çaba sarf ettiği, sosyal etkileşimlerin önem kazandığı, önceden edinilen bilgilerin yeni bilgilerle ilişkilendirildiği ve öğrenmenin öğretimden daha öncelikli olduğu dil yaklaşımları öne çıkmıştır (Güneş, 2007). Bu yaklaşımlardan birisi de dil öğretiminde kullanılan eylemsel yaklaşımdır. Eylemsel yaklaşım 2001 yılında ortaya çıkan ve Avrupa'daki hedef dil öğretim programları, sınavlar ve ders kitaplarının geliştirilmesine temel sağlayan "Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni" (2020) (D-AOBM) ile ön plana çıkmış ve sistematik bir yapıya bürünmüştür.

2.4. DİLLER İÇİN AVRUPA ORTAK BAŞVURU METNİ

Günümüzde, toplumlar ve eski kültürler arasındaki etkileşim sürekli ve yoğun bir şekilde sürdüğü için, bireylerin ana dillerinde yetkin olmalarının yanı sıra, çeşitli dilleri de etkin bir biçimde kullanabilmeleri, önemli bir beceri olarak ön plana çıkmaktadır. Bu doğrultuda Avrupa Konseyi, dillerin etkin ve düzenli bir biçimde öğretilmesini sağlamak amacıyla 1970'li yıllarda ilk adımlarını atmıştır. Yürütülen pilot projeler ve istişare süreçlerinin ardından, 2001 yılında (D-AOBM) resmi olarak yayınlanmıştır. Bu metin,

modern dil öğretiminin temel taşlarından biri olarak kabul edilir ve diller arası anlayış ile iletişimi teşvik etme amacıyla bir referans çerçevesi sunmaktadır (CEFR, 2020; Sallabaş ve Sağlık, 2020). Dolayısıyla dil öğrenimi ve öğretimi için önemli bir kaynak olarak kabul edilmektedir. Aynı zamanda dil öğrenen kişilere, iletişim kurarken hangi bilgi ve becerilere sahip olmaları gerektiğini belirleyen ve bu dillerde yetkinlik kazanmaları için gerekli bilgi ve yeteneklerin geliştirilmesine destek sağlayan kapsamlı bir kılavuz sunmaktadır. Bunun yanında yabancı dil kullanıcılarına destek olmak ve dil eğitimine standart bir yapı kazandırmak amacıyla hazırlanmıştır (Gültekin ve Melanlıoğlu, 2017).

D-AOBM dil öğrenimi ve öğretimine derin bir etki yaparak, bu alanda kilit bir referans noktası haline gelmiştir. Hazırlanan bu metinde öğrenci merkezli, iletişimsel ve eylem odaklı bir anlayış benimsenmiştir (TELC, 2013). Bu yaklaşım, dil öğrenmenin sadece dil bilgisi ve kelime bilgisi öğrenmekten ibaret olmadığını; dilin, kültürlerarası iletişimde ve gerçek hayatta karşılaşılan durumlarla başa çıkabilmek için kullanılmasını gerektirdiğini vurgulamaktadır (Pluskwa & Willis, 2009). Kullanılan öğretim yöntemleri, öğrencilerin dili aktif olarak kullanmalarını, gerçek yaşam senaryolarında dil becerilerini uygulamalarını ve dil öğreniminde özerkliklerini artırmalarını teşvik ederken, bu metin aynı zamanda öğrenenlerin diller arası ve kültürlerarası iletişimde gerekli olan pratik dil becerilerini geliştirmelerine de odaklanmaktadır. Bununla birlikte dil öğrenimini sınıf içi ve sınıf dışı gerçek yaşam bağlamlarında dil kullanımı üzerinden destekleyen ve dil eğitimi için öğrenci özerkliğini vurgulayan bir yaklaşımı da benimsemektedir (CEFR, 2020).

Bu metinde geleneksel dört dil becerisinin iletişimsel dil etkinlikleri ve stratejileriyle iletişimin karmaşık gerçekliğini açıklamada giderek yetersiz kaldığı ifade edilmektedir. Dolayısıyla dört farklı iletişim biçimi vurgulanmıştır. Bunlar; alımlama, üretim, etkileşim ve aracılıktır. Sözlü ve yazılı olmak üzere iki alt dala ayrılan alımlama ve üretim, geleneksel dört beceriyi temsil eder. Etkileşim hem alımlamayı hem de üretimi içerir ancak bu parçaların toplamından daha fazlasıdır. Aracılık ise hem alımlamayı hem üretimi, ek olarak da sıkça etkileşimi içerir (CEFR, 2020).

D-AOBM, dil kullanıcılarını ya da öğrenenlerini, sosyal dünyada aktif bir şekilde yer alan ve öğrenme sürecine aktif çaba gösteren bir "sosyal aktör" olarak tanımlamaktadır (CEFR, 2020). Bu durum, öğrenci katılımını ve bağımsızlığını teşvik ederek, ders planlaması ve öğretim yöntemlerinde gerçek bir paradigma değişikliğine işaret etmektedir. Öğrenenleri dil kullanıcıları olarak kabul etmek, hedef dilin sınıf içerisinde yoğun bir şekilde

kullanılmasını ifade etmektedir. Bu süreçte gerçekleşen etkileşim, bazen öğretmen ile öğrenciler arasında gerçekleşirken, bazen de öğrencilerin kendi aralarında işbirliğine dayalı bir şekilde gerçekleşmektedir.

D-AOBM' nin dil eğitiminde benimsediği eylem odaklı yaklaşım, dil öğrenimini gerçek hayat bağlamında anlamlı iletişim kurabilme yeteneği olarak tanımlar. Bu çerçevede, dili sadece bir dizi kurallar ve kelimeler topluluğu olarak görmekten ziyade, sosyal bir etkileşim aracı olarak ele alır (CEFR, 2020). Dolayısıyla dil bir çalışma konusu olarak değil, iletişim aracı olarak kabul edilmektedir. Bu bakımdan öğrenenlerin dil becerilerini geliştirmek için gerçekçi durumlar ve iletişim ihtiyaçları üzerinden çalışmaları teşvik edilmektedir. Öğrenme süreçlerine entegre edilen bu kapsamlı yaklaşım, dil öğrenenlerin dil becerilerini gerçek dünya senaryolarında nasıl kullanabileceklerini göstermektedir. Bu, öğrenenlerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi temel dil becerilerini dengeli bir şekilde geliştirmelerini sağlar.

D-AOBM, dil öğretiminde, öğrenen merkezli ve iletişimsel bir anlayışı benimsemiştir. Bu felsefe, dil öğreniminin gerçek hayatta karşılaşılan iletişim ihtiyaçlarına yanıt verebilecek şekilde tasarlanmasını savunur. Öğrenenlerin, dil becerilerini aktif ve anlamlı kullanım üzerinden geliştirmelerini teşvik eder, böylece dilin sadece teorik bilgi olarak değil, aynı zamanda sosyal bir etkileşim aracı olarak işlev görmesini hedefler (CEFR, 2020). Bu bakımdan D-AOBM'de dil bir çalışma konusu olarak değil, bir iletişim aracı olarak kabul edilmektedir. Dil öğrenimine dair bu yaklaşım Türkçe öğretim programıyla da benzerlik göstermektedir. Nitekim hem D-AOBM hem de Türkçe öğretim programı dil becerilerinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) bütüncül bir şekilde geliştirilmesini ve öğrenenlerin gerçek hayat bağlamlarında bu becerileri etkili bir şekilde kullanabilmelerini vurgulamaktadır (CEFR, 2020; MEB, 2019). Bunun yanında her iki program da öğrenen merkezli yaklaşımları ve öğrenenlerin dil öğrenim sürecinde aktif katılımcılar olmaları gerektiğini belirtmektedir.

Sonuç olarak D-AOBM'nin dil öğretimi için benimsediği eylem odaklı, iletişimsel ve öğrenen-merkezli yaklaşım Türkçenin ana dili olarak öğretilmesinde karşılaşılan problemlerin çözümü için de önemli bir çerçeve sunduğu söylenebilir. Dolayısıyla Türkçe öğretiminde D-AOBM' den yararlanmak, Türkçe öğretimini zenginleştirebilir ve öğrencilerin dil becerilerini çok yönlü bir şekilde geliştirmelerine yardımcı olabilir. Bu kapsamda D-AOBM' de bahsedilen öğrencilerin aktif olduğu deneyimleyerek öğrenme

anlayışı mevcut öğretim programlarında da benimsenen bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.5. ÖĞRETİM PROGRAMLARI

Öğretim programları, eğitim süreçlerinin temelini oluşturmakta ve öğrencilerin öğrenmesini en üst düzeye çıkarmak amacıyla tasarlanmış stratejik planlar olarak nitelendirilmektedir (Melanlıoğlu, 2008). Bu programlar, öğretmenlerin öğretim yöntemlerini, kullanılacak materyalleri ve öğretim sürecinin genel yapısını şekillendirmektedir. Aynı zamanda eğitimin temel taşları olarak, öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimlerini destekleyen çerçeveler sunmaktadır. Günümüzdeki sosyal, teknolojik ve kültürel değişimler, bilgi ve beceri yönünden daha nitelikli bir nesil yetiştirmek için öğretim programlarının önemini artırmaktadır. Türkiye de dâhil olmak üzere dünya genelinde, bu gelişmeler eğitim sistemlerinde ve öğretim programlarında çeşitli güncellemeler yapılmasını zorunlu kılmaktadır (Taş ve Minaz, 2019). 2019 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Türkiye'deki öğretim programlarını, gelecek nesillerin sosyo-kültürel, teknolojik ve bilimsel değişimlere uyum sağlaması amacıyla, uluslararası sınavlar, kalkınma planları, bilimsel araştırmalar ve çeşitli raporlar ışığında yenileme ihtiyacı hissetmiştir (MEB, 2019). Bu kapsamda öğretim programları 2019 yılında yenilenmiştir.

Mevcut öğretim programlarının bireysel farklılıkları dikkate alan ve öğrencilere değerler ile beceriler kazandırmayı hedefleyen bir yapısı vardır. Öğretim programlarında öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif olarak katılmaları ve bu sayede derslere ve öğrenmeye karşı olumlu bir tutum geliştirmeleri amaçlanmıştır. Ayrıca, yapılandırmacı öğrenme modeline uygun şekilde geliştirilen öğretim programları, çoklu zekâ teorilerini, öğrenci merkezli öğrenmeyi ve beceri odaklı yaklaşımları da barındırmaktadır. Bu programlar, aynı zamanda çeşitli öğrenme stillerine uyum sağlayacak ortamlar sunmayı ve öğrencilere anlamlı öğrenme deneyimleri yaşatmayı amaçlamaktadır (Gün, 2012). Programlar kapsamında, öğrencileri aktif hale getiren yöntemlerin, tekniklerin ve stratejilerin kullanılması, öğretmenin teşvik edici, yönlendirici ve rehberlik rolünü üstlenmesi, etkili iletişim ve iş birliği imkânlarının sağlanması, çeşitli ve eğlenceli etkinliklerle öğrenmenin desteklenmesi gerekmektedir. Ayrıca, öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarına yönelik etkinliklerin planlanması ve uygulanması da programlar aracılığıyla

önerilmektedir (MEB, 2019). Bunun yanında öğrenmenin anlam kazanması için, öğretim programları soyut olayları, olguları ve kavramları günlük yaşamla ilişkilendirebilecek şekilde tasarlanmıştır. Bu bağlamda, öğretilen bilgilerin öğrencilerin mevcut bilgi birikimleriyle ve farklı disiplinlerle ilişki kurmasını kolaylaştıracak şekilde kazanımlar ve kazanım açıklamaları programlara dâhil edilmiştir.

Öğretim programlarının hazırlanışında, 21. yüzyıl becerileri olarak bilinen ve mezun olacakların edinmesi gereken yetkinlikler de dikkate alınmıştır. Bu çerçevede, öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası arenada kişisel, sosyal, akademik ve profesyonel yaşamlarında gerekecek beceri setlerine yönelik yetkinlikler, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi içinde tanımlanmıştır. Bu yetkinlikler: ana dilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik ve kültürel farkındalık ve ifade olarak belirtilmiştir (MEB, 2019). Yetkinliklerin dışında öğretim programlarının perspektifini oluşturan ilkeler toplamı olan değerler de programlarda önemli bir yer tutmuştur. Hayatımızdaki temel insani özellikleri şekillendiren değerlerimiz, günlük rutinlerimizde ve karşılaştığımız zorluklarla başa çıkarken harekete geçmemize yardımcı olan güç ve kuvvetin temelini oluşturur. Programda bu değerler; adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik olarak kök değerler şeklinde yer almıştır. Bu değerlerin, öğrenme ve öğretme sürecinde, kendi başlarına, ilintili alt değerlerle ve diğer temel değerlerle birlikte ele alındığında anlam kazanacağı vurgulanmaktadır (MEB, 2019).

Son olarak ise öğretim programlarında ölçme ve değerlendirmenin eğitim süreci boyunca yapılması gerektiği, ölçme işleminin tek bir yöntemle yapılmaması gerektiği ve öğrenci ve öğretmenin aktif katılımıyla gerçekleşmesi gerektiği ifade edilmektedir (MEB, 2019). Öğretim programlarındaki genel olarak yapıyı verdikten sonra özel olarak Türkçe öğretiminin nasıl yapılandırıldığını, bu genel ilkelerin Türkçe dersi bağlamında nasıl uygulandığının incelenmesi önem taşımaktadır.

2.6. TÜRKÇE ÖĞRETİMİ VE TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE YAŞANAN SORUNLAR

Türkiye'de ana dili dersi olarak yer alan Türkçe dersi, büyük bir öneme sahiptir. Ana dilin önemi, bireyin doğduğu dünyanın bir parçası olması ve bireyin farkındalığının bu dille uyanması gerçeğine dayanmaktadır (Adalı, 2018). Ana dili eğitimi, aile ortamında başlar ve ardından okulda sistemli ve programlı bir yaklaşımla devam eder (Bayraktar ve Erkoç, 2021). Bu sebeple ana dilin eğitimi, insan yaşamında kritik bir konuma sahip olduğundan, bu öğretimin dikkatlice gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre, öğrencilerin temel dil becerilerini güçlendirmesi, Türkçeyi doğru, özenli ve bilinçli bir şekilde kullanması, okuma ve yazma alışkanlığı kazanması, etkili iletişim becerileri geliştirmesi, yorumlama, sorgulama ve değerlendirme yeteneklerini edinmesi hedeflenmektedir (MEB, 2019). Öğrencilerin bu hedefleri gerçekleştirme çabası diğer tüm derslerdeki akademik başarılarını da etkilemektedir. Bu nedenle, ilkokul yıllarından itibaren ana dili derslerinin özenli bir biçimde yürütülmesi büyük önem taşımaktadır.

Fakat alanda yapılan araştırmalarda Türkçe öğretiminde bir takım problemlerin olduğu görülmüştür. Alanda görülen bu problemler aşağıda başlıklar halinde belirtilmiştir.

2.6.1. Öğretim Programı

Öğretmenlerin öğretim programını tanıması, bilmeleri ve uygulayabilmeleri eğitim sürecinde önemli bir rol oynamaktadır. Programın bilinmesi öğretmenlere, öğretim materyallerinin, yöntem ve yaklaşımın seçimi, ders içeriğinin organizasyonu ve öğrenme hedeflerine ulaşma stratejilerinin belirlenmesi gibi konularda rehberlik etmektedir. Öğretim programının ayrıntılı bir şekilde anlaşılması, öğretmenlerin eğitim standartları ve beklentileri hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamakta bu da derslerini daha etkili bir şekilde planlamalarına ve uygulamalarına olanak tanıyacaktır. Aynı zamanda, öğretmenlerin programın temel amacını ve öğrencilere hangi bilgi ve becerilerin kazandırılması gerektiğini anlamaları, öğretim süreçlerinin öğrenci merkezli olmasını da sağlayacaktır. Bunu bilen öğretmenler öğrencilerin ilgi alanlarına ve öğrenme ihtiyaçlarına uygun çeşitli öğrenme deneyimleri tasarlayabilir. Dolayısıyla, öğretmenlerin öğretim programını tanıması ve bilmeleri, eğitimin kalitesini artırma ve öğrencilerin akademik gelişimini destekleme açısından kritik bir öneme sahiptir. Fakat yapılan çalışmalarda öğretmenlerin öğretim programı hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları

görülmektedir (Çoban, 2016; Gün, 2012; Erdoğan ve Gök, 2009; Maden ve Durukan, 2011; Karacaoğlu ve Acar, 2010; Kırmızı ve Akkaya, 2009;). Bu sonuca paralel olarak öğretmenlerin öğretim programlarının değişen şartlara göre dinamik bir yapıda olacağını bilmedikleri için öğretim programının sürekli değişmesinden de rahatsız olduklarını dile getirmişlerdir (Çiftçi ve Uzunyol, 2019).

2.6.2. Dil Becerileri

Dil becerileri yönünden; Türkçe öğretiminin dil bilgisi merkezli yapılması ve dört temel dil becerisinin gelişimine yönelik çalışmaların geri planda kalması, ağırlıklı olarak dil bilgisi konusu işlenmesine rağmen öğrencilerin konuları tam olarak öğrenememeleri, öğretmenlerin Türkçe derslerinde bilgi aktarımını öncelikli bir yöntem olarak görmeleri ve dil bilgisi kurallarını vurgulamaları, öğretmenlerin yazma uygulamaları konusunda yeterince bilgi sahibi ve duyarlı olmamaları ve dinleme ve konuşma becerilerinin geri planda kalması yapılan çalışmalarda ortaya çıkan sonuçlardır (Arslan, 2017; Çer, 2017; Özbay ve Melanlıoğlu, 2012; Küçük, 2006). Bu çalışmalar öğretmenlerin dil becerilerini bütüncül bir şekilde geliştirecek yöntem ve tekniklere derslerinde yer vermediklerini göstermektedir. Bu durum ayrıca öğretim yöntemlerinde çeşitliliğin ve öğrenci merkezli yaklaşımların da geri planda kaldığını ortaya koymaktadır. Dil öğretiminde iletişimsel yaklaşımların ve gerçek hayat bağlamında dil kullanımını teşvik eden aktivitelere yer verilmesi, öğrencilerin dil becerilerini daha etkin bir şekilde geliştirmelerine olanak sağlayacaktır. Bu tür bir yaklaşımın derslerde kullanımı, dil öğreniminin dil bilgisi kurallarını öğrenmekle sınırlı kalmayıp, dilin kullanıldığı gerçek durumlarla bütünleşmesini sağlayarak öğrencilerin dil becerilerini daha etkili ve işlevsel bir şekilde kullanmalarına katkıda bulunacaktır.

2.6.3. Plan Hazırlama

Öğretmenlerin dersleri için plan hazırlamamaları da Türkçe öğretiminde yaşanan bir başka eksikliklerdir. Öğretmenlerin ders planlaması yapmaları, eğitim sürecinin temel taşlarından biridir. Bu süreç, öğretmenlerin derse hazırlıklı gelmelerini sağlamanın yanında eğitim kalitesini de doğrudan etkilemektedir. İyi hazırlanmış bir ders planı, öğretmenlere dersin akışını yönlendirme, öğrenme hedeflerini belirleme ve öğrencilerin ders içeriğini etkili bir şekilde kavramalarını sağlayacak yöntem ve materyalleri seçme fırsatı vermektedir. Ayrıca, planlama süreci, öğretmenlerin ders sırasında karşılaşılabilecekleri olası sorunlara çözüm geliştirmelerine ve dersin öğrencilerin

ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına uygun hale getirilmesine olanak tanımaktadır. Eğitimde başarının anahtarlarından biri olan bu hazırlık aşaması, öğretmenin sınıf içi performansını artırırken, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirir ve eğitim sürecinin daha verimli ve etkileşimli olmasını sağlayacaktır. Dolayısıyla, ğretmenlerin ders planı hazırlaması, sadece dersin düzenli bir şekilde işlenmesini değil, aynı zamanda öğrenme ve öğretme süreçlerinin kalitesinin artırılmasını da desteklemektedir. Fakat yapılan çalışmalarda öğretmenlerin derse hazırlıksız geldiği görülmektedir (oban, 2016; Er ve Demir, 2013; ztrk ve Cinoğlu, 2018;). Derse plansız giren öğretmenlerin dersten artan zamanlarda eğitim dışı aktiviteler yaptırdığı ve etkinlikler için zamanı verimli bir şekilde kullanamadıkları yapılan çalışmalarda ortaya çıkan bir başka sonuçtur (ztrk ve Cinoğlu, 2018; Kırmızı ve Akkaya, 2009). Son olarak ise hazırlanan yıllık planların mecburiyetten bulundurulduğu ve internetten indirilip kullanıldığı görülmektedir (ztrk ve Cinoğlu, 2018). Bu durum öğretmenlerin plan yapma ve hazırlamanın sağlamış olduğu yararlarla karşı düşük inanç seviyelerini göstermektedir.

2.6.4. Yöntem, Yaklaşım ve Materyal Kullanımı

Türkçe ğretiminde öğretmenlerin yöntem, yaklaşım ve materyal kullanımı bakımından da bir takım eksiklikleri olduğu yapılan çalışmalarda görülmektedir. er, (2017), Kırmızı ve Akkaya (2009)'nın yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin programdaki yöntem ve yaklaşımlarla ilgili ve materyal kullanma konusunda yeteri kadar bilgilerinin olmadığı ve ğretim materyallerine yer vermedikleri, Balcı ve şenyüz (2015) Bayraktar, Bayraktar ve Durukan (2017), oban (2016), Gelbal ve Kelecioğlu (2007), Göçer ve Arslan (2019), Demirel (2011), Uygun ve Katrancı (2013)'nın yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin kullanmayıp daha çok geleneksel, kuralların ezberletilmesine dayalı yöntemleri tercih ettiği görülmektedir. Bayram (2019) ve oban (2016)'ın yaptığı araştırmada da öğretmenlerin öğrencileri derse etkin olarak katamadıkları ve konuyu günlük hayatla ilişkilendiremedikleri; ztrk ve Cinoğlu (2018) ve Yalar (2010)'ın yaptıkları çalışmalarda ise öğretmenlerin disiplin problemi yaşama endişesiyle grup çalışmalarına sıcak bakmadıkları ve çoklu zekâ, yapılandırmacılık ve aktif öğrenme konusunda yeterli seviyede bilgilerinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Geleneksel ğretim yöntemlerinin ağır basması, öğrencilerin derslere aktif katılımını sınırlamakta ve öğrenme süreçlerini pasif bir hale getirmektedir. Dolayısıyla aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin eğitim ortamlarında yeterince kullanılmaması, öğrencilerin öğrenme potansiyellerini tam olarak kullanamamalarına yol açmakta ve

derinlemesine öğrenme fırsatlarını azaltmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin grup çalışmaları gibi işbirlikçi öğrenme aktivitelerine sıcak bakmamaları, disiplin problemleri endişesiyle bu tür etkinliklerden kaçınmaları, öğrencilerin sosyal ve iletişim becerilerini geliştirme şanslarını kısıtlamaktadır. Bu durum, öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve takım çalışması gibi 21. yüzyıl becerilerini edinmelerini de zorlaştıracaktır. Diğer yandan eğitimde kullanılan materyallerin ve öğretim yöntemlerinin günlük hayatla ilişkilendirilememesi, öğrenilen bilgilerin pratikte uygulanabilirliğini sınırlamakta ve öğrencilerin öğrendiklerini gerçek hayat bağlamlarında kullanma becerilerini geliştirmelerine de engel olmaktadır.

2.6.5. Ders Kitapları

Materyal olarak ders kitaplarının da bazı yönden eksiklerinin olduğu yürütülen çalışmalarda ortaya çıkmıştır. Metinlerin öğrencilerin seviyesine uygun olmadığı ve dil becerilerini kazandırmada yetersiz kaldığı Çiftçi ve Uzunyol (2019), Gündoğdu (2011); öğretmenlerin ders kitabını tek materyal olarak kullandıkları Çoban (2016); Er ve Demir, (2013), ders kitabındaki etkinliklerin nitelikli olmadığı ve öğrencilerin ilgisini çekmediği Öztürk ve Karakoç (2008), Nurlu ve Gülden (2018) yapılan çalışmalarda bulunan sonuçlardır. Bu sonuçlar, ders kitaplarının öğrenci seviyesine uygun olmaması ve dil becerilerinin kazandırılmasında yetersiz kalmasının, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu ve dil becerilerinin gelişimini olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir. Ayrıca ders kitaplarının tek materyal olarak kullanılması, öğretim sürecinin çeşitliliğini ve zenginliğini kısıtlamakta, bu da öğrenme deneyimini sıradan hale getirebilmekte ve öğrencilerin farklı öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına yanıt verme kapasitesini düşürebilmektedir. Öğrencilerin dikkatini çekebilecek, onları düşünmeye ve öğrendiklerini uygulamaya teşvik edecek etkinliklerin eksikliği, öğrenme sürecinin verimliliğini azaltabilmekte ve etkili öğrenme ortamlarının oluşmasında da önemli bir engeldir. Bu durum, ders kitaplarının sadece bilgi aktarım aracı olarak görülmesinin ötesine geçip, öğrencileri aktif öğrenmeye ve katılıma teşvik eden bir kaynak olarak yeniden tasarlanması gerektiğini ve öğretmenlerin, ders kitaplarına ek olarak eğitim-öğretim ortamını zenginleştirecek etkinlikler tasarlamaları gerektiğini göstermektedir.

2.6.6. Etkinlikler

Türkçe öğretimi alanında, sınıf içi etkinliklerin özenle hazırlanması ve uygulanması, öğrencilerin dil becerilerinin gelişiminde kritik bir öneme sahiptir. Öğretmenlerin, çeşitli

etkinlikler hazırlayabilme becerisi, öğrencilerin dil becerilerinin gelişimini canlı ve anlamlı bir sürece dönüştürecektir. Bu süreçte, öğretmenlerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi temel dil becerilerine yönelik etkinliklere dengeli bir şekilde yer vermesi, öğrencilerin dil becerilerinin gelişimini destekleyecektir. Etkinlikler, öğrencilerin dile yönelik becerilerini pratikte uygulamalarına olanak tanırken, aynı zamanda eleştirel düşünme ve yaratıcılık gibi becerileri de teşvik etmektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin etkinlik hazırlama becerileri, Türkçe öğretiminde öğrencilerin dil becerilerinin bütüncül bir şekilde geliştirilmesinde temel bir faktördür. Fakat yapılan araştırmalarda öğretmenlerin etkinlik tasarlayamadıkları, uygulama konusunda deneyimsiz oldukları, etkinliklerde dil bilgisine odaklanarak dilin estetiğine yeterince önem vermedikleri ve etkinliklerin öğrencilerin ilgisini çekmediği görülmüştür (Çiftçi ve Uzunyol, 2019; Er ve Demir, 2013; Gün, 2012; Keray Dinçel, 2018). Ayrıca ders kitaplarında var olan etkinliklerin de öğrenciyi araştırmaya ve düşündürmeye sevk etmediği, öğretim programına uygun hazırlanmadığı ve etkinliklerin dağılımında dört temel dil becerisine dengeli bir oranda yer verilmediği görülmüştür (Alyılmaz, 2010; Erdoğan ve Gök, 2009; Göçer, 2008).

Türkçe öğretiminde yukarıda bahsedilen sorunların dışında öğrencilerin derse karşı ön yargılı olduğu, öğrencilerin derse ilgisizliği Çoban (2016), öğrencilerin dersi dikkatle dinlemedikleri Demirel (2011), dil öğretimi dersi olan Türkçe dersini öğrencilerin sadece sınav hazırlığı aracı olarak görmeleri ve yalnızca soru çözümüne odaklanmaları Güney, Aytan ve Özer (2012), sınıfların fiziki şartlarının dil becerilerini kazandırmak, yöntem ve teknikleri uygulamak için uygun olmadığı Çiftçi ve Uzunyol (2019) ve öğretmenlerin başarılı öğrenciyle ilgilenip başarısız öğrencilerin ihmal edildiği Çoban (2016) yapılan çalışmalarda ortaya çıkan sonuçlardır. Türkçe öğretiminde yukarıda bahsedilen problemlerin çözümü için ise öğrenci merkezli, yapılandırmacı anlayışa uygun eğitimde bireysel farklılıkları dikkate alan, çağın gerekliliklerine uygun öğretim yaklaşımları, modeller, yöntemler ve teknikler kullanılmaya başlanmıştır. Türkçe derslerinde kullanılan bu yaklaşım/model/yöntemlerden birkaçı; çoklu zekâ kuramı (Gül, 2022); kuantum öğrenme (Çelik, 2021); beyin temelli öğrenme (Alyıldız-Uğurlu, 2019); 5E öğrenme modeli (Özcan, 2015); farklılaştırılmış öğretim (Karadağ, 2010); ters yüz öğrenme (Bozdoğanlı, 2023); harmanlanmış öğrenme (Dinç, 2022) ve kubaşık öğrenmedir (Kuşdemir-Kayıran, 2007). Bu çalışmalarla, öğrenci, öğretmen ve öğrenme ortamı için en uygun ve verimli öğretim süreçleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu öğrenme

modellerinden kuantum öğrenme bütünsellik anlayışı ile farklılaştırılmış öğretim ise program sürecinin bir veya birden fazla öğelerinde farklılaştırma yapılması gerektiği anlayışı ile diğer öğrenme modellerinden farklılık göstermektedir.

2.7. KUANTUM ÖĞRENME MODELİ

Kuantum öğrenme, kuantum fiziğinin sentezlenmesi sonucu ortaya çıkmış bir öğrenme yaklaşımıdır. Temelde öğrencilere sunulan gerçeklerin ve bilgilerin, öğrencilerin bakış açılarıyla zenginleştirilmesi, bilgi dağarcıklarının genişletilmesi ve sürekli öğrenme isteğinin oluşturulması üzerine kurulmuş bir yaklaşımdır (Mihaila-Lisa, 2003; Güngenci, 2023). Bu yaklaşım, telkin yöntemi (suggestopedia), hızlandırılmış öğrenme teknikleri, sinir dili programlama (NLP Neuro-Linguistic Programming), çoklu zeka teorisi, sağ-sol beyin teorisi, duygusal zeka, öğrenme stilleri (görsel, işitsel, kinestetik), üçlü beyin teorisi, holistik öğrenme, deneyimsel öğrenme, metaforik öğrenme ve oyun gibi çeşitli yöntem ve tekniklerin temel özünü içermektedir (DePorter & Hernacki, 1992). Dolayısıyla bu yaklaşım bir dizi kuramın sentezlenmiş bir ifadesi olarak özgün bir yaklaşım sunmaktadır (LeTellier, 2007).

Kuantum öğrenme modelinin temel amacı, bireyin bütünsel olarak kendi potansiyelini gerçekleştirmesidir (Hanbay, 2009). Bu bakımdan bireylerin öğrenme süreçlerini daha etkin ve bütüncül bir şekilde ele almayı hedefler. Kuantum öğrenme modeli daha çok dil öğretiminde de kullanılmakta olup, telkinlerin öğrenme çıktılarını etkilediğini ve sınıftaki her detayın telkin oluşturmada önemli olduğunu savunur. Sınıfta, öğrencilerin rahat bir şekilde oturduğu, bireysel katılımın artırıldığı, öğretmenin tutum ve davranışlarının pozitif telkinler oluşturmada önemli olduğu barok tarzı müzik gibi faktörlerle desteklenir (DePorter & Hernacki, 1992; Mihaila-Lisa, 2003; Minewiser, 2000).

Kuantum öğrenme modeli, önceden belirlenmiş katı bir yaklaşım yerine, öğrencilerin gereksinimleri, eğilimleri ve öğrenme tarzlarına göre esnek bir perspektif benimsemektedir. Bu esneklik sayesinde, her bir öğrencinin benzersiz öğrenme yolculuğu desteklenmekte ve kişisel gelişimleri için en uygun ortam sağlanmaktadır. Aynı zamanda bu yaklaşım, esneklik ve sorgulayıcı bir düşünce yapısıyla donatılmış bireylerin yetiştirilmesine de hizmet etmektedir (Ekici, 2013). Bu çerçevede, kuantum öğrenmenin sunduğu avantajları inceleyerek, bu yaklaşımın temelinde yatan beş ilkeyi ve bunların öğrenme sürecine nasıl entegre edilebileceğini ele almak faydalı olacaktır.

Kuantum öğrenmeye dayalı öğretimde önemli kabul edilen nitelikler, çeşitli araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır (Altın, 2018; DePorter, Reardon & Nourie, 1999; Usanmaz vd., 2017; Yalçıntaş ve Sakız, 2018). Bu nitelikler, öğrenme sürecini zenginleştiren ve öğrencilerin bilgiyi daha etkili bir şekilde özümsemelerini sağlayan unsurları içermektedir. Aşağıda bu nitelikler özetlenmiştir:

Öğrenme ortamının önemi: Sınıfın fiziksel düzenlemesi, beden dilinin etkin kullanımı, ders içeriğinin ve notların düzenlenmesi gibi faktörler öğrenme ortamını şekillendirir. Bu ortam, doğru aydınlatma, renkli afişler, bitkiler, sahne düzeni ve uygun müzik gibi öğelerle zenginleştirilerek öğrencilerin öğrenme sürecine daha aktif katılımlarını teşvik eder.

Her şeyin bir amacı olmalı: Dersler, belirlenen amaca uygun şekilde düzenlenmeli ve her unsur bu amaca hizmet etmelidir. Bu, öğretmenlere ders planlamalarını daha etkili yapma konusunda yol gösterir.

Beynin karmaşık uyarıcılardan fayda sağlaması: Öğrenme, deneyimlenmiş bilgilerle yeni bilgilerin ilişkilendirilmesiyle daha etkili hale getirilebilir.

Öğrenme ortamının eğlenceli olması: Öğrenme ortamının eğlenceli ve rahat bir hal alması, öğrenme sürecini daha verimli kılar.

Öğrencilerin aktif rol alması: Öğrenme sürecinde öğrenciler merkezde olmalı ve öğretmenler rehberlik yapmalıdır. Bu, öğrencilerin öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu almalarını teşvik eder.

Güven ortamının oluşturulması: Güven ortamı, öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade etmelerine, çekingenliklerini ortadan kaldırmalarına ve sınıf içi etkileşimleri güçlendirmelerine olanak tanır. Bu, öğrenme ortamını daha verimli ve pozitif bir hale getirir, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılımını ve sınıf içi etkileşimleri destekler.

Birden fazla duyuya hitap eden yöntemlerin kullanılması: Soru-cevap, drama, müzik gibi sanatsal tekniklerin öğretimde kullanılması, öğrenmeyi daha etkileyici ve kalıcı hale getirir. Bu yöntemler, öğrencilerin ders materyallerini farklı duyuşsal yollarla işlemelerine ve böylece bilgileri daha iyi anlamalarına ve hatırlamalarına yardımcı olur.

Hata yapma korkusunun aşılması: Hata yapmanın öğrenme sürecinin doğal bir parçası olduğu ve yeni bilgileri öğrenmek için gerekli olduğu vurgulanmalıdır. Bu yaklaşım,

öğrencilerin yeni deneyimlere açık olmalarını teşvik eder ve onları daha cesur olmaya yönlendirir.

Öğrenci öğrenme stillerine uygun materyal ve etkinliklerin hazırlanması: Her öğrencinin öğrenme şekli farklıdır ve bu çeşitliliği kabul ederek, her birine uygun öğrenme materyalleri ve etkinlikler sunmak, öğrenme etkinliğine zenginlik katar.

Önceki etkinlikleri destekleyen içerik: Ders içeriğinde önceki etkinlikleri destekleyen ve pekiştiren aktivitelere yer verilmesi önemlidir. Öğrenme, birikimli bir süreçtir ve yeni bilgilerin, önceki bilgilerle bağlantılı olarak sunulması, öğrencilerin bilgiyi daha iyi anlamalarına ve öğrenmeyi pekiştirmelerine katkı sağlar.

Başarıların kutlanması: Bir konu eğer öğrenmeye değerse, elde edilen başarılar da kutlanmaya değerdir. Bu ilke, uygun geri bildirimlerin öğrenme deneyimiyle olumlu duygusal bağlar oluşturabileceğini vurgulamaktadır.

Bu temel ilkeler, kuantum öğrenme modelinin nasıl bir öğrenme düzeni oluşturduğunun temelini oluşturmakta olup öğretmenlerin bu ilkeleri ders planlamalarına ve uygulamalarına entegre etmeleri, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha etkili ve anlamlı hale getirmesine katkı sunacaktır. Bu şekilde, kuantum öğrenme modeli hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin eğitim sürecinde daha başarılı olmalarını sağlayan kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır. Ayrıca belirtilen nitelikler, pek çok öğrenme modeli ve yaklaşımın temel ilkeleriyle benzerlik göstermektedir. Kuantum öğrenme, hem akademik hem de yaşam boyu öğrenme becerilerini içerdiği için, tam ve kalıcı bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için farklı yaklaşımlara ve modellere açık bir yaklaşım benimsemek temel öneme sahiptir. Dolayısıyla kuantum öğrenme, her yaş grubu için etkili olduğu bilimsel olarak kanıtlanmış öğrenme yöntemleri ve felsefelerinin bir kombinasyonunu temsil eder (DePorter & Hernacki, 1992). Bu anlayış, kuantum öğrenme modelini diğerlerinden ayıran önemli bir özelliktir (Altın, 2018).

Sonuç olarak kuantum öğrenme modeli, kanıtlanmış etkileri ile birlikte çeşitli yenilikçi öğrenme modellerinin etkilerini içerisinde barındırmaktadır. Bu etkiler, öğrenme ortamının düzenlenmesi, önceki öğrenmelerle ilişkilendirme, pekiştireç sağlama, öğrenmenin öğretilmesi, öğretmenin katkısı, stresten arındırılmış rahatlatıcı bir ortamda beyin faaliyetini artırma, deneyimsel öğrenmeyi teşvik etme, çeşitli öğrenme stillerine uygunluk gibi birçok faktörü içerisinde bulundurmaktadır. Bu nedenle, pek çok diğer öğrenme modeli ile benzer ilkelere sahiptir. Bunun yanında kuantum öğrenme modeli, öğrenmenin

gerçekleştirilmesi için her türlü yaklaşıma ve modele açık olma gerekliliğini öne sürerek diğer modellerden ayrılır. Her modelin ve yaklaşımın, bir orkestra içindeki enstrümanlara benzetildiği bu yaklaşımda sınıf bir orkestra gibi düşünülmektedir. Her ne kadar farklı enstrümanlar farklı sesler çıkarsa da aynı notalarla çalındığında uyumlu bir müzik ortaya çıkabilmektedir. Dolayısıyla, farklı öğrenme biçimleri karmaşık bir sınıf ortamında birleştirilerek üst düzey performans elde edilebilir (Deporter, Reardon & Singer-Nourie, 1999). Bu bağlamda, kuantum öğrenme modeli modern çağın hızla gelişen özelliklerine daha uygun bir model olarak değerlendirilebilir.

2.7.1. Kuantum Öğrenme Döngüsü ve Uygulama Basamakları

"EEL Dr.C" olarak bilinen kuantum öğrenme döngüsü, bu döngüyü şekillendiren aşamaların baş harflerini temsil eden "enroll, experience, label, demonstrative, review, celebrate" kelimeleri tarafından isimlendirilmiştir. Kuantum öğrenme döngüsü, kuantum öğrenme ilkelerine dayanan, parça bütün ilişkisini yansıtan ve birbiriyle bağlantılı altı aşamadan oluşan bir yapıya sahiptir (DePorter, Rearden & Nourie, 1999). Bu öğrenme döngüsü, altı aşamadan oluşur: yakalama (enroll), ilişkilendirme (experience), etiketleme (label), gösterme (demonstrate), tekrar etme (review) ve kutlama (celebrate) (Deporter, Reardon & Nourie, 1999). Bu basamaklar aşağıda açıklanmıştır (Altın, 2018; Ay, 2010; Ayvaz Tuncel, 2011; Deporter, Reardon & Singer-Nourie, 1999):

2.7.1.1. Yakalama: Ders başlangıcında, öğrencilerin ilgisini çekebilecek bir soru, ilginç bir alıntı veya öğrencilerin katılım sağlayabileceği kısa oyunlar, skeçler veya konuyla ilgili kısa videolar gibi etkili yöntemler kullanılarak dikkat çekici bir giriş yapılabilir. Bu aşama, öğrencinin öğrenmeye karşı istek ve motivasyonunun oluşturulduğu, merakın uyandırıldığı aşamadır.

2.7.1.2. İlişkilendirme: Öğrencilere, yeni öğrenecekleri bilgi ile önceden sahip oldukları bilgiler arasında bağlantılar kurma fırsatı sunulmalıdır. Bu aşamada ön bilgileri harekete geçirebilmek için oyunlar, grup çalışmaları ve zihin haritalarından yararlanılabilir.

2.7.1.3. Etiketleme: Bu aşamada, öğrencilerin konuya odaklanmasının ardından öğrendiklerinin günlük yaşamla nasıl ilişkilendirilebileceği vurgulanır. Öğrenenler edinmiş oldukları yeni bilgiyi etiketlemeye, sıralamaya, sınıflandırmaya ve tanımlamaya çalışır. Bu durumda kuantum not alma ve kuantum hafıza tekniklerinden yararlanılabilir.

2.7.1.4. Gösterme: Bu aşamada öğrencilere, yeni bilgiyi edinme ve önceki bilgileriyle birleştirme imkânı sunulur. Ayrıca öğrencilere öğrendiği bilgileri başka durumlara uygulayabileceği imkânlar sunulur. Bilginin anlamını kavramak için deneyimlerin

yaşanması gerektiği unutulmamalıdır; bu sayede öğrenenler bilgiyi içselleştirebilirler ve bildiklerini yeni durumlarda kullanabildiklerini görünce güven kazanırlar. Bunun yanı sıra, grup çalışmaları, gösteriler, özgün video çekimleri, poster hazırlama, oyunlar, şarkılar, not alma ve grafik çizimleri gibi yöntemler de kullanılarak öğrencilere etkili bir şekilde öğrenme fırsatları sağlanabilir.

2.7.1.5. Tekrarlama: Bilgiler, öğrencilerin tam anlamıyla kavramalarını destekleyecek etkinlikler aracılığıyla tekrarlanır. Bilgilerin tekrar edilmesi, öğrencilerin sinirsel bağlarını güçlendirerek kalıcı öğrenmeyi sağlama amacını taşır. Bu aşamada küçük grup çalışmalarına yer verilebilir. Bunun yanı sıra, çoklu zeka yaklaşımlarına da vurgu yapılmalı ve farklı duysal deneyimleri hedefleyen etkinliklere (oyunlar, drama vb.) yer verilmelidir.

2.7.1.6. Kutlama: Kutlama aşaması, olumlu duyguların ve güvenin öğrenme sürecine katkı sağladığı bir aşamadır. Öğrencilerin motivasyonlarını sürdürebilme ve başarılarını artırarak devam ettirebilme amacıyla elde ettikleri başarılar takdir edilir. Oluşturulan ürünlerin sunulması ve panoya asılması gibi eğlenceli etkinlikler yapılabilir.

2.7.2. Kuantum Öğrenmede Kullanılabilecek Beceriler ve Teknikler

Kuantum öğrenme modeli içerisinde, öğrencilere kazandırılmak istenen beceriler iki temel kategoride sınıflandırılır: "akademik beceriler" ve "yaşam boyu öğrenme becerileri". Akademik beceriler not alma, kuantum yazma, hafıza geliştirme, hızlı yazma ve etkili okuma tekniklerini içerirken; yaşam boyu öğrenme becerileri ise etkili iletişim, mükemmeliyetin sekiz anahtarı ve yaratıcı problem çözme yöntemleri gibi unsurları içermektedir. Bu bölümde araştırma kapsamında kullanılan akademik becerilerden “kuantum yazma” ve “not alma” teknikleri açıklanacaktır.

Kuantum Yazma

Geleneksel yazma yaklaşımı, temelde sol beyin yarımküresinin faaliyetine dayalı olan bir yetenektir. Öte yandan, kuantum yazma yöntemi, hem sol hem de sağ beyin yarımkürelerinin etkin bir şekilde kullanıldığı bir tekniktir. Geleneksel yazma pratiğinde, beyin planlama, dilbilgisi, imla ve noktalama kurallarına odaklanarak işlem yapar ve bu sebeple genellikle duygusal akış göz ardı edilir. Aslında, etkili bir yazma faaliyeti, beynin tüm aktivitelerini içermesi gereken bir süreci ifade eder (Deporter, Reardon & Singer-Nourie, 1999; Deporter & Hernacki, 1992; Güngenci, 2023). Kuantum yazma yaklaşımında hızlı yazma ve salkımlama teknikleri uygulanabilir.

- **Hızlı Yazma:** Bu yöntemde, zihinde oluşan düşünce ve fikirleri dil bilgisi, imla ve yazım kurallarına sadık kalmadan hızla kâğıda dökmeleri hedeflenir. Bunun yanı sıra, yazılanların konuyla bağlantısını kurma gerekliliği gözetilmemektedir. Geleneksel yazma yaklaşımında sol beyin yazılanları denetlerken, bu teknikte sağ beyin daha etkin rol oynar. Yazı yazarken sol beyin, yazılanları ve yazılacakları denetler. Hızlı yazma tekniği kullanılırken ise sağ beyin etkin hale gelir. Belirli bir zaman dilimi içinde tüm düşünceler kâğıda dökülür. Bu aşamanın ardından değerlendirme süreci gerçekleştirilir, yazı düzeltilir ve gerektiğinde eklemeler ve çıkarmalar yapılır. Böylece kısa süre içerisinde büyük bir metin üretimi gerçekleştirilmiş olur (Deporter, Reardon & Singer-Nourie, 1999).
- **Salkımlama:** Bu yazı tekniğinde düşünceler hızla not alınır, her bir düşünceye numara atanır ve bu numaralar önem derecelerine göre sıralanır (DePorter & Hernacki, 1992; Deporter, Reardon & Singer-Nourie, 1999). Zihinde meydana gelen tüm düşünceler ve fikirler, değerlilik kazandıkları için hızla kâğıda aktarılır. Sonrasında yazılan tüm fikirler, kendi öncelikleri doğrultusunda sıralanır. Bu yöntem, yazma sürecine başlamadan önce konuya uygun bir başlangıç noktasının belirlenmesini sağlar. Bu yaklaşımın öne çıkan faydaları arasında fikirler arasında bağlantı kurmaya yardımcı olma ve fikirlerin daha geniş bir şekilde geliştirilebilmesine olanak tanıma bulunmaktadır (Güngenci, 2023).

Not Alma Teknikleri

Etkin bir not almanın temel amacı, öğrencinin kazandığı bilgiyi özetlemek suretiyle daha kolay hatırlayabilmesini, gerektiğinde bu bilgiye erişebilmesini ve akademik başarısını artırabilmesini sağlamaktır. Not almak, ipuçları sağlayarak bilgi depolama ve hatırlama süreçlerini kolaylaştırır. Bu yaklaşım, notlar oluştururken bilgiyi daha kalıcı ve anlamlı bir şekilde öğrenmeyi amaçlar (Fender, 2003; Tok, 2008). Bu kapsamda, kuantum öğrenme modelinde en sık kullanılan stratejiler zihin haritaları ve not-ay tekniğidir (Demir, 2006). Deporter & Hernacki (1992)'nin ifadesine göre, bu iki yöntemin öne çıkmasının temel sebebi, diğer not alma metotlarında sadece beynin sağ yarım küresinin faaliyet gösterirken, bu tekniklerle not alırken hem sol hem de sağ yarım kürenin etkili bir şekilde kullanılmasıdır.

- **Zihin Haritası:** Zihin haritası yöntemi, bir konuyla ilgili bilgilerin tamamının kâğıda aktarıldığı ve bu bilgiler arasındaki ilişkilerin görsel öğeler olan resimler, semboller, renkler ve şekiller aracılığıyla görselleştirildiği bir yaklaşımdır (Buzan ve Buzan,

1996). Görsel ve duyuşal işareler, fikirler ile bilgilerin bütünlüklü bir şekilde sunulmasına yardımcı olur (Tucker, Armstrong ve Massad, 2010). Zihin haritası yöntemi, her iki beyin yarımküresini etkin bir şekilde devreye soktuğı için, geleneksel not alma yöntemlerine kıyasla daha etkili bir yaklaşımdır (Güllü, 2010). Makale veya kitap yazma, proje organizasyonu, beyin fırtınası, toplantı yönetimi, yapılacaklar listesi oluşturma, sunum hazırlama, not alma ve kişisel gelişim gibi alanlar, zihin haritasının kullanım alanlarından yalnızca birkaç örneğidir (Wycoff, 1991). Buzan'ın (1996) bu tekniğı oluşturmalarının en önemli motivasyonlarından biri, öğrencileri ezberci bir öğretim modelinden uzaklaştırarak yaratıcı düşünceyi teşvik etmektir.

Zihin haritasının oluşturulma sürecinde aşağıda belirtilen kendine özgü hazırlık aşamaları bulunmaktadır (Buzan, 1996; Şeyihoğlu vd., 2012):

1. İlk olarak ele alınacak fikir veya konu belirlenir.
 2. Büyük bir kâğıdın merkezine ana fikir veya ana konu yazılır ve bir daire, kare veya özel bir şekil içine alınır.
 3. Temel nokta veya ana fikir, sayfanın merkezinden dışa doğru uzanan bir dal ile ifade edilir. Bu dalların sayısı, fikirlerin veya bölümlerin sayısına göre değişebilir. Her bir dal farklı bir renkle ilişkilendirilir. Konuyla ilgili detayları belirtmek için dışarı doğru uzanan her bir dal üzerine hatırlatıcı birkaç kelime yazılır. Bellekte daha etkili bir şekilde tutmak için şekiller, resimler ve semboller eklenir.
 4. Yazılar mümkün olduğunca okunaklı bir biçimde ve büyük harflerle yazılır.
 5. Tekrar okunduğunda daha kolay hatırlanabilmesi için önemli fikirler daha büyük harflerle yazılır.
 6. Bellekte daha kalıcı olmasını sağlamak amacıyla şekil ve semboller mümkün olduğunca çeşitli yerlerde kullanılır.
 7. Düşünceler serbestçe yayılmasına izin verilir ve bu, farklı fikirler arasındaki ilişkileri daha net hale getirir
- **Not-Ay Tekniğı:** Bu yöntem, "not alma" ve "not yapma" terimlerinin birleştirilmiş ve kısaltılmış halinden meydana gelmiştir (Girit, 2011). Bu yaklaşım, not alırken duyuşal ifadelerin de dâhil edildiğı bir tekniktir (Demir, 2006). İlk aşamada okunan bir metinden veya dinlenen bir konuşmadan elde edilen bilgiler, ya metin içeriğıyle uyumlu olarak ya da konuşmacının ifadesine sadık kalınarak notlar halinde kâğıda aktarılır. Bu alınan notların, notları alan kişide uyandırdığı duygu ve düşünceler ise aynı kâğıdın diğer tarafına yazılır (DePorter & Hernacki, 1992). Beynin hem sağ hem

de sol yarımküresinin etkin bir şekilde çalışmasını sağlar. Geleneksel not alma sürecinde insanlar beynin kapasitesini tam olarak kullanamayabilirken, bu tekniği kullanarak beynin tam kapasitesini harekete geçirebilirler. Bu yöntem, öğrencilerin öğrenme hızını artırırken aynı zamanda tekrar gözden geçirme ihtiyacından tasarruf sağlar (DePorter, Reardon & Nourie, 1999).

Bu teknik uygulama adımlarıyla aşağıdaki şekilde özetlenebilir: Bu stratejinin uygulanması için öncelikle temiz bir sayfa ve birkaç renkli kalem gereklidir. Ardından aşağıdaki adımlar izlenir: (DePorter & Hernacki, 1992)

1. Sayfa, 1/4 oranında sağ taraftan aşağıya doğru bir sütun oluşturmak üzere bölünür.
2. Sağ üst köşeden başlayarak, bu sütunu kesen şekilde sola doğru bir çizgi çizilir.
3. Sayfanın sol tarafına, dersle ilgili notlar alınır ve anahtar kelimeler yazılır.
4. Sağ taraftaki bölümlere dersle ilgili duygusal düşünceler, izlenimler ve sorular yazılır.

Bu yöntem, temiz bir düzenleme ve farklı renklerin kullanımı ile not alma ve duygusal yönleri birleştiren etkili bir yaklaşımdır.

Ülkemizde kuantum öğrenme üzerine yapılan çalışmalar genellikle fen bilimleri odaklı olmakla birlikte, bu yaklaşımın dil öğretimi dahil her alanda potansiyel etkilerini araştırmak üzere çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Altın, 2018; Hanbay, 2009; Huda, 2013; Kristiani & Saragih, 2012; Suwarni vd., 2014; Trice, 2012). Türkçe öğretimi bağlamında kuantum öğrenme modeline dair yapılan araştırmalar sınırlıdır. Bu alanda yapılan önemli çalışmalardan biri Aydın (2018) tarafından yazma becerisi ve tutumları üzerine yapılan deneysel bir çalışma, diğeri ise Çelik (2021) tarafından öğrencilerin dil becerilerine yönelik tutum ve kaygılarını inceleyen bir eylem araştırmasıdır.

2.8. FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM

Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin çeşitli özelliklerini ve öğrenme ihtiyaçlarını dikkate alarak öğretim sürecini uyarlamayı amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, öğrencilerin öğrenme stilleri, yetenek seviyeleri, ilgi alanları ve öğrenme ihtiyaçları gibi faktörlerini göz önünde bulundurarak öğretmenlerin öğrenme içeriği, öğretim süreçleri, ürün ve öğrenme ortamlarında değişiklik yapmayı ifade eder (Tomlinson, 2000; Tomlinson & Imbeau, 2010; Tomlinson, 2017). Hall (2002) farklılaştırılmış öğretimi, öğretim yaklaşımlarının öğrencilerin bireysel ve çeşitli ihtiyaçlarına göre uyarlanması gerektiği temeline dayanan bir öğretim teorisi olarak açıklamıştır. Dolayısıyla

farklılaştırılmış öğretimle öğrencilerin öğrenme sürecine daha etkili bir şekilde katılım sağlamasını, öğrenmeyi daha derinlemesine anlamalarını ve potansiyellerini en üst düzeye çıkarmaları amaçlanır.

Hall, Strangman & Meyer, (2003) farklılaştırılmış öğretimi çeşitli ön bilgi düzeylerine, hazır bulunuşluk seviyelerine, dil gelişimine, öğrenme tercihlerine ve farklı ilgi alanlarına sahip öğrencilerin tanınmasını ve bu özelliklere uygun etkinliklerin tasarlanmasını içeren bir yaklaşım olduğunu ifade ederek çeşitli etkinliklerin hazırlanması gerektiğine vurgu yapmıştır. Heacox (2002) ve Tomlinson (2014) ise farklılaştırılmış öğretimi, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, ilgi alanları, istekleri ve öğrenme profillerine göre öğretim programının içeriği, öğrenme-öğretme süreci, öğrenme ortamı ve ürün bileşenlerinin birinde ya da birkaçında yapılan değişiklikler ve uyarlamalar olarak tanımlamıştır. Başka bir deyişle, öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarına yanıt verebilmek için belirli hedefleri gerçekleştirmeleri amacıyla eğitimcilerin uygun bir plan geliştirmesine imkân tanıyan bir yaklaşımdır (Gregory & Chapman, 2020).

Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin çeşitliliğine daha iyi yanıt verme potansiyeli taşıyan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımın avantajları arasında öğrencilerin daha yüksek motivasyon, derinlemesine öğrenme, öz-yönetim becerileri ve kendine güven gibi yönleri bulunmaktadır. Bununla birlikte, öğrenci farklılıklarını yönetmek, içerik ve öğretim stratejilerini özelleştirmek ve değerlendirme süreçlerini ayarlamak gibi zorluklar da bulunmaktadır (Gregory & Chapman, 2020). Bu yaklaşım, öğrenciyi öğrenmenin merkezine koyan, öğrenme deneyimlerini öğrencinin ihtiyaçlarına uygun şekilde tasarlayan, öğrencinin ilgisini çeken, öğrencilerin kendi bilgi ve düşüncelerini anlamalarına, oluşturmalarına ve derse aktif bir şekilde katılmalarına olanak tanıyan, öğrenilenleri uygulamak için özgün bir ortam sağlayan bir öğrenme deneyimi olarak da tanımlanabilir (Hall, Strangman & Meyer, 2003; Levy, 2008).

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının temel hedefleri, öğrenci merkezli bir öğrenme deneyimi sağlamak ve her öğrencinin öğrenme potansiyelini en üst düzeye çıkarmaktır. Bu yaklaşım, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarını teşvik eder. En geniş anlamıyla ifade edildiğinde, farklılaştırılmış öğretim yalnızca bir öğretim stratejisi olmanın ötesinde, çeşitli stratejileri bünyesinde barındıran bir felsefe veya öğrenme-öğretme sürecine dair düşünme biçimidir (Tomlinson, 2000; Watts-Taffe vd., 2012;). Farklılaştırılmış öğretim ile ilgili yapılan tanımlamalar neticesinde farklılaştırılmış

öğretim; öğrenciler arasındaki çeşitliliklere yanıt verebilmek amacıyla öğretmenler tarafından gerçekleştirilen çeşitlendirme çabaları olarak açıklanabilir.

2.8.1. Farklılaştırma İhtiyacı

Eğitim, bireylerin gelişiminde ve toplumların ilerlemesinde temel bir unsur olarak kabul edilmektedir. Eğitim sisteminin etkili bir şekilde işlemesi, farklı öğrenci profillerini dikkate alarak çeşitli öğrenme ihtiyaçlarını karşılamayı gerektirir. Fakat geleneksel eğitim yöntemleri, tüm öğrencilere aynı öğretim yöntemiyle yaklaşmayı amaçlar. Ancak, her öğrencinin benzersiz öğrenme hızı, öğrenme tarzı ve ilgi alanları bulunmaktadır. Bu durumu değiştirmek için Türk eğitim sistemi, 2006 yılından itibaren öğretim programlarında ve buna bağlı olarak öğrenme ve öğretme süreçlerinde aktif öğrenme ve yapılandırmacı yaklaşımları benimsemeyi hedeflemiş olsa da birçok sınıfta hala "tek beden herkese uyar" pedagojisinin uygulandığını görmek mümkündür (Joshi & Verspoor, 2012). Nitekim sınıflarda dersler çoğunlukla anlatım yöntemiyle işlenmektedir (Balcı ve Şenyüz, 2015).

Farklı özelliklere sahip öğrencilerin, aynı standart öğretimden aynı düzeyde faydalanmalarını beklemek gerçekçi değildir (Gül, 2014). Bu nedenle, her bir öğrencinin öğretimden en üst düzeyde faydalanmasını sağlamanın yolu, öğrencilerin çeşitli özellikleri ve gereksinimleri dikkate alınarak öğretimi olabildiğince çeşitlendirmektir (Belç ve Avcı, 2011). Geleneksel eğitim anlayışında bireylere, öğrenilmesi gereken kalıp bilgilerin bir şekilde zorunlu olarak öğretilip ezberletilmesi gerektiği benimsenmektedir. Bu yaklaşım, her bireyin homojen olduğu varsayımıyla hareket eder ve eğitim sürecini bu temelde sürdürmektedir (Rollins, 2011). Ancak, değişen ve gelişen toplumlar veya modern dünya, artık bireylerden daha fazlasını beklemeye başlamıştır. Bu farkındalık arttıkça, geleneksel yaklaşıma yönelik eleştiriler artmıştır. Bu eleştiriler ve değişen koşullara uyum sağlama gerekliliği, bireyin yeniden şekillendirilmesi gerektiği fikrini ortaya çıkarmış ve sonuç olarak geleneksel yaklaşımın terk edilip çağdaş yaklaşımların benimsenmesini teşvik etmiştir. Farklılaştırılmış öğretim de bu çağdaş yaklaşımlardan biridir (Singh, 2014; Yabaş ve Altun, 2009).

2.8.2. Farklılaştırılmış Öğretimin Temel Özellikleri

Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin etkin bir şekilde katılımını teşvik eden ve performanslarını artıran bir yaklaşım olarak kabul edilir (Pham, 2012). Bu yaklaşım, öğretim programının içeriği, süreci ve sonuçlarına çeşitli perspektifler sunarak öğrenci

merkezli bir yaklaşımlı benimser ve büyük gruplar, küçük gruplar ve bireysel öğrenmeyi birleştirir (Tomlinson & Allan, 2000). Bu bağlamda farklılaştırılmış öğretim, her bir öğrenciye etkili bir şekilde ulaşma fırsatı sunan bir öğretim stratejisi olarak önemli bir rol oynamaktadır (Weber, 1999). Farklılaştırılmış öğretimin amaçları arasında, öğrenci merkezli bir sınıf ortamı oluşturarak her öğrencinin öğrenme sürecini etkili bir şekilde desteklemek bulunmaktadır (Abbati, 2012). Ayrıca, öğrencilere farklı öğrenme biçimleri sunarak bireysel farklılıklarına uygun şekilde etkinlikler hazırlamak da amaçlar arasında yer alır (Theisen, 2002).

Van Garderen & Whittaker (2006) ile Tomlinson ve Eidson (2003), farklılaşmanın hedef, içerik, süreç ve ürünü içeren dört unsurdan birinde veya bazılarında yapılan değişiklikler veya düzenlemeler ile gerçekleştirildiğini ifade etmiştir. Pham (2012) tarafından vurgulandığı üzere, farklılaştırılmış bir sınıfta süreci değiştirmek, çeşitli etkinlikler, teknikler ve öğretim stratejilerini kullanmayı ve öğretimi düzenlemeyi içerir. Bu yaklaşımlar, öğrencilerin anlamı kavramalarını ve öğretim sürecine aktif bir şekilde katılmalarını destekler. Bu yaklaşımda öğretmenler öğrencilerin öğrenme stilleri, hızları-süreleri ve ilgi alanlarının farklı olduğu bilincinde olmalıdır. Bu nedenle, tek bir öğrenme yönteminin veya tekniğinin başarılı olması zorlayıcı olabilmektedir. Dolayısıyla, öğrenme-öğretme ortamlarının bu çeşitlilikleri göz önünde bulundurularak düzenlenmesi gerekmektedir.

Farklı yazarlar (Adams & Pierce, 2006; Heacox, 2002; Tomlinson, 2017) farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanması konusunda çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Bu önerilerin genel amacı, derslerin içeriğini, öğretim yöntemlerini ve değerlendirme süreçlerini çeşitlendirerek öğrenci farklılıklarına uygun hale getirmektir. Bu bağlamda ders etkinlikleri, gruplama stratejileri, kaynaklar, etkinlik zamanlaması, öğrenci ürünleri, öğrenciye sağlanacak destek ve değerlendirme yöntemleri gibi unsurların çeşitlendirilmesiyle farklılaştırma sağlanabilir. Ancak unutulmamalıdır ki, her ders için tüm bu unsurların aynı anda farklılaştırılması her zaman mümkün olmayabilir. Ders sürecinde işlenen konuya bağlı olarak yukarıda bahsedilen farklılaştırma yöntemlerinden birkaçının seçilmesi daha uygundur (Mutlu ve Öztürk, 2017).

Tomlinson (2017) farklılaştırılmış öğretimle ilgili yanıltıcı anlayışları düzeltmek amacıyla aşağıdaki görüşleri öne sürmüştür:

- Farklılaştırılmış öğretim, bir strateji olmanın ötesinde bir paradigma olarak kabul edilir. Sadece bir programa eklenen bir araç değil, eğitim yaklaşımının temel bir unsuru olmalıdır.
- Farklılaştırılmış öğretim, bireyselleştirilmiş öğretimden ayrılır. Bireyselleştirilmiş öğretimde her birey için özel bir program oluşturulurken, farklılaştırılmış öğretim öğrencilere farklı öğrenme yolları sunmayı amaçlar.
- Farklılaştırılmış öğretim, sınıf içinde disiplinsizliğe yol açmaz. Tam aksine, öğretmen daha etkili bir lider olarak hareket eder, çoklu etkinlikleri başarıyla yönetir ve öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu rehberlik yoluyla teşvik eder.
- Farklılaştırılmış öğretimde sınıflar homojen gruplara ayrılmaz. Benzer yetenek düzeyine, ilgi alanlarına ve öğrenme profillerine sahip öğrencilerin bir araya geldiği gruplar oluşturulmaya çalışılmaz; bunun yerine esnek gruplamalar tercih edilir.

Farklılaştırılmış öğretimde sadece öğretim değil, aynı zamanda değerlendirme de farklılaştırılır. Öğrencilerin öğrenme düzeylerini anlamak için çeşitli değerlendirme yöntemleri kullanılır ve değerlendirme süreç içerisinde yapılırken puanlama amacı yoktur (Sousa & Tomlinson, 2011). Bu konuda Earl (2003) ise değerlendirmenin, öğrencileri sınıflandırmak yerine öğrenmelerini geliştirmeye yönlendirmesi gerektiğini savunmaktadır.

Farklılaştırılmış öğretimde sınıflar, sıkıcı ve monoton bir atmosfer yerine dinamik öğrenme ortamlarında oluşmaktadır. Bu ortamlar, değişken, gruplar ve bireyler arası iletişimi gerektiren etkileşimin yoğun olduğu ortamlardır. Bu nedenle, farklılaştırılmış öğrenme ortamlarında öğrenme faaliyetleri daha eğlenceli ve ilgi çekici hale gelmektedir (Tomlinson, 2017). Sınıf atmosferi, öğrencilere hareket ve konuşma özgürlüğü tanımalı, öğretmen ve diğer öğrencilerle rahatça etkileşim kurmalarını sağlayacak esnek bir yapıya sahip olmalıdır (Senemoğlu, 2009). Bu nedenle, farklılaştırmanın esnek yapısına uygun olarak, öğrenciler sınıf içinde hareket edebilmeli, etkinlikler ve gruplar arasında geçiş yapabilmeli, çalışmanın gerektirdiği şekle bağlı olarak sessiz veya gürültülü çalışabilmelidir. Farklılaştırılmış sınıflarda, öğrenciler bazen bireysel olarak, bazen bir arkadaşıyla, bazen küçük bir grupla ve bazen de tüm sınıf ile birlikte çalışabilirler. Hangi gruplama ve farklılaştırma türünün seçilmesi gerektiği, öğrencilerin hedeflerine en iyi şekilde ulaşmalarına yardımcı olacağına bağlıdır (Çoban, 2019).

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı, öğretmenin rolünü de yeniden tanımlar. Geleneksel öğretmen merkezli yaklaşımların aksine, öğretmen farklılaştırılmış öğretimde öğrencileri yönlendiren, onların ilgi ve ihtiyaçlarına göre öğretim stratejilerini belirleyen bir rehber haline gelir. Farklılaştırılmış öğretimde, öğretmenler farklı öğrenme stilleri ve ihtiyaçlarına uygun çeşitli öğretim stratejileri kullanır. Grup çalışmaları, proje tabanlı öğrenme, görsel ve işitsel materyaller gibi çeşitli yöntemler öğrencilere daha iyi ulaşmayı hedefler. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını benimseyen bir öğretmen, öğrenmeyi ve öğrenciyi merkeze alarak öğrencilere öğrenme sorumluluğunu kazandırmaya çaba gösterir. Farklılaştırılmış sınıf ortamlarında öğretmen, çeşitli öğretim yöntemlerinden yararlanır. Her bir öğrencinin benzersiz olduğunun bilincinde olarak, tüm öğrencilere uyan standart öğretim yaklaşımlarını tercih etmez. Bu nedenle, etkili bir öğretim planı oluşturur ve bu planı desteklemek için çeşitli öğretim yöntemleri kullanır (Santangelo ve Tomlinson, 2012).

Farklılaştırılmış öğretimle ilgili yapılan araştırmalarda öğrenciler arasındaki dayanışmanın arttığı, iletişim becerilerinin geliştiği ve grup arkadaşlarıyla etkileşimlerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Samms, 2009). Yapılan başka bir araştırmada ise farklılaştırılmış öğretimin, öğrencilerin bireysel ve grup çalışma yeteneklerini geliştirdiği, öğretmene olan bağımlılıklarını azalttığı, bağımsız çalışma alışkanlıkları edindiği, Türkçe dersine yönelik olumlu tutumlar geliştirdikleri, paylaşma, empati kurma ve farklı görüşlere saygı gösterme yeteneklerini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Karadağ ve Yaşar, 2010).

Sonuç olarak, farklılaştırılmış öğretimin temel amacı, her öğrencinin öğrenme ortamından maksimum seviyede faydalanmasını sağlamaktır. Bu hedefe ulaşmak için sınıf içinde işbirliği ve uyum sağlanmalı, her öğrencinin farklı olduğunun bilincinde olunmalı, öğretim etkinlikleri dikkatlice değerlendirilmeli, öğretim ve öğrenme sürecinde çeşitli stratejiler kullanılmalı ve öğretim sorumluluğu öğrencilerle paylaşılmalıdır (Tomlinson & McTighe 2006). Ancak, bazı çalışmalar öğretmenlerin bu yaklaşımı tam anlamıyla uygulayamadıklarını, özellikle yeni başlayan öğretmenlerin sınıf yönetimi konusundaki algılarının düşük olduğunu ve uygulamaların yüzeysel kaldığını ortaya koymuştur (Casey, 2011). Ayrıca, öğrenciler arasında yapılan gruplandırmaların öğrenme stillerini tam olarak karşılamadığı, bazı öğrencilerin grup etkinliklerinden memnun olmadıkları gözlenmiştir (Lange 2009; Sondergeld & Schultz'un 2008). Farklılaştırılmış öğretimin hazırlık aşamasının zaman alıcı ve zor olduğu, öğretmenlerin her düzeydeki

öğrenciye uygun ders sunmada kendilerini yetersiz hissettikleri belirtilmiştir (Aydoğan-Yenmez ve Özpınar, 2017). Üçarkuş (2020)'un yılında gerçekleştirdiği farklılaştırılmış öğretim çalışmasında da düşük, orta ve yüksek seviyedeki öğrenciler arasında sıkılma ve yorgunluk hissettiğini ifade edenler olduğu görülmüştür. Uygulanan bu yaklaşımının, öğrencileri ilgi, hazırbulunuşluluk ve öğrenme profilleri açısından benzer gruplara ayırma ve eğitimi bu gruplara göre düzenleme pratiği, öğrenci merkezli eğitim anlayışıyla tam olarak örtüşmemektedir. Öğrencilerin ilgi alanları ve öğrenme stilleri eğitim sürecinde değişkenlik gösterebilir. Ayrıca, çoklu zekâ teorisine göre, her öğrencinin farklı öğrenme zekâlarına hitap eden çeşitlendirilmiş öğrenme fırsatlarına erişimi olması gerektiği düşünüldüğünde, eğitim sürecinin başında öğrencilerin ilgilerini belirleyip buna göre bir yapılandırma yapmak, bu geniş perspektifle çalışmaktadır.

2.9. KUANTUM TEMELLİ FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM MODELİ

Kuantum öğrenme öğrenci merkezli bir perspektifi benimseyen, parça bütün ilişkisini yansıtan ve birbiriyle bağlantılı altı aşamadan oluşan bir yapıya sahiptir. Bununla birlikte kuantum öğrenme daha çok öğrenme ortamının düzenlenmesi ve öğrenme süreçlerine odaklanarak öğrenmeyi açıklamıştır. Dolayısıyla kuantum öğrenmede eğitim durumları ögesi ön planda yer alarak eğitim durumlarının ön hazırlığı olan hedef, içerik ve arka planda yer alan değerlendirme ögeleri geri planda kalmıştır. Bu yüzden öğrenme ortamı ve eğitim durumları öğrenci merkezli anlayış doğrultusunda düzenlenirken diğer ögeler göz ardı edilmiştir. Bu durumda yapılandırmacı anlayışla örtüşmeyen bir durumdur. Bu çerçevede kuantum öğrenme anlayışının uygulandığı bazı çalışmalarda da çeşitli olumsuz durumlar ortaya çıkmıştır (Alaca, 2014; Arı ve Alaca, 2015; Ay, 2010; Hodges, 2013; Trice, 2012).

Farklılaştırılmış öğretim ise öğrenci merkezli anlayış doğrultusunda hedef, içerik, süreç ve değerlendirme ögelerinin bir veya birkaçında farklılaştırma yapılması gerektiğini ifade eden bir yaklaşımdır (Levy, 2008; Pham, 2012). Fakat yapılan çalışmalarda çoğunlukla süreç (eğitim durumları) ögesinde farklılaştırma yapılarak bütünsellik geri planda kalmış bunun da kuantum öğrenmede öğrenmenin birbirini etkileyen adımlardan oluştuğu ve birbirinden ayrılmayacağı bütünsellik anlayışıyla çözülebileceği düşünülmüştür. Ayrıca farklılaştırılmış öğretimle ilgili yapılan bazı çalışmalarda da olumsuz sonuçlar ortaya

çıkıştır (Ducey, 2011; Johnson, 2010; Kara, 2019; Maxey, 2013; Tulbure, 2013; Üçarkuş, 2020).

Bu araştırmada ise kuantum öğrenmenin; öğrenmenin adım adım, birbiriyle ilişkili ve bir bütün olarak gerçekleştiği anlayışıyla; farklılaştırılmış öğretimin öğrenci merkezli anlayışı doğrultusunda programın dört ögesinde bir farklılaştırma yapıma felsefesinin birbirini tamamlayacağı düşünülmüştür. Her iki yöntem de öğrenci merkezli yöntemler oldukları için bütün derslerin öğretiminde bu yöntemlerin kullanımının başarılı olacağı düşünülmektedir. Geliştirilen bu modelde, farklılaştırılmış öğretimin programın dört ögesinde farklılaştırma yapılabilirliği anlayışı temele alınarak kuantum öğrenmenin öğrenme adımlarına uygun şekilde hedef, içerik, süreç ve değerlendirme öğelerinde bir çeşitlendirme yapılmıştır. Bu kapsamda araştırmada farklılaştırma terimi kavramsal olarak kullanılmış olup bu terim çeşitlendirme olarak ele alınmıştır. Bu sebeple bu araştırmada kullanılan model kuantum temelli farklılaştırılmış öğretim modeli olarak ifade edilmiştir.

Bu modelde öğrenmenin her adımında bir veya dersin özelliğine göre birden fazla kazanım işlenmekte ve her adımda öğrenci merkezli anlayış doğrultusunda programın dört ögesinde bir çeşitlendirme yapılmaktadır. Bu doğrultuda model kapsamında hazırlanan yıllık ve günlük plarlarda hedef ve içerik öğeleri öğrenme adımlarının özelliği, öncelik-sonralık, basitten karmaşığa ve somutta soyuta anlayışı dikkate alınarak; eğitim durumları öğeleri ise öğrenme adımlarının gerektirdiği şekilde ve öğrencileri aktif kılan yöntem-tekniklere ayrıca kuantum yazma ve kuantum not alma tekniklerine yer verilerek ve son olarak değerlendirme ögesi de not verme anlayışıyla değil süreç odaklı değerlendirme anlayışı doğrultusunda yine öğrencileri aktif kılan yöntem tekniklere yer verilerek yapılandırılmıştır. Ayrıca öğrenme süreçlerinden olan eğitim durumları ve değerlendirme öğelerinde yer verilecek etkinlikler 21. Yüzyıl becerilerinden olan; iş birlikli çalışma, iletişim, liderlik, problem çözme, medya ve teknoloji okuryazarlığı ve üretkenlik becerilerini (Partnership For 21st Century Learning, 2023) ve öğretim programında yer alan ana dilde iletişim ve öğrenmeyi öğrenme yetkinliklerini harekete geçirecek etkinliklere yer verilerek bu beceri ve yetkinliklerin kazanılması sağlanmıştır.

Geliştirilen bu model kapsamında ise yine bu modele özgü iki boyutlu bir yıllık ve günlük ders planı hazırlama şablonu tasarlanmıştır. Çünkü kuantum öğrenme modeline özgü bir ders planı olmamakla birlikte kuantum öğrenmenin ve başka birçok modelin kullanıldığı çalışmalarda Gagne'nin öğretim etkinlikleri modelinden esinlenerek oluşturulan

standartlaşmış bir ders planı şablonu kullanılmaktadır (Baş, 2012; Taşkiran ve Çakmak, 2021). Bu sebeple geliştirilen bu modele özgü bir ders planı şablonu da oluşturulmuştur. Bu model kapsamında oluşturulan yıllık ve günlük planlar paketler halinde sunulmuştur (Ek-14, Ek-21 ve Ek-22).

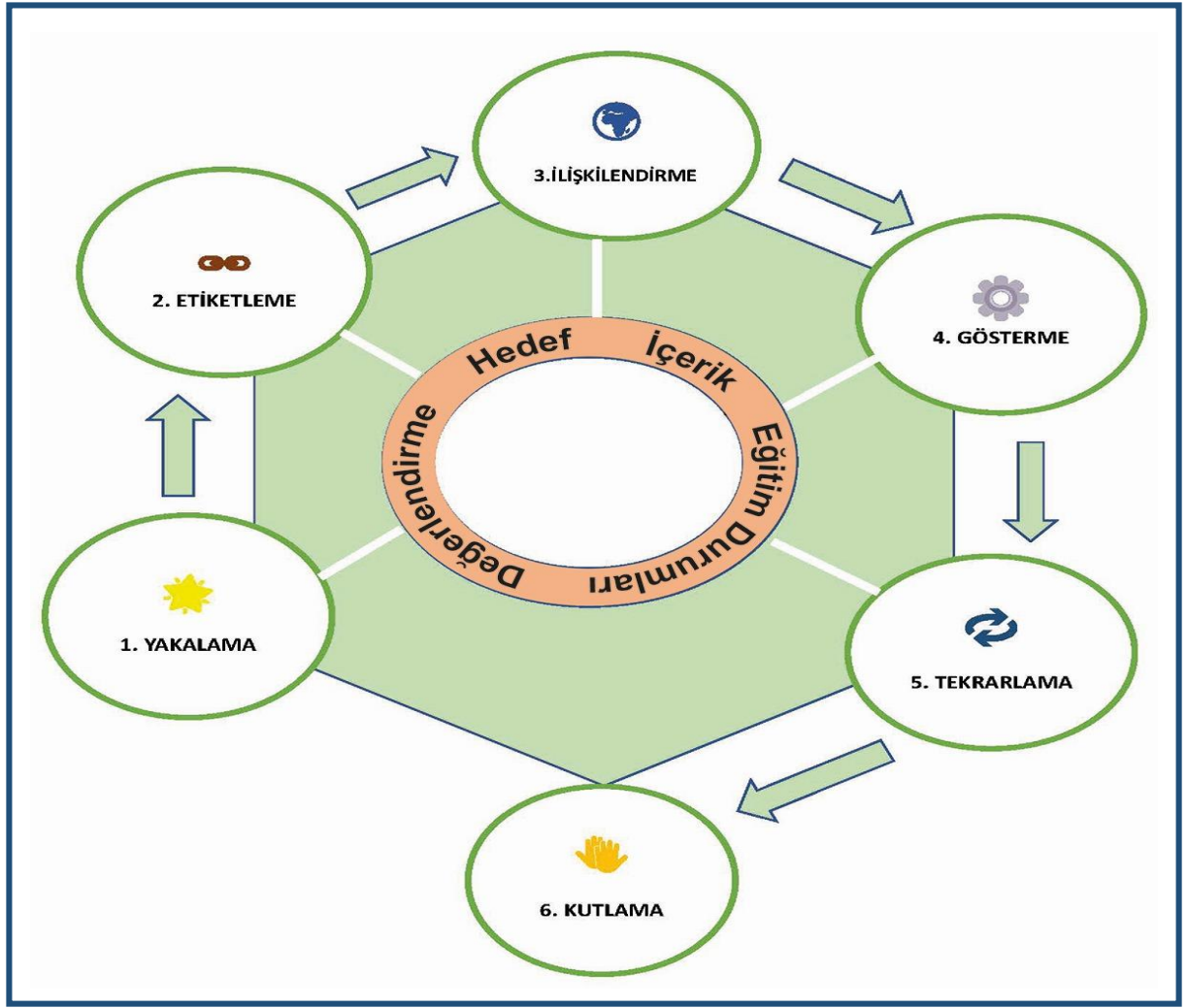
Bu modelde ilk olarak öğretmen yıllık plan hazırlığıyla işe başlar. Bu kapsamda beş sütun ve yedi satırdan oluşan bir tablo hazırlar. Sütunlara soldan sağa başlayarak sırasıyla; öğrenme adımları ve (öğrenme süreçleri) hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğelerini yazar. Ardından öğrenme adımları sütununun altına yakalama, ilişkilendirme, etiketleme, gösterme, tekrarlama ve kutlamadan oluşan altı adet öğrenme adımlarını yazar. Daha sonra öğretim programındaki hedefleri somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene, basitten karmaşığa, kolaydan zora ilkesini, hedeflerin birbirleriyle ilişkisini ve öğrenme adımlarının özelliklerini dikkate alarak yukarıdan aşağıya doğru dersin özelliğine göre her öğrenme adımına bir veya birden fazla kazanım gelecek şekilde sıralar. Burada sadece kutlama basamağına hedef yazılmaz. Kutlama basamağı her paket işlendikten sonra öğrencilerin bir paket boyunca öğrendiklerini söyledikleri, yazdıkları veya panoya astıkları bir adımdır. Bu adım öğrencilerin ne öğrendiklerini görerek/göstererek kendilerini kutladıkları adımdır.

Hedefler sıralandıktan sonra yine öğretim programından hareketle her hedefe uygun içerikler içerik sütununa yukarıdan aşağıya doğru yazılır. Daha sonra öğrenme süreçlerinden eğitim durumları ögesine geçilir. Bu ögede hedefin özelliğine uygun olarak öğrencilerin bireysel veya grupta çalışabileceği aktif öğrenme tekniklerine yer verilir. Ayrıca yine hedefle uygunluğuna bakılarak kuantum yazma ve kuantum not alma tekniklerinden de yararlanılır. Eğitim durumları ögesinde dikkat edilmesi gereken nokta etkinlikler yazılırken öğrenme adımının özelliğine göre etkinlik ders sürecinde işlenmelidir. Örneğin yakalama basamağında yazılan kazanım eğitim durumlarında işlenirken yakalama basamağının özelliği olan “dikkat çekme” amacına uygun olarak ders süreci tasarlanmalıdır. Ya da etiketleme basamağında yazılan kazanım eğitim durumlarında işlenirken etiketleme basamağının özelliği olan “yeni öğrenilecek bilginin önceden öğrenilmiş bir bilgiyle ilişkilendirilerek işlenmesi” amacına uygun tasarlanmalıdır. İlişkilendirme basamağında yazılan kazanım eğitim durumlarında işlenirken ilişkilendirme basamağının özelliği olan “günlük yaşamla ilişki kurma” amacına uygun olarak ders işleyiş süreci yazılmalıdır. Gösterme basamağında yazılan kazanım eğitim durumlarında işlenirken gösterme basamağının özelliği olan

“öğrendiklerini farklı durumlarda uygulama/gösterme” amacına uygun olarak ders işleyiş süreci yazılmalı ve aktif öğrenme yöntemlerine yer verilmelidir. Eğitim durumlarının yazıldığı son öğrenme basamağı olan tekrarlama basamağında ise belirlenen kazanım eğitim durumlarında işlenirken tekrarlama basamağının özelliği olan “bilgilerin tekrar edilmesi” amacına uygun olarak daha önceki adımlarda işlenen bir kazanımın tekrarlanmasına da imkân veren aktif öğrenme yöntemlerine yer verilmelidir. Ayrıca öğrenme adımlarının ayrıntılı açıklamalarına kuantum öğrenmeyi tanıtırken değinilmiştir.

Öğrenme süreçlerinin son adımı olan değerlendirme sütununun altına da öğrenme adımlarında yazılmış olan hedefleri toparlamaya/değerlendirmeye uygun bireysel veya grupla yapılabilecek aktif öğrenme teknikleri yazılır. Özellikle öğrenme süreçleri boyutunda yer alan eğitim durumları ve değerlendirme ögelerinde yer verilecek etkinliklerle yukarıda bahsedilen 21.yüzyıl becerileri ve yetkinliklerin de kazandırılması amaçlanır. Öğrenme adımlarına uygun; hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme ögeleri belirlenip yazıldıktan sonra bir paket hazırlanmış olur. Ardından öğretim programındaki tüm hedefler için öğrenme adımları ve öğrenme süreçleri yazılarak paketler çoğaltılır. Bu paketlerin içeriği özellikle eğitim durumları ve değerlendirme süreçleri daha ayrıntılı yazılarak ise ders planları oluşturulmuş olur. Beş sütun ve yedi satırdan oluşan bu günlük plan hazırlama şablonunun üstüne iki satır daha eklenerek dersin özelliğine uygun biçimsel özellikler (tema-konu-değerler-yetkinlikler, yöntem-teknikler, materyaller ve toplam ders saati) yazılarak günlük plan bütünsel olarak görülmüş olur.

Geliştirilen bu modelin öğrenci merkezli bir anlayışa sahip olması, süreç içerisinde öğrencinin her zaman aktif olması, kazanımların gerçek yaşamla ilişkilendirilmesine ve sarmal bir şekilde tekrarlanmasına olanak sağlaması, öğrenilecek bilgilerle eskiden öğrenilmiş bilgilerin ilişkilendirilmesine imkân sunması, öğrenilen bilgilerin farklı durumlarda kullanılmasına fırsat tanınması bunun yanında; öğrenme süreçleri ile programın tüm ögelerinde (hedef, içerik, süreç, değerlendirme) öğrenci merkezli anlayışla esneklik ve çeşitlilik sağlamaya imkân vermesi sebebiyle diğer derslerde başarılı olabileceği gibi; öğrenme adımlarının varlığıyla dört temel dil becerisinin bir bütün olarak sarmal bir şekilde farklı durumlarda kullanmasına imkân vermesi ve öğrenilen kazanımların farklı bir dil becerisi alanında gösterilmesini mümkün kılmasından dolayı Türkçe eğitiminde de başarılı olacağı düşünülmektedir. Geliştirilen bu model şekil 1’de gösterilmektedir.



Şekil 1. Kuantum Temelli Farklılaştırılmış Öğretim Modeli¹

3.YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubunun özellikleri, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci, araştırma sürecinin aşamaları ve son olarak verilerin analizi hakkında bilgilere yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan eylem araştırması yaklaşımıyla yürütülmüştür. Eylem araştırması içerisinde ise yarı deneysel bir desen olan ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Çalışmada eylem araştırması yaklaşımının kullanılmasının sebebi çalışma kapsamında kullanılan modelin denenip eksiklerinin süreç içerisinde tespit edilmesidir. Eylem araştırması içinde deneysel çalışmaya yer verilmesinin sebebi ise kullanılan modelin etkililiğini ortaya koymaktır. Eylem araştırması ve deneysel desenin bir arada kullanıldığı çalışmalar ise literatürde mevcuttur (Batdı, Elaldı ve Akpınar, 2019; Bitir ve Duran, 2023; Çelik, 2021; Gül ve Yücel-Toy, 2021; Mehdiyev, Yeyyar-Uğurlu ve Gonca-Usta, 2019).

Eylem araştırması, uygulama süreçlerindeki sorunları tespit etmek veya mevcut sorunları anlamak amacıyla sistematik veri toplama ve analize dayanan, problem çözmeye odaklanan döngüsel bir araştırma yaklaşımıdır. Bu yöntem, eğitim alanındaki çalışanların günlük okul problemlerini çözmek ve mesleki gelişimlerini desteklemek için kullanabilecekleri bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır (Aksoy, 2003; Beyhan, 2013; Kızılay, 2014; Klose, 2014; Yuladır ve Doğan, 2009).

Eylem araştırması, daha iyi anlaşılabilmesi için iki temel bileşeni içermektedir. İlk bileşen, "eylem" aşamasını kapsar. Bu aşamada, öğretmenin sınıf içinde gerçekleştirdiği eylemler, öğrenme ortamını düzenleme, öğrencilerle etkileşimde bulunma, günlük plan hazırlama, ödevleri düzenleme gibi tüm sınıf içi faaliyetler bu "eylem" kategorisi içerisinde değerlendirilir. Diğer bileşen ise "araştırma" aşamasıdır.

Eylem araştırmalarında, öğretmenler, öğretim esnasında katılımcı ve yansıtıcı bir rol üstlenmektedir (Toraman, 2013). Öğretmenlerin bu aktif katılımı, araştırma ile uygulama arasındaki boşluğun kapatılmasına ve kendi öğretim uygulamalarını araştırmanın bir parçası haline getirme fırsatı sağlayabilir. Öğretmenlerin araştırmacı bir rol üstlenmeleri, kendi eylemlerini değerlendirmeye teşvik eder ve yaptığı uygulamaları geliştirmek için

yeni yollar açabilir (Beyhan, 2013; İnan, 2011; Kızılay, 2014; Öztürk, 2012; Toraman, 2013; Yuladır ve Doğan, 2009).

Bu çalışmada, Türkçe öğretmeni, uygulamacı bir rol üstlenmiş, aktif bir katılım sağlamış ve araştırma sürecine yansıtıcı bir şekilde katılmıştır. Dolayısıyla bu çalışma, araştırmacı tarafından doğrudan yürütülmüş olup araştırma verileri de aynı şekilde araştırmacı tarafından toplanmıştır.

Bu çalışmada eylem araştırması şu aşamalardan oluşmuştur:

- 1) Araştırma planının düzenlenmesi ve oluşturulması
 - a. Sorunun tanımlanması için literatür taramasının yapılması
 - b. Sorunun kesin bir şekilde tespit edilmesi
- 2) Genel eylem planının hazırlanması
- 3) Birinci eylem planının hazırlanması
 - a. Birinci eylem planının uygulanması
 - b. İlk eylem planının uygulanmasından elde edilen verilerin analiz edilmesi
 - c. Elde edilen bulguların değerlendirilmesi
- 4) İkinci eylem planının düzenlenmesi
 - a. İkinci eylem planının uygulanması
 - b. İkinci eylem planının uygulanması sonucunda elde edilen verilerin analiz edilmesi
 - c. Toplanan bulguların değerlendirilmesi
- 5) Üçüncü eylem planının düzenlenmesi
 - a. Üçüncü eylem planının uygulanması
 - b. Üçüncü eylem planının uygulanması sonucunda elde edilen verilerin analiz edilmesi
 - c. Elde edilen sonuçların değerlendirilmesi

Bu aşamalar, eylem araştırmasının eylemi planlama, planı eyleme geçirme, veri toplama ve çözümleme ile yansıtma süreci şeklinde gerçekleşen döngüsel bir uygulama sürecinde devam ettiğini ve her döngüde elde edilen sonuçların değerlendirilerek yeni aşamaların planlandığını göstermektedir.

Tablo 1. Çalışmada Uygulanan Deneysel Desenin Görünümü

Gruplar	T ₁	Deneysel işlem	T ₂
Deney	Etkin Katılım Ölçeği (Ek-1) Türkçe Dersi Tutum Ölçeği (Ek-2) Okuduğunu Anlama Başarı Testi (Ek-5) Dinlediğini Anlama Başarı Testi (Ek-6) Öz Değerlendirme Formları (Ek-7, Ek-8)	KTFÖ modeli	Etkin Katılım Ölçeği (Ek-1) Türkçe Dersi Tutum Ölçeği (Ek-2) Okuduğunu Anlama Başarı Testi (Ek-5) Dinlediğini Anlama Başarı Testi (Ek-6) Öz Değerlendirme Formları (Ek-7, Ek-8)
	T ₁	Mevcut Uygulama	T ₂
Kontrol	Etkin Katılım Ölçeği (Ek-1) Türkçe Dersi Tutum Ölçeği (Ek-2) Okuduğunu Anlama Testi (Ek-5) Dinlediğini Anlama Başarı Testi (Ek-6) Öz Değerlendirme Formları (Ek-7,Ek-8)	MEB'in önerdiği ders kitabı ve geleneksel ders işleyiş süreci	Etkin Katılım Ölçeği (Ek-1) Türkçe Dersi Tutum Ölçeği (Ek-2) Okuduğunu Anlama Başarı Testi (Ek-5) Dinlediğini Anlama Başarı Testi (Ek-6) Öz Değerlendirme Formları (Ek-7,Ek-8)

T1: Ön test; T2: Son test

3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde Batı Karadeniz bölgesinde bulunan bir ortaokulun 6. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Bu çalışmanın katılımcı sayısı toplam 43 altıncı sınıf öğrencisidir. Bu öğrencilerin 21'i deney grubunu ve 22'si kontrol grubunu oluşturmaktadır. Çalışma gruplarının belirlenmesinde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). Araştırmacının çalışma yapılan okulda okul müdürü olarak çalışması araştırma yerinin belirlenmesinde etkili olmuştur. Tablo 2' de çalışma grubunda yer alan öğrencilerin demografik özellikleri verilmiştir:

Tablo 2. Çalışma Grubunda Bulunan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Gruplar	Cinsiyet	Yaş	f	Toplam
Deney	Kız	10	1	13
		11	11	
		12	1	
	Erkek	10	1	8
		11	5	
		12	2	
Kontrol	Kız	10	1	13
		11	12	
		12	-	
	Erkek	10	3	9
		11	5	
		12	1	

Deney grubundaki kız öğrencilerden 1'i 10, 11'i 11 ve 1'i ise 12 yaşındadır. Deney grubundaki erkek öğrencilerden 1'i 10, 5'i 11 ve 2'si 12 yaşındadır. Kontrol grubundaki kız öğrencilerden 1'i 10 ve 12'si 11 yaşındadır. Kontrol grubundaki erkek öğrencilerin ise 3'ü 10, 5'i 11 ve 1'i 12 yaşındadır.

Tablo 3. Çalışma Yapılan Gruplarda Derse Giren Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Gruplar	Cinsiyet	Yaş	Kıdem
Deney	Erkek	33	10
Kontrol	Erkek	36	13

Tablo 3'e göre deney grubunda derse giren öğretmen 33 yaşında ve mesleki kıdemi 10 yıldır. Kontrol grubunda derse giren öğretmen cinsiyeti erkek olmakla birlikte 36 yaşındadır. Mesleki kıdemi ise 13 yıldır. Bu tabloda yer alan deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin demografik özellikler yönünden benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Deneyisel işlem öncesinde deney ve kontrol grubunun denkliliğini kontrol etmek için iki grubun okuduğunu ve dinlediğini anlama başarı testi, öz değerlendirme formları, etkin katılım ölçeği ve tutum ölçeği ön test puanları karşılaştırılmıştır. Bunun için yapılan normallik testinde grupların normal dağıldığı görülmüş olup bağımsız gruplar için t testi ile karşılaştırılmıştır. İki grubun okuduğunu anlama testi ön test puanları t testi ile karşılaştırılmış ve sonuçları tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubunun Okuduğunu Anlama Başarı Testi Ön Test Puanlarına İlişkin Yapılan t Testi Sonuçları

	Grup	N	X	Ss	Sd	t	P
Okuduğunu anlama ön test	Deney	21	10.00	3.24	41	-0.341	0.735
	Kontrol	22	10.73	3.79			

Tablo 4’te görüldüğü üzere, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t(41)=-0,341$; $p>0,05$). Dolayısıyla deney ve kontrol gruplarının sürecin başında okuduğunu anlama başarı testi açısından denk oldukları söylenebilir.

Çalışmanın bir diğer değişkeni olan dinlediğini anlama testi de uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarına ön test olarak uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin dinlediğini anlama testi ön test puanlarının karşılaştırılması için gerçekleştirilen bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubunun Dinlediğini Anlama Başarı Testi Ön Test Puanlarına İlişkin Yapılan t Testi Sonuçları

	Grup	N	X	Ss	Sd	t	P
Dinlediğini anlama ön test	Deney	21	6.19	1,66	41	0.290	0.773
	Kontrol	22	6.05	1,62			

Tablo 5’te görüldüğü üzere, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin dinlediğini anlama ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t(41)=0,290$; $p>0,05$). Dolayısıyla deney ve kontrol gruplarının sürecin başında dinlediğini anlama başarı testi açısından denk oldukları söylenebilir.

Çalışmanın bir diğer değişkeni etkin katılım ölçeği de uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarına ön test olarak uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin etkin katılım ölçeği ön test puanlarının karşılaştırılması için gerçekleştirilen bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubunun Etkin Katılım Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Yapılan t Testi Sonuçları

	Grup	N	X	Ss	Sd	t	P
Etkin katılım ölçeği ön test	Deney	21	48.90	8.38	41	0.340	0.735
	Kontrol	22	48.00	9.02			

Tablo 6’da görüldüğü üzere, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin etkin katılım ölçeği ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t(41)=0,340$; $p>0,05$). Dolayısıyla deney ve kontrol gruplarının sürecin başında etkin katılım ölçeği ön test puanları açısından denk oldukları söylenebilir.

Çalışmanın diğer değişkeni olan tutum ölçeği de uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarına ön test olarak uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin tutum ölçeği ön test puanlarının karşılaştırılması için gerçekleştirilen bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubunun Tutum Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Yapılan t Testi Sonuçları

	Grup	N	X	Ss	Sd	t	P
Tutum ölçeği ön test	Deney	21	92.14	10.12	41	0.578	0.567
	Kontrol	22	89.50	18.76			

Tablo 7’de görüldüğü üzere, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin tutum ölçeği ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t(41)=0,578$; $p>0,05$). Dolayısıyla deney ve kontrol gruplarının sürecin başında tutum ölçeği ön test puanları açısından denk oldukları söylenebilir.

Çalışmanın son değişkeni olan dört temel dil becerisi öz değerlendirme formları da uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarına ön test olarak uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öz değerlendirme formları ön test puanlarının

karşılaştırılması için gerçekleştirilen bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubunun Öz Değerlendirme Formları Ön Test Puanlarına İlişkin Yapılan t Testi Sonuçları

	Grup	N	X	Ss	Sd	t	P
Dinleme becerisi öz değerlendirme formu ön test	Deney	21	11.90	2.83	41	1.093	0.281
	Kontrol	22	10.95	2.87			
Konuşma becerisi öz değerlendirme formu ön test	Deney	21	6.90	3.35	41	-0.744	0.461
	Kontrol	22	7.72	3.87			
Yazma becerisi öz değerlendirme formu ön test	Deney	21	20.80	7.79	41	0.843	0.404
	Kontrol	22	18.63	9.04			
Okuma becerisi öz değerlendirme formu ön test	Deney	21	55.38	16.88	41	0.752	0.457
	Kontrol	22	51.36	18.11			

Tablo 8’de görüldüğü üzere, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin dinleme becerisi öz değerlendirme formu ön test puanları arasında ($t(41)=1,093$; $p>0,05$); konuşma becerisi öz değerlendirme formu ön test puanları arasında ($t(41)= 0,744$; $p>0,05$); yazma becerisi öz değerlendirme formu ön test puanları arasında ($t(41)= 0,843$; $p>0,05$) ve okuma becerisi öz değerlendirme formu ön test puanları arasında ($t(41)= 0,752$; $p>0,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Dolayısıyla deney ve kontrol gruplarının sürecin başında dört temel dil becerisi öz değerlendirme formları ön test puanları açısından denk oldukları söylenebilir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Eylem araştırmasında, hem nicel hem de nitel veri toplama yöntemlerinden faydalanılabilir. (Sagor, 2000). Bu çalışmada da nicel ve nitel çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları kullanılmıştır. Verilerin geçerliliğini artırmak ve sonuçların derinlemesine anlaşılmasını sağlamak amacıyla farklı veri toplama araçları kullanılmıştır. Araştırmanın farklı aşamalarında, yani uygulama öncesi, uygulama süreci ve uygulama sonrasında çeşitli veri toplama araçları kullanılmıştır. Bu veri toplama araçları, Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Veri Toplama Araçları

Uygulama Öncesi	Süreçte	Uygulama Sonunda
Etkin Katılım Ölçeği (Ek-1)	Öğrenci Ders	Etkin Katılım Ölçeği (Ek-1)
Türkçe Dersi Tutum Ölçeği (Ek-2)	Değerlendirme Formu (Ek-11)	Türkçe Dersi Tutum Ölçeği (Ek-2)
Okuduğunu Anlama Başarı Testi (Ek-5)	Öğrenci Süreç	Okuduğunu Anlama Başarı Testi (Ek-5)
Dinlediğini Anlama Başarı Testi (Ek-6)	Değerlendirme Formu (Ek-12)	Dinlediğini Anlama Başarı Testi (Ek-6)
Öz Değerlendirme Formları (Ek-7,Ek- 8)	Öğretmen	Öz Değerlendirme Formları (Ek-7,Ek- 8)
Öğrenci Odak Grup Ön Görüşme Formu (Ek-9)	Yansıtıcı Günlük Formu (Ek-13)	Öğrenci Odak Grup Son Görüşme Formu (Ek-10)

3.3.1. Etkin Katılım Ölçeği

Deneyisel işlem öncesinde ve sonrasında deney ve kontrol gruplarına uygulamak amacıyla Güvenç (2015) tarafından geliştirilen ve geçerlik güvenirlik çalışması yapılmış derse etkin katılım ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, dört seviyeli likert tipinde bir ölçektir. Toplamda 16 madde ve dört alt boyut içermektedir. Her bir alt boyutta dört madde bulunmaktadır. Bu ölçek, alt boyutlarının birincisi olan davranışsal ve duyuşsal “kendini verme” ile ikincisi olan davranışsal ve duyuşsal “hoşnutsuzluk” durumlarını bir araya getirerek öğrencilerin derse kendini verme ve hoşnutsuzluk durumlarını açıklamayı amaçlamaktadır.

Yüksek bir kendini verme puanı ve düşük bir hoşnutsuzluk puanı, etkin bir şekilde kendini vermeye işaret eder. Güvenç (2015) çalışmasında ortaokul öğrencileri üzerinde ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmış, ve madde ayırt edicilikleri ve Cronbach Alpha katsayıları hesaplanmıştır. Hesaplamalar sonucunda, davranışsal kendini verme alt boyutunda 0,81, duyuşsal kendini verme alt boyutunda 0,71, davranışsal hoşnutsuzluk alt boyutunda 0,75 ve duyuşsal hoşnutsuzluk alt boyutunda 0,71 olarak bulunmuştur. Ölçeğin kendini verme bölümünün Cronbach Alpha katsayısı 0,82, sekiz madde içeren hoşnutsuzluk bölümünün Cronbach Alpha katsayısı ise 0,83 olarak hesaplanmıştır (Ek-1).

3.3.2. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Deneyisel işlem öncesinde ve sonrasında deney ve kontrol gruplarına uygulamak üzere kullanılan araç, Topçuoğlu ve Köse (2014) tarafından geliştirilen "Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği"dir. Bu ölçek, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış bir araç olup, 5'li Likert tipinde toplam 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin ilk boyutunu temsil eden "Derse Yönelik İlgi ve Sevgi" boyutu, 15 maddeden oluşmaktadır ve bu boyuta ait varyans oranı %27,6 olarak bulunmuştur. İkinci boyut ise "Derse İlişkin Olumsuz Tutumlar" boyutunu içermekte olup, toplamda 8 madde içermektedir ve varyans oranı %16 olarak hesaplanmıştır. Üçüncü ve son boyut ise "Derse Yönelik Etkinlikler"dir ve bu boyut 4 madde içermektedir; varyans oranı ise %9,2 olarak belirlenmiştir.

Topçuoğlu ve Köse (2014) çalışmasında ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ve temel bileşenler analizleri yapılmış ve Cronbach Alpha katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı, 0,914 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin iç tutarlılık katsayıları da şu şekildedir: Birinci boyut olan "Derse Yönelik İlgi ve Sevgi" boyutu için 0,927, ikinci boyut olan "Derse İlişkin Olumsuz Tutumlar" boyutu için 0,842 ve üçüncü boyut olan "Derse Yönelik Etkinlikler" boyutu için 0,732'dir. Bu sonuçlar, ölçeğin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını güvenilir bir şekilde ölçme yeteneğine sahip olduğunu göstermektedir (Ek-2).

3.3.3. Okuduğunu Anlama ve Dinlediğini Anlama Başarı Testi

Deneyisel işlem öncesinde ve sonrasında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu ve dinlediğini anlama başarı düzeylerini ölçmek amacıyla araştırmacı

tarafından başarı testleri geliştirilmiştir. Testlerdeki sorular çalışmanın yürütüldüğü dönemde 6. Sınıf Türkçe dersinde işlenmesi planlanan kazanımlardan oluşmaktadır. İlk olarak okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama başarı testleri için okuduğunu anlama başarı testi belirtke tablosu (Ek-3) ve dinlediğini anlama başarı testi belirtke tablosu hazırlanmıştır (Ek-4). Taslak okuduğunu anlama başarı testinde 42, taslak dinlediğini anlama başarı testinde ise çoktan seçmeli 18 soru bulunmaktadır. Taslak testlerde her kazanımdan ikişer soru hazırlanmıştır. Testin kapsam geçerliği ve dil ve anlatım biçimi bakımından uygunluğu belirlemeye yönelik Eğitim Programları ve Öğretim ana bilim dalından iki öğretim üyesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ana bilim dalından bir öğretim üyesi, doktora düzeyinde Eğitim Programları ve Öğretimi alanında üç alan uzmanı ve üç Türkçe öğretmeninden uzman görüşü alınmıştır. İncelemeler sonunda uzmanlar, bazı soru köklerinin değiştirilmesi ve bazı soruların da şans faktörünün azaltılması için sıralanmasının değiştirilmesi gerektiğine yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Taslak testler için uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmelerden sonra ön uygulama yapılmıştır.

Hazırlanan 42 sorudan oluşan okuduğunu anlama başarı testinin ve 18 sorudan oluşan dinlediğini anlama başarı testinin ön uygulaması ilköğretim 7. sınıf düzeyindeki 61 öğrenci ile yapılmıştır. Ön uygulama sonrası, testin güvenilirliğini belirlemede KR20 güvenirlik analizi, geçerliğini test etmek için ise madde analizleri yapılmıştır. Madde ayırt ediciliğinde 0.00 ile 0.20 arasında değer alan maddelerin iyi düzeyde ayırt edici olmadığı ve teste alınmaması gerektiği, 0.20 ile 0.30 arasında değer alan maddelerin orta düzeyde ayırt edici olduğu ve bu maddelerin düzeltildikten sonra teste alınması gerektiği, madde ayırt edicilik indeksinin 0,30'dan yüksek olan maddelerin ise iyi düzeyde ayırt edici olduğu ve bu maddelerin doğrudan teste alınması doğru kabul edilmektedir (Güler, 2012).

TAP programı ile yapılan ön uygulama analizleri sonucunda okuduğunu anlama başarı testinin ortalama güçlük düzeyi 0,55 ve güvenirlik katsayısı KR-20 0,86; dinlediğini anlama başarı testinin ortalama güçlük düzeyi 0,60 ve güvenirlik katsayısı KR-20 0,79 bulunmuştur. Ön uygulama sonucunda okuduğunu ve dinlediğini anlama başarı testlerinde güvenirlik katsayısı 0,30'dan düşük olan maddeler çıkarılıp aynı kazanımı ölçen en yüksek güvenirliğe sahip olan sorular kullanılmıştır. Buna göre iki başarı testinin de orta güçlükte ve güvenilir bir test olduğu söylenebilir. Nihai testlerde okuduğunu anlama başarı testinde 21 (Ek-5), dinlediğini anlama başarı testinde ise 9 madde yer almaktadır (Ek-6).

3.3.4. Okuma Becerisi, ve Dinleme, Konuşma ve Yazma Becerisi Öz Değerlendirme Formları

Öğrencilerin kendi güçlü ve zayıf yönlerini tanımlarına yardımcı olan bir araç olarak kendini değerlendirme, öğrencilere öğrenme sürecinin bir parçası olduklarını hissettirir. Ancak, başlangıçta öğrencilerin deneyimsizliği nedeniyle, kendini değerlendirme bazı yanılgılara yol açabilir. Bununla birlikte, öğrenciler deneyim kazandıkça, verdikleri kararların daha doğru ve etkili hale geldiğini gözlemleyebilirler (MEB, 2010).

Çalışma kapsamında, öğrencilerin Türkçe dersi kazanımlarını gerçekleştirme durumlarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan yıllık plan çerçevesinde öz değerlendirme formları oluşturulmuştur. Bu formlar, 51 maddelik okuma ve 10 maddelik dinleme, 8 maddelik konuşma ve 18 maddelik yazma becerisi olmak üzere iki ayrı form olarak hazırlanmıştır. Öz değerlendirme formları 3'lü likert tipli bir formlardır ve öğrenciler kendilerini kazanımları gerçekleştirebilme durumlarına göre “evet (2)” “bazen (1)” “hayır (0)” şeklinde değerlendirmektedirler. Formların kapsam geçerliği ve dil ve anlatım biçimi bakımından uygunluğu belirlemede Eğitim Programları ve Öğretim ana bilim dalından iki öğretim üyesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ana bilim dalından bir öğretim üyesi, doktora düzeyinde Eğitim Programları ve Öğretimi alanında üç alan uzmanı ve iki Türkçe öğretmeninden uzman görüşü alınmıştır.

Uzman görüşleri doğrultusunda formların içeriği geliştirilmiş ve dil ve anlatım yönünden formların anlaşılabilirliğine yönelik düzeltmeler yapılarak nihai halleri oluşturulmuştur. Buna göre okuma becerisi öz değerlendirme formu 51 (Ek-7), ve dinleme becerisi 10, konuşma becerisi 8 ve yazma becerisi öz değerlendirme formu 18 maddeden oluşmuştur (Ek-8).

Öz değerlendirme formlarının puanlanmasında toplam puan hesaplanmıştır. Okuma becerisi öz değerlendirme formundan en düşük 0 en fazla 102 puan, dinleme becerisi öz değerlendirme formundan en düşük 0 en fazla 20 puan, konuşma becerisi öz değerlendirme formundan en düşük 0 en fazla 16 puan ve yazma becerisi öz değerlendirme formundan en düşük 0 en fazla 36 puan alınabilir. Bu doğrultuda öğrencilerin aldıkları toplam puan doğrultusunda kazanımları gerçekleştirebilme durumları belirlenmektedir.

3.3.5. Odak Grup Görüşme Formları

Görüşme formu, yarı yapılandırılmış bir özellik taşımaktadır. Bu tür görüşmeler, nitel araştırmalarda belirlenen hedeflere odaklanmak için hazırlanmaktadır. Ana ve sonda

sorular araştırmacıya rehberlik ederken, görüşme sırasında araştırmacının belirli soruları eklemesine ya da çıkarmasına olanak tanır (Kılıç vd., 2019). Bu kapsamda araştırmacı, soruları hazırlarken, soruların anlaşılır, belirli bir durumu ele alan, açık uçlu, katılımcılara yön vermeyen, çok boyutlu olmayan ve mantıklı bir düzen içerisinde sıralanmasına özen göstermiştir.

Öğrenci odak grup görüşme formları ön görüşme ve son görüşme formu olmak üzere Türkçe dersinin işlenişine yönelik öğrenci görüşlerinin ortaya çıkarılması amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Formlar geliştirilirken; Türkçe Dersi Öğretim Programları, öğrenci merkezli eğitim, etkili öğrenme-öğretme yöntemleri ile ilgili alan yazın taramaları, ilgili konular kapsamında yapılan araştırmalar ve lisansüstü tezler incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda elde edilen veriler dikkate alınarak görüşmede daha geniş ve derinlemesine bakış açısı geliştirmek hedeflenmiştir. Denel işlem öncesinde deney grubuna uygulanacak olan ön görüşme odak grup görüşme formunda 1) derslerin işlenişi hakkında neler düşündükleri, 2) sınıf ortamının nasıl olduğu, 3) Türkçe dersi ile ilgili duygu ve düşüncelerinin neler olduğu, 4) dersin dil becerileri üzerinde nasıl etkisi olduğu, 5) dersin sosyal ilişkileri üzerinde nasıl etkisi olduğu, 6) dersin kendilerine bakışlarına, kendileriyle ilgili düşüncelerine nasıl etkisi olduğu, 7) derslerde daha çok hangi kaynaklardan yararlandığı 8) nasıl bir Türkçe dersi işlemek istedikleri ve 9) paylaşmak istedikleri başka bir görüş olup olmadığı şeklinde dokuz soru yer almıştır. Denel işlem sonrasında deney grubuna uygulanacak son görüşme odak grup görüşme formunda ise 1) derslerin işlenişi hakkında neler düşündükleri, 2) sınıf ortamının nasıl olduğu, 3) diğeri işledikleri Türkçe derslerinden farkların neler olduğu, 4) bundan önceki dönemlerde Türkçe dersi ile ilgili duygu ve düşüncelerinin neler olduğu, 5) şu anda Türkçe dersi ile ilgili duygu ve düşüncelerinin neler olduğu, 6) değışimde nelerin etkili olduğu, 7) dersin dil becerileri üzerinde nasıl etkisi olduğu, 8) dersin sosyal ilişkileri üzerinde nasıl etkisi olduğu, 9) dersin kendilerine bakışlarına, kendileriyle ilgili düşüncelerine nasıl etkisi olduğu ve 10) paylaşmak istedikleri başka bir görüş olup olmadığı şeklinde on soru yer almıştır. Formlara yönelik Eğitim Programları ve Öğretim ana bilim dalından iki öğretim üyesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ana bilim dalından bir öğretim üyesi, doktora düzeyinde Eğitim Programları ve Öğretimi alanında üç alan uzmanının görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda yarı-yapılandırılmış görüşme formları düzenlenmiş ve ilköğretim 7. Sınıf düzeyinde bir grup öğrenci ile ön görüşmeler yapılarak görüşme formlarının deneme uygulaması yapılmıştır. Uzman

görüşleri ve deneme görüşmesi sonrasında formlardaki sorular dil ve anlaşılabilirlik yönünden yeniden düzenlenmiş ve yarı yapılandırılmış odak grup öğrenci görüşme formları son halini almıştır (Ek-7, Ek-8).

3.3.6. Öğrenci Ders Değerlendirme Formu

Öğrenci ders değerlendirme formu araştırmacı tarafından öğrencilerin derse yönelik görüşlerinin ortaya çıkarılması amacıyla geliştirilmiştir. Formda; 1) dersin olumlu yönleri 2) derste yaşanan olumsuzlukların neler olduğu ve dersin işlenişinde değiştirilmesine yönelik önerilerin ortaya çıkarılması amacıyla açık uçlu iki soru yer almıştır. Forma yönelik Eğitim Programları ve Öğretim ana bilim dalından iki öğretim üyesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ana bilim dalından bir öğretim üyesi, doktora düzeyinde Eğitim Programları ve Öğretimi alanında üç alan uzmanından görüş alınmıştır. Formların uzman görüşleri doğrultusunda dil anlatım ve anlaşılabilirliğine yönelik öneriler kapsamında gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Formlar her ders sonunda deney grubundaki öğrenciler tarafından doldurulmuştur (Ek-9).

3.3.7. Öğrenci Süreç Değerlendirme Formu

Öğrenci süreç değerlendirme formu araştırmacı tarafından her eylem sonrası öğrencilerin eylem sürecine yönelik görüşlerinin ortaya çıkarılması amacıyla geliştirilmiştir. Formda; 1) bu süreç boyunca derste neler yaptığı, 2) dersin olumlu yönleri, 3) derste yaşanan olumsuzlukların neler olduğu 4) arkadaşları ve öğretmeniyle iletişiminin nasıl olduğuna yönelik açık uçlu dört soru yer almıştır. Forma yönelik Eğitim Programları ve Öğretim ana bilim dalından iki öğretim üyesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ana bilim dalından bir öğretim üyesi, doktora düzeyinde Eğitim Programları ve Öğretimi alanında üç alan uzmanından görüş alınmıştır. Formlarda uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Formlar her eylem tamamlandıktan sonra deney grubundaki öğrenciler tarafından doldurulmuştur (Ek-10).

3.3.8. Öğretmen Yansıtıcı Günlük Formu

Öğretmen yansıtıcı günlük form dersin işleyişi ve öğrencilerin derse katılımı hakkında dersin öğretmenin gözlemlerinin ve düşüncelerinin ortaya çıkarılması amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Formda, dersin öğretmenin 1) derste ne yapmayı planladığı 2) sınıf ortamının nasıl olduğu 3) öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenle iletişiminin nasıl olduğu 4) uygulamanın olumlu yönlerinin neler olduğu 5) ders esnasında olumsuzluk yaşanıp yaşanmadığı ve olumsuzluk yaşanmaması için önerileri ile

ilgili görüşlerinin ortaya çıkarılması amacıyla toplamda açık uçlu beş soru yer almıştır. Forma yönelik Eğitim Programları ve Öğretim ana bilim dalından iki öğretim üyesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ana bilim dalından bir öğretim üyesi ve doktora düzeyinde Eğitim Programları ve Öğretimi alanında üç alan uzmanından görüş alınmıştır. Formlarda uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Formlar her ders tamamlandıktan sonra dersin öğretmeni (araştırmacı) tarafından doldurulmuştur (Ek-11).

3.4. ARAŞTIRMA SÜRECİ

Bu çalışmada ilk olarak literatür taraması sonucunda elde edilen verilere göre “KTFÖ Modeli” geliştirilmiştir.

3.4.1. Araştırma Sürecinin Planlanması

Araştırma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde başlatılmıştır. Öncelikle öğrenme-öğretme süreçlerinde yaşanan problemleri belirlemek amacıyla literatür taraması yapılmıştır. Bu tarama sonucunda yapılan araştırmalarda öğrenme-öğretme süreciyle ilgili bazı problemlerin olduğu görülmüştür. Bu problemlerin çözümü için olaylara holistik bir bakış ile yaklaşarak olayların birbirini etkilediğini ve birbirinden ayrılmayacağını vurgulayan kuantum öğrenme ve öğretim programının bir veya birden fazla öğelerinde öğrenci merkezli anlayış doğrultusunda farklılık yapılabileceğini vurgulayan farklılaştırılmış öğretimle çözülebileceği düşünülmüştür. Fakat bu iki modelin kullanıldığı araştırmalarda da bir takım problemlerin varlığı tespit edilmiştir. Ayrıca iki öğretim modelinin de kendi içlerinde bazı eksik kalan yönleri olduğu görülmüştür. Bu sebeple bu iki modeli harmanlayarak yeni model tasarlanmış ve genelde öğrenme ve öğretme süreçlerinde yaşanan problemleri özelde ise Türkçe eğitiminde ortaya çıkan problemlerin bu modelle çözülebileceği ön görülmüştür. Bu model çerçevesinde de iki boyutlu yıllık ve günlük plan hazırlama şablonu geliştirilmiş ve Türkçe Dersi Öğretim Programı temel alınarak bir yıllık plan (genel eylem planı) hazırlanmıştır (Ek-14). Bu yıllık plan, araştırmanın genel eylem planını oluşturmuştur. Araştırma kapsamında yapılan uygulamalar ve bu uygulamaların tarihleri, Tablo 10'da yer alan uygulama takviminde belirtilmiştir.

Tablo 10. Uygulama Takvimi

Uygulamalar	Tarih
Literatür taraması	Haziran 2021- Şubat 2022
Genel eylem planının hazırlanması	Şubat - Nisan 2022
Ders planlarının hazırlanması	Nisan - Haziran 2022
Ölçme araçlarının geliştirilmesi	Haziran- Eylül 2022
Ölçme araçlarının pilot uygulamasının yapılması	Eylül 2022
Ölçme araçlarının ön test uygulaması	Eylül 2022
Odak grup görüşmelerinin yapılması	Eylül 2022
Birinci eylem planının uygulanması	Eylül - Ekim 2022
Birinci eylem planı verilerinin analiz edilmesi	Ekim 2022
İkinci eylem planının düzenlenmesi	Ekim 2022
İkinci eylem planının uygulanması	Kasım – Aralık 2022
İkinci eylem planı verilerinin analiz edilmesi	Aralık 2022
Üçüncü eylem planının düzenlenmesi	Aralık 2022
Üçüncü eylem planının uygulanması	Ocak 2023
Ölçme araçlarının son test uygulaması	Ocak 2023
Odak grup görüşmelerinin yapılması	Ocak 2023

3.4.2. Genel Eylem Planı

Genel eylem planı hazırlamadan önce ayrıntılı literatür taraması yapılmıştır. Tarama sonucunda öğretim programlarında belirtildiği şekilde öğretim yapılmadığı bu anlamda da öğrenme-öğretme süreçlerinde birtakım problemlerin olduğu belirlenmiştir. Bu problemleri çözmek için ise olaylara bütünsel bir bakış açısıyla yaklaşan olayların birbirini etkilediğini ve birbirinden ayrılmayacağını vurgulayan kuantum öğrenme ve öğretimin programının bazı öğelerinde öğrenci merkezli anlayış doğrultusunda farklılaştırma yapılmasını gerektiren farklılaştırılmış öğretimle çözülebileceği düşünülmüştür. Fakat yapılan çalışmalarda bu iki öğretim anlayışında da bir takım olumsuz sonuçlar çıktığı görülmüş, ayrıca iki öğretim anlayışının da kendi içlerinde eksik kaldığı birtakım öğelerin olduğu fark edilmiştir. Bu kapsamda bu iki model harmanlanarak öğrenme ve öğretme süreçlerinde ortaya çıkan problemleri ve modellerin kendi yapısından kaynaklı eksikliği gidereceği düşünülmüş ve yeni bir model tasarlanmıştır.

Bu modelin, dil becerilerini birbirini etkileyen, bütünsel ve sarmal bir şekilde, kullanılabilir hale getirmesi ve öğrenilen kazanımların diğer dil becerisi alanlarına uygulanabilmesine olanak tanınması nedeniyle, Türkçe eğitimindeki sorunları da çözebileceği düşünülmüştür. Tasarlanan bu model doğrultusunda bir yıllık plan hazırlığı aşamasına geçilmiş ve modele özgü beş sütun ve yedi satırdan oluşan iki boyutlu bir yıllık plan şablonu oluşturulmuştur. Bu şablonun üst kısmına ise o haftanın biçimsel öğelerine (tema, konu, materyal, değerler, yetkinlikler, yöntem-teknik, toplam ders saati) yer verilmiştir. Bu doğrultuda, model kapsamında hazırlanan yıllık planlarda hedef ve içerik öğeleri, öğrenme adımlarının (yakalama, ilişkilendirme, etiketleme, gösterme ve tekrarlama) özellikleri, öncelik-sonralık sırası, basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene ve somuttan soyuta anlayışı dikkate alınarak Türkçe dersi öğretim programı çerçevesinde sıralanmıştır. Eğitim durumları öğeleri, öğrenme adımlarının gerektirdiği şekilde ve öğrencileri aktif kılan yöntem ve tekniklerle yapılandırılmış ayrıca, kuantum yazma ve kuantum not alma tekniklerine de yer verilmiştir. Değerlendirme ögesi ise not verme anlayışından ziyade süreç odaklı değerlendirme anlayışı doğrultusunda ve yine öğrencileri aktif kılan yöntem ve tekniklerle yapılandırılmıştır. On altı haftadan oluşan bu yıllık planda öğrenme adımları ve öğrenme süreçleri çok detaylandırmadan oluşturulmuştur (Ek-14). Ardından birinci eylem planı altı, ikinci ve üçüncü eylem planı da beş haftayı kapsayacak şekilde ayrıntılı ders planları oluşturulmuş ve her bir eylem sonuçlarına göre gerekli revizyonlar yapılmıştır. Bu aşamada her bir ders planı bir paket

olarak düşünölmüştür. Ders planları oluşturulduktan sonra ise planlarda yazılan etkinlikleri gerçekleştirirne kullanılacak materyaller hazırlanmıştır.

3.4.3. Birinci Eylem Planı Süreci

Hazırlanan 16 haftalık genel eylem planı çerçevesinde 6 haftayı kapsayan (2 ve 7.hafta) 36 ders saati olacak şekilde birinci eylem planı hazırlanmıştır. Fakat okulların açıldığı ilk iki hafta öğrencilerle tanışma, ön testleri uygulama ve odak grup görüşmesi yapıldığı için birinci eylem planı üç ve yedinci haftaları kapsayan toplam beş hafta otuz ders saatinde tamamlanmıştır (Ek-15). Birinci eylem planı süresince gönüllü öğrencilerden her ders sonrası o dersi değerlendirmelerine yönelik “*ders değerlendirme formları*” (Ek-11) alınmıştır. Aynı zamanda araştırmacı da her ders sonrası dersle ilgili görüşlerini “*yansıtıcı günlük formlara*” (Ek-13) yazmıştır. Beş hafta sonunda ise öğrencilere o haftayı değerlendirmelerine yönelik “*süreç değerlendirme formları*” (Ek-12) dağıtılmıştır. “*ders değerlendirme formları*” ve “*yansıtıcı günlük formlar*” her ders sonrası analiz edilmiştir. Eylem planı sonunda ise süreç değerlendirme, ders değerlendirme formları ve yansıtıcı günlük formlar birlikte analiz edilerek birinci eylem planının sonuçlarına ulaşılmış ve elde edilen veriler doğrultusunda ikinci eylem planında revizyonlar yapılmıştır. Birinci eylem planının uygulanması 28 Ekim 2022’de sona ermiştir.

3.4.4. İkinci Eylem Planı Süreci

Birinci eylem planının uygulanma süreci ve sonuçlarının değerlendirilmesi sonucunda, ikinci eylem planında aşağıdaki değişiklikler yapılmıştır:

- Gruplar arasında gezilip gerekli rehberlik öğrencilere yapıldı.
- Amaç dışı sesler sınıf kuralları oluşturularak engellendi.
- Gruplar arası konuşulmaması için sınıf kuralları oluşturuldu.
- Grup çalışmalarında uyulması gereken kurallar şeklinde karar alınıp sınıfa asıldı.
- Sessiz öğrencilere grup başkanı rolü verilmeye devam edildi.
- İlk kez yapılacak etkinliklerin bir kez denemesi yapıldı.
- Ders planlarındaki sürelele daha fazla dikkat edildi.
- Kutlama basamağında derste hazırlanan tüm grupların yaptığı ürünler panoya asıldı.
- Dinletilecek ses varsa akıllı tahtadan daha önceden denendi.
- İstöp tekniğine diğer ders planlarında da yer verilmeye devam edildi.
- Grupların oluşturulmasında sistematik bir düzen sağlandı.

İkinci eylem planı genel eylem planı sürecinde 6 haftayı kapsayan (8 ve 13.hafta) 36 ders saati olacak şekilde hazırlanmıştır. Fakat araştırmacının sağlık sorunlarının olması ve araştırma yapılan ilde deprem olması sebebiyle 8 ve 12. haftalar arasında toplamda 6 ders yapılabildiğinden 13, 14 ve 15. hafta da ikinci eylem planı sürecine dâhil edilerek yirmi dokuz saatlik (5 haftalık) ders süreci tamamlanmıştır (Ek-16). İkinci eylem planı süresince birinci eylem planında olduğu gibi öğrenciler her ders sonrası dersi değerlendirmelerine yönelik “*ders değerlendirme formları*” ve ikinci eylem planı sonunda o haftayı değerlendirmelerine yönelik öğrencilere “*süreç değerlendirme formları*” dağıtılmıştır. Öğretmen ise her ders sonrası “*yansıtıcı günlük formları*” yazmaya ikinci eylem planı süresince de devam etmiştir. Her dersin ardından, "ders değerlendirme formları" ve "yansıtıcı günlük formlar" araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Eylem planının sonunda ise ders değerlendirme formları, yansıtıcı günlük formlar ve süreç değerlendirme formlarından elde edilen veriler birlikte incelenerek ikinci eylemin sonuçlarına ulaşılmıştır. İkinci eylem planı uygulama süreci ve sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda, üçüncü eylem planında gerekli revizyonlar yapılmıştır. İkinci eylem planının uygulanması 30 Aralık 2022’de sona ermiştir.

3.4.5. Üçüncü Eylem Planı Süreci

İkinci eylem planının uygulanma süreci ve sonuçlarının değerlendirilmesi sonucunda, üçüncü eylem planında aşağıdaki değişiklikler yapılmıştır:

- Grup çalışmalarında grup içerisinde sesli çalışmaların olabileceği öğrencilere açıklandı.
- Sınıf kurallarının arasına “parmak kaldırıp soru sorma ve soru sorarken birbirlerini dinleme” kuralları eklendi.
- Sınıf kuralları tekrar hatırlatıldı.
- Ders sonrası öğrenci görüşleri evde değil okulda değerlendirildi.
- Öğrenci tutumlarıyla ilgili olumsuz durum bildiren öğrencilerle okul bitmeden görüşme yapıldı.
- Öğrencilerin ilk defa karşılaştıkları çalışmalar için biraz daha süre tanındı.

3.eylem planı 16, 17 ve 18. haftaları kapsayacak şekilde üç hafta yirmi dört ders saati olarak uygulanmıştır (Ek-17). Üçüncü eylem planı süresince diğer eylem planlarında olduğu gibi öğrenciler her ders sonrası dersi değerlendirmelerine yönelik “*ders*

değerlendirme formları”nı doldurmuş, öğretmen ise her ders sonrası “*yansıtıcı günlük formları*” yazmaya üçüncü eylem planı süresince de devam etmiştir. Bu doğrultuda üçüncü eylem planının sonuçlarına ise her ders sonrası analiz edilen ders değerlendirme formları, yansıtıcı günlük formlar ve süreç değerlendirme formlarından elde edilen veriler doğrultusunda ulaşılmıştır. Üçüncü eylem planının uygulanması 18 Ocak 20223’te sona ermiştir.

3.4.6. Verilerin Toplanması

Eylem araştırması, sürekliliği olan bir süreç, sistematik veri toplama ve analizini içeren bir araştırma yöntemidir (Kızılay, 2014; Klose, 2014). Bu doğrultuda, bu araştırmada veri toplama ve araştırma süreçleri paralel olarak gerçekleştirilmiştir.

3.4.6.1. Uygulama Öncesi Veri Toplama Süreci

Uygulamaya başlamadan önce okulların açıldığı ilk iki hafta derslerde Etkin Katılım Ölçeği (Ek-1) ve Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (Ek-2) Okuduğunu Anlama Başarı Testi (Ek-5), Dinlediğini Anlama Başarı Testi (Ek-6), Öz Değerlendirme Formları (Ek-7, Ek-8), hem deney grubundaki öğrencilere hem de kontrol grubundaki öğrencilere uygulanmıştır. Burada amaç uygulamaya başlamadan önce hem grupların denk olup olmadığını belirlemek hem de uygulama sonrasında uygulanacak son testler ve ölçeklerle uygulanan modelin etkililiğini belirlemektir. Ölçek ve formların haricinde sadece deney grubuyla uygulama öncesinde Türkçe dersine ilgili görüş ve düşüncelerini almak için odak grup görüşmesi (Ek-9) yapılmıştır.

Etkin Katılım Ölçeği (Ek-1)

Öğrencilerin Türkçe dersine katılma durumlarını tespit etmek için toplam 16 maddeden oluşan bu ölçek uygulamaya başlamadan önce hem deney hem de kontrol grubuna uygulanmıştır. Bu ölçeği doldurmaları için öğrencilere 30 dakika süre verilmiştir.

Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (Ek-2)

Uygulamaya başlamadan önce öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutumlarını belirlemek amacıyla hem deney hem de kontrol grubuna 27 maddeden oluşan bu ölçek uygulanmıştır. Bu ölçeği doldurmaları için öğrencilere 35 dakika süre verilmiştir.

Okuduğunu Anlama Başarı Testi (Ek-5)

Uygulamaya başlamadan önce bu dönem işlenmesi planlanan okuma kazanımlarına ait çoktan seçmeli başarı testi deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Bu testle

öğrencilerin okuma kazanımlarına yönelik başarı seviyeleri tespit edilmiştir. Testte 21 soru olup öğrencilere çözmeleri için bir ders süresi (40 dk.) verilmiştir. Öğrencilere testlere isimlerini yazmamaları gerektiği söylenmiş olup araştırmacı tarafından kendilerine verilen numaraları yazmaları istenmiştir. Bu durum araştırmada kullanılan tüm ölçme araçlarında ve formlarda uygulanmıştır.

Dinlediğini Anlama Başarı Testi (Ek-6)

Uygulamaya başlamadan önce bu dönem işlenmesi planlanan dinleme kazanımlarına ait çoktan seçmeli başarı testi deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Bu testle öğrencilerin dinleme kazanımlarına yönelik başarı seviyeleri tespit edilmiştir. Testte 9 soru olup dinleme metinleri öğrencilere üç kez dinletilmiştir. Öğrencilere soruları yanıtlamaları için 18 dakika verilmiştir.

Öz Değerlendirme Formları (Ek-7, Ek-8)

Genel eylem planına alınan kazanım ifadelerinden hareketle oluşturulan dört temel dil becerisine yönelik öz değerlendirme formları hem deney hem de kontrol gruplarına uygulamaya başlamadan önce uygulanmıştır. Okuma becerisine yönelik öz değerlendirme formu 51 maddeden oluşmakta olup bu formu doldurmaları için öğrencilere 40 dakika süre verilmiştir. Dinleme 10, konuşma 8 ve yazma öz değerlendirme formu ise 18 maddeden oluşmaktadır. Bu formlar ayrı ayrı değil bütün olarak uygulanmış ve öğrencilere doldurmaları için bir ders saati süre verilmiştir.

Odak Grup Ön Görüşme Formu (Ek-9)

Çalışma kapsamında uygulamaya başlamadan önce deney grubunun tümünün katıldığı odak grup görüşme yöntemi ile veri toplanmıştır. Görüşme süreci başlamadan önce, öğrencilere kimlik bilgilerinin gizlilik içinde korunacağı garanti edilmiş ve ses kaydı yapılabilmesi için onların rızası alınmıştır. Söz konusu görüşme toplamda 47 dakika sürmüştür. Görüşmelerin sonucunda öğrencilerin derse karşı tutumları, ders süreci, öğretmenlerinin dört temel dil becerisine yönelik derste hangi etkinlikleri yaptıkları ve nasıl bir Türkçe dersi işlemek istediklerine dair veriler elde edilmiştir.

3.4.6.2. Uygulama İşlemi Veri Toplama Süreci

Birinci Eylem Planı Veri Toplama Süreci

Öğrenci Ders Değerlendirme Formu (Ek-11)

Her dersin sonunda deney grubundaki gönüllü öğrenciler tarafından doldurulmuştur. Bu form aracılığıyla öğrencilerin o gün işlenen Türkçe dersine ait duygu ve düşünceleri alınmıştır.

Öğrenci Süreç Değerlendirme Formu (Ek-12)

Birinci eylem planı sonunda deney grubundaki gönüllü öğrenciler tarafından doldurulmuştur. Öğrencilerden birinci eylem planı süresince 5 hafta-30 ders saati ile ilgili duygu ve düşüncelerini, derste yapılan etkinliklerle ilgili görüşlerini yazarken kimliklerini belirten ifadeleri kullanmamaları istenmiştir. Bu durumda öğrenciler görüşlerini içtenlikle aktarmıştır.

Öğretmen Yansıtıcı Günlük Formu (Ek-13)

Araştırmacı derse ait görüş, düşünce ve gözlemlerini her ders sonrasında doldurmuştur. Yansıtıcı günlük formlar uygulanan dersler tamamlanınca hemen yazıldığı için veri kaybının da önüne geçilmiştir. Araştırmacı aynı zamanda dersi yürüten öğretmen olduğu için her derste katılımlı gözlemci olarak da bulunmuştur.

3.4.6.3. İkinci ve Üçüncü Eylem Planı Veri Toplama Süreci

İkinci ve üçüncü eylem planı süreçlerinde, birinci eylem planında olduğu gibi öğrenci ders değerlendirme formu, öğrenci süreç değerlendirme formu ve yansıtıcı günlük formlar aracılığıyla araştırmacının ve deney grubundaki öğrencilerin derse ait görüş, düşünce ve gözlemleri alınmıştır.

3.4.6.4. Uygulama Sonrası Veri Toplama Süreci

Uygulama bittikten sonra, Etkin Katılım Ölçeği (Ek-1) ve Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (Ek-2), Okuduğunu Anlama Başarı Testi (Ek-5), Dinlediğini Anlama Başarı Testi (Ek-6), Öz Değerlendirme Formları (Ek-7, Ek 8) hem deney grubundaki öğrencilere hem de kontrol grubundaki öğrencilere uygulanmıştır. Burada amaç yapılan uygulamanın deney grubuna etkisini belirlemek olmuştur. Ayrıca hem deney hem de kontrol grubu arasında uygulama sonrası bir farklılık olup olmadığı belirlenmek istenmiştir. Ölçek ve

formların haricinde sadece deney grubuyla uygulama hakkındaki görüşlerini almak için odak grup görüşmesi yapılmıştır (Ek-10).

Etkin Katılım Ölçeği (Ek-1)

Öğrencilerin Türkçe dersine katılma durumlarını tespit etmek için toplam 16 maddeden oluşan bu ölçek uygulama bittikten sonra hem deney hem de kontrol grubuna uygulanmıştır. Bu ölçeği doldurmaları için öğrencilere 30 dakika süre verilmiştir.

Türkçe Dersine Yöneik Tutum Ölçeği (Ek-2)

Uygulama tamamlandıktan sonra öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutumlarını belirlemek amacıyla hem deney hem de kontrol grubuna 27 maddeden oluşan bu ölçek uygulanmıştır. Bu ölçeği doldurmaları için öğrencilere 35 dakika süre verilmiştir.

Okuduğunu Anlama Başarı Testi (Ek-5)

Uygulama tamamlandıktan sonra bu dönem işlenen okuma kazanımlarına ait çoktan seçmeli başarı testi deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Bu testle öğrencilerin okuma kazanımlarına yönelik başarı seviyeleri tespit edilmiştir. Testte 21 soru olup öğrencilere cevaplamaları için bir ders süresi (40 dk.) verilmiştir. Öğrencilere testlere isimlerini yazmamaları gerektiği söylenmiş olup araştırmacı tarafından kendilerine verilen numaraları yazmaları istenmiştir. Bu durum araştırmada kullanılan tüm ölçme araçlarında ve formlarda uygulanmıştır.

Dinlediğini Anlama Başarı Testi (Ek-6)

Uygulama tamamlandıktan sonra bu dönem işlenen dinleme kazanımlarına ait çoktan seçmeli başarı testi deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Bu testle öğrencilerin dinleme kazanımlarına yönelik başarı seviyeleri tespit edilmiştir. Testte 9 soru olup dinleme metinleri öğrencilere üç kez dinletilmiştir. Öğrencilere cevaplamaları için 18 dakika verilmiştir.

Öz Değerlendirme Formları (Ek-7, Ek-8)

Genel eylem planına alınan kazanım ifadelerinden hareketle oluşturulan dört temel dil becerisine yönelik öz değerlendirme formları hem deney hem de kontrol gruplarına uygulama tamamlandıktan uygulanmıştır. Okuma becerisine yönelik öz değerlendirme formu 51 maddeden oluşmakta olup bu formu doldurmaları için öğrencilere 40 dakika süre verilmiştir. Dinleme 10, konuşma 8 ve yazma öz değerlendirme formu ise 18

maddeden oluşmaktadır. Bu formlar ayrı ayrı değil bütün olarak uygulanmış ve öğrencilere doldurmaları için bir ders saati süre verilmiştir.

Odak Grup Son Görüşme Formu (Ek-10)

Çalışma kapsamında uygulama yapıldıktan sonra deney grubu ile görüşme yapılmıştır. Görüşme öncesinde, öğrencilere herhangi bir kişisel bilgi paylaşımı olmayacağına dair açıklama yapılmış ve seslerini kayıt altına almak için izin istenmiştir. Söz konusu görüşme toplamda 62 dakika sürmüştür. Görüşmelerin sonucunda öğrencilerin derse karşı tutumları, ders süreci, öğretmenlerinin dört temel dil becerisine yönelik derste hangi etkinlikleri yaptıklarına dair bilgi edinilmiştir.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Bu çalışmada, eylem araştırması yöntemi ve yarı deneysel desen birlikte kullanılmıştır. Bu doğrultuda nicel ve nitel veri analizi tekniklerine başvurulmuştur.

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Çalışmanın nicel verileri SPSS Statistics 26 paket programına aktarılarak analizler tamamlanmıştır. Çalışma verileri değerlendirilirken, kategorik değişkenler için sıklıklar (sayı ve yüzde), sayısal değişkenler için tanımlayıcı istatistikler (ortalama ve standart sapma) sunulmuştur. Sayısal değişkenlerin normal dağılım varsayımları, çarpıklık ve basıklık katsayıları kullanılarak incelenmiştir. Bu katsayıların $\pm 1,5$ aralığında olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle çalışmada parametrik istatistiksel yöntemler kullanılmıştır (Tabachnick & Fidell, 2007)). Deney ve kontrol grubu, bağımsız gruplar arasındaki karşılaştırmalarda etkin katılım ölçeği, tutum ölçeği, okuduğunu ve dinlediğini anlama başarı testi, okuma, ve dinleme, konuşma ve yazma becerisi öz değerlendirme formları arasındaki iki bağımsız sayısal değişken arasındaki farklılıklar Bağımsız Örneklem T Testi kullanılarak incelenmiştir. Deney ve kontrol grubu, grup içi karşılaştırmalarda etkin katılım ölçeği, tutum ölçeği, okuduğunu ve dinlediğini anlama başarı testi, okuma, ve dinleme, konuşma ve yazma becerisi öz değerlendirme formları olmak üzere iki bağımlı sayısal değişken arasındaki farklılıklar Bağımlı Örneklem T Testi ile analiz edilmiştir. Tüm analizlerde istatistiksel anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

Aşağıda uygulamada kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin normallik analizlerinden elde edilen çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları sırasıyla açıklanmıştır.

Etkin Katılım Ölçeği (Ek-1)

Öncelikle veriler SPSS Statistics 26 paket programına aktarılmıştır. Veriler aktarılırken ölçekteki değerlere göre *kesinlikle doğru değil* için 1, *çoğunlukla doğru değil* için 2, *çoğunlukla doğru* için 3 ve *kesinlikle doğru* için 4 olarak girilmiştir. Veri analizinde, kategorik değişkenlerin dağılımı sayım ve yüzdelik oranlarla, sayısal değişkenlerin özellikleri ise ortalama ve standart sapma değerleriyle belirtilmiştir. Sayısal değişkenlerin normal dağılım uygunluğu, çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılarak değerlendirilmiş ve bu değerlerin $\pm 1,5$ sınırları içinde kaldığı görülmüştür. Bu bulgular ışığında, etkin katılım ölçeği için parametrik istatistik yöntemlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 11. Etkin Katılım Ölçeği Normallik Testi Sonuçları

	Deney		Kontrol	
	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık
Etkin Katılım Ölçeği Ön Test	-0.977	1.133	-0.048	0.059
Etkin Katılım Ölçeği Son Test	-0.824	0.039	-0.947	0.527
Davranışsal Kendini Verme Ön Test	0.545	-0.723	-0.687	-0.500
Davranışsal Kendini Verme Son Test	0.105	-1.006	-0.401	-0.111
Duyuşsal Kendini Verme Ön Test	0.602	-0.313	-0.974	1.205
Duyuşsal Kendini Verme Son Test	-0.525	-1.210	-0.535	-0.409
Davranışsal Hoşnutsuzluk Ön Test	-1.203	1.475	-0.664	-0.410
Davranışsal Hoşnutsuzluk Son Test	-1.266	0.416	-0.373	-0.699
Duyuşsal Hoşnutsuzluk Ön Test	-1.354	0.362	-0.383	-0.585
Duyuşsal Hoşnutsuzluk Son Test	-1.220	1.047	-1.005	-0.183

Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (Ek-2)

Öncelikle, veriler SPSS Statistics 26 paket programına yüklenmiştir. Ölçek değerlerine uygun olarak veriler *hiç katılmıyorum* için 1, *katılmıyorum* için 2, *kararsızım* için 3, *katılıyorum* için 4 ve *tamamen katılıyorum* için 5 olarak sisteme girilmiştir. Analiz sürecinde, kategorik değişkenler için yapılan değerlendirmelerde frekans ve yüzde oranları kullanılırken, sayısal değişkenlerin özellikleri ise ortalama ve standart sapma ile ifade edilmiştir. Sayısal verilerin normal dağılıma uygunluğu, çarpıklık ve basıklık

değerleri incelenerek analiz edilmiş, bu değerlerin $\pm 1,5$ sınırları içerisinde olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda, Türkçe dersi tutum ölçeğinde parametrik istatistiksel analiz yöntemlerinin uygulanmasına yönelik karar alınmıştır.

Tablo 12. Türkçe Dersi Tutum Ölçeği Normallik Testi Sonuçları

	Deney		Kontrol	
	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık
Türkçe Dersi Tutum Ölçeği Ön Test	0.133	-1.047	-0.797	0.262
Türkçe Dersi Tutum Ölçeği Son Test	0.621	-1.028	-0.397	0.140
Derse Yönelik İlgi ve Sevgi Ön Test	-0.255	-0.905	-1.293	1.257
Derse Yönelik İlgi ve Sevgi Son Test	0.126	-1.430	-0.130	-1.032
Derse İlişkin Olumsuz Tutumlar Ön Test	-0.780	0.736	-0.678	-0.229
Derse İlişkin Olumsuz Tutumlar Son Test	0.928	0.271	-0.259	0.106
Derse Yönelik Etkinlikler Ön Test	-0.219	-0.998	-0.786	-0.419
Derse Yönelik Etkinlikler Son Test	-0.673	0.437	-1.001	0.746

Okuduğunu Anlama Başarı Testi (Ek-5) ve Dinlediğini Anlama Başarı Testi (Ek-6)

Her doğru cevap için 1 ve her yanlış cevap için 0 değeri girilerek veriler SPSS Statistics 26 paket programına aktarılmıştır. Verileri değerlendirilirken, kategorik değişkenler için sıklıklar (sayı ve yüzde), sayısal değişkenler için tanımlayıcı istatistikler (ortalama ve standart sapma) sunulmuştur. Sayısal değişkenlerin normal dağılım varsayımları, çarpıklık ve basıklık katsayıları kullanılarak incelenmiş ve bu katsayıların $\pm 1,5$ aralığında olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama testi için parametrik istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. İki grup arasındaki farka bakmak için ise t testi yapılmıştır.

Tablo 13. Okuduğunu Anlama ve Dinlediğini Anlama Başarı Testi Normallik Testi Sonuçları

	Deney		Kontrol	
	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık
Okuduğunu Anlama Testi Ön Test	0.039	-0.395	-0.010	0.127
Okuduğunu Anlama Testi Son Test	-0.245	-0.789	0.182	-1.036

Dinlediğini Anlama Testi Ön Test	0.317	-0.428	0.291	-0.018
Dinlediğini Anlama Testi Son Test	-0.337	0.283	-0.694	0.695

Öz Değerlendirme Formları (Ek-7, Ek-8)

Dört temel dil becerisine yönelik hazırlanan ve hem deney hem de kontrol grubuna uygulanmış öz değerlendirme formları için veriler öncelikle SPSS Statistics 26 paket programına girilmiştir. Ölçek değerlerine uygun olarak veriler *hayır* için 0, *bazen* için 1 ve *evet* için 2 olarak girilmiştir. Analiz aşamasında, kategorik değişkenlerin incelenmesi sırasında frekans ve yüzdelik değerler tercih edilmiş, sayısal değişkenlerin analizinde ise ortalama ve standart sapma değerlerinden yararlanılmıştır. Araştırmada hangi istatistiksel analiz yönteminin kullanılacağına belirlenmesinden önce, verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığına bakılmıştır. Verilerin normal dağılıma uyup uymadığı, çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılarak değerlendirilmiştir ve bu katsayıların $\pm 1,5$ aralığında olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara dayanarak, öz değerlendirme formları için parametrik istatistiksel yöntemlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 14. Öz Değerlendirme Formları Normallik Testi Sonuçları

	Deney		Kontrol	
	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık
Öz Değerlendirme Formu Dinleme Ön Test	0.210	-0.864	-0.668	0.576
Öz Değerlendirme Formu Dinleme Son Test	-0.842	0.049	-0.401	-0.080
Öz Değerlendirme Formu Konuşma Ön Test	-0.165	-0.227	-0.505	-0.613
Öz Değerlendirme Formu Konuşma Son Test	-0.355	-1.121	0.302	-0.321
Öz Değerlendirme Formu Yazma Ön Test	0.537	1.077	-0.274	-0.568
Öz Değerlendirme Formu Yazma Son Test	-0.581	-0.164	-1.080	1.261
Öz Değerlendirme Formu Okuma Becerisi Ön Test	0.190	-0.488	0.152	-0.794
Öz Değerlendirme Formu Okuma Becerisi Son Test	-0,79.	-0.203	-0.405	-0.346

3.5.1.1. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğinin sağlanması amacıyla nicel verilere yönelik kullanılan ölçeklerin güvenilirlik analizleri SPSS programı aracılığıyla hesaplanmıştır. Çalışmada kullanılan ölçüm araçlarına ilişkin güvenilirlik katsayıları aşağıda verilmiştir. Buna göre ölçeklerin ve alt boyutların güvenilir oldukları görülmüştür ($\alpha > 0,7$).

Tablo 15. Güvenirlik Analizleri

	Madde Sayısı	Cronbach Alfa (α)
Etkin Katılım Ölçeği	16	0.831
Davranışsal Kendini Verme	4	0.738
Duyuşsal Kendini Verme	4	0.702
Davranışsal Hoşnutsuzluk	4	0.729
Duyuşsal Hoşnutsuzluk	4	0.777
Türkçe Dersi Tutum Ölçeği	27	0.866
Derse Yönelik İlgi ve Sevgi	15	0.833
Derse İlişkin Olumsuz Tutumlar	8	0.836
Derse Yönelik Etkinlikler	4	0.740

Araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğinin sağlanması amacıyla nicel verilere yönelik araştırmacı tarafından geliştirilen okuduğu anlama başarı testi, dinlediğini anlama başarı testi ve öz değerlendirme formları için kullanılmadan önce uzman görüşü alınmıştır. Okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama başarı testleri, asıl uygulamadan önce taslak formda ön uygulama olarak farklı gruplara uygulanmış ve her maddenin ayırt edicilik, güçlük indeksleri ve güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Uygun maddeler, test maddeleri olarak seçildikten sonra asıl uygulama yapılmıştır.

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Çalışmada nitel verilerin kullanıldığı diğer yöntem ise eylem araştırmasıdır. Eylem araştırmalarında veri analizi süreci verilerin düzenlenmesi, araştırma sorularının uygun şekilde açıklanması ve sonuçların yorumlanması aşamalarını içeren sürekliliği olan bir araştırma türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu tür araştırmalarda veri toplama ve analiz aşamaları birbirine entegre olarak yürütülmektedir (Clark, Porath, Thiele ve Jobe, 2020). Nitel verilerin analizinde, araştırmacı topladığı verilere dayanarak bu verilerin

içinde gizlenen bilgiyi açığa çıkarmaya ve keşfetmeye çalışır (Özdemir, 2010). Bu bağlamda, bu araştırmada verilerin analizi ve yorumlanması için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

İçerik analizi, toplanan verilerin anlamını ve aralarındaki ilişkileri açıklamayı amaçlar ve önceden belirlenmiş kodlar olmadan, tüm kodlar analiz süreci boyunca geliştirilir. Bu aşamada veri analiz süreci, Kılıç vd. (2019) tarafından belirtildiği gibi, kodlama, sınıflandırma ve yorumlama olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmiştir.

İlk aşamada, kodlama yöntemlerinden “veri tabanlı” kodlama (Brinkman, 2013) tercih edilmiştir ve önceden belirlenmiş kodlar kullanılmadan, tüm kodlar analiz sürecinde geliştirilmiştir. Daha sonra verilerin özellikleri dikkate alınarak temalar geliştirilmiştir. Temalar arasındaki ilişkiler ve farklılıklar sınıflandırma yöntemiyle belirlenmiştir. İlk aşamada çok sayıda ve geçici tema tespit edilmiştir. Anlam bakımından benzer olan ve daha üst düzey temalar altında toplanabilecek temalar belirlenmiş ve bu yolla daha kesin sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır. Son aşamada, elde edilen veriler yorumlanmış ve açıklanmıştır.

Bu kapsamda araştırmada ilk olarak, her eylem planı sürecinde her ders sonrası gönüllü öğrenciler tarafından doldurulan *ders değerlendirme formları* ve araştırmacı tarafından yazılan *yansıtıcı günlük formlar* ayrı ayrı içerik analizine tabi tutulmuş ve geniş bir yelpazede geçici olarak belirlenmiş temalar ve kodlar ortaya çıkarılmıştır. Bu aşamada benzer anlamlara sahip olan ve daha geniş bir temanın altında birleştirilebilecek olan temalar tanımlanmış ve daha kesin sonuçlara erişmeye yönelik çaba gösterilmiştir. Ardından her eylem sonunda yine gönüllü öğrenciler tarafından doldurulan *süreç değerlendirme formlarından* elde edilen veriler, *ders değerlendirme* ve *yansıtıcı formlardan* elde edilen verilerle birlikte analiz edilerek tema ve kod belirleme çalışması yapılarak veriler yorumlanarak açıklanmıştır. Bunun haricinde deney grubundaki öğrencilerle yapılan ön ve son görüşmelerde öncelikle ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Ardından ses kayıtları dinlenerek söylenenler deşifre edilmiştir. Daha sonra deşifre olan anlamlı ifadeler kod olarak belirlenmiş ve belirlenen bu kodları kapsayan genel ifadeler de tema olarak belirlenmiştir.

Aşağıda uygulamada kullanılan nitel veri toplama araçlarında nasıl analiz yapıldığı sırasıyla açıklanmıştır.

Öğrenci Ders Değerlendirme Formu (Ek-11)

Her ders sonrası öğrenciler tarafından doldurulan ders değerlendirme formlarındaki metinlere içerik analizi uygulanmış ve değerlendirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda öğrenci görüşlerini en iyi yansıttığı düşünülen kavram, cümle veya kelime ile gruplama yapılmıştır. Anlam ifade etmeyen ve tekrarlanan cevaplar çıkarılmıştır. Ortaya çıkan veriler tekrar tekrar okunmuş ve ilk kodlar oluşturulmuştur. Birbiri ile ilişkili kodlar temalar altında toplanarak isimlendirilmiştir.

Öğrenci Süreç Değerlendirme Formu (Ek-12)

Gerçekleştirilen her eylem sonunda öğrencilerin eylem süresi hakkında görüş ve düşünceleri bu formlar aracılığıyla alınmıştır. Formlardaki metinlere içerik analizi uygulanmış ve değerlendirilmiştir. Analiz sürecinde, öğrenci geri bildirimlerini en doğru şekilde temsil eden ifadeler seçilerek kategorize edilmiştir. Anlamsız veya çok kısa olan ifadeler eleme işlemine tabi tutulmuştur. Elde edilen veriler detaylı bir şekilde incelenmiş ve ilk kodlar hazırlanmıştır. Ardından ilişkili kodlar, temalar altında gruplanıp adlandırılmıştır.

Öğretmen Yansıtıcı Günlük Formu (Ek-13)

Yapılan çalışmada araştırmacı aynı zamanda uygulayıcı konumunda olduğundan dersleri kendisi yürütmüştür. Bu doğrultuda her ders sonrası derste yapılan eylemler, ders hakkındaki görüş ve düşüncelerini forma yazmıştır. Formdaki ifadelere içerik analizi uygulanmış ve değerlendirilmiştir. Bu kapsamda öncelikle kodlamalar yapılmış, birbiri ile ilişki kodlar toparlanmış ve bu kodlara uygun temalar oluşturulmuştur.

Odak Grup Görüşme Formu (Ek-9, Ek-10)

Hem uygulamaya başlamadan önce hem de uygulama bittikten sonra deney grubundaki öğrencilerle görüşme yapılmıştır. Öncelikle görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmış ve kayıtlar yazılı metne dönüştürülmüştür. Ardından anlamsız ve tekrarlanan ifadeler metinden çıkartılıp metin tekrar tekrar okunmuş ve tekrar eden veya önemli görülen kavramlar kod olarak belirlenmiştir. Daha sonra kodlar arasındaki ilişkiler incelenmiş ve benzer kodlar gruplandırılıp temalar oluşturulmuştur.

3.5.2.1. Geçerlik ve Güvenirlik

Nicel araştırmalarda, araştırma verilerinin doğru ve geçerli bir şekilde temsil edildiği, aynı zamanda sonuçların güvenilir olduğu "geçerlik" ve "güvenirlik" kavramları ile

ölçülmektedir. Bu kapsamda eylem araştırmaları, yerel düzeyde yürütüldüğü ve toplanan verilerin kendine ve bağlama özgü nitelikleri taşıması nedeniyle, bu tür çalışmalarda nicel araştırmaların aksine, geçerlilikleri; transfer edilebilirlik, inandırıcılık, onaylanabilirlik ve güvenilmeye layık olma gibi ölçütlerle değerlendirilir (Guba, 1981).

Araştırma verilerinin transfer edilebilirliğini sağlamak amacıyla, araştırma süreci detaylı bir şekilde açıklanmış ve raporlanmıştır. Araştırmanın ek kısmında yansıtıcı günlük formları, ders değerlendirme formları ve süreç değerlendirme formları yer almaktadır. Araştırma sürecinde, odak grup görüşmeleri, yansıtıcı günlük formları, ders ve süreç değerlendirme formları gibi araçlar kullanılarak elde edilen bilgiler doğrudan alıntılanmış ve böylece araştırma ortamının gerçekçi bir şekilde aktarılması amaçlanmıştır. Araştırmada, her bir öğrenci için "Ö1," "Ö2," ... "Ö21" şeklindeki alıntılar herhangi bir düzenleme yapılmadan kullanılmıştır. Verileri farklı temalara ayırma veya verileri üst temalar altında birleştirme işlemleri özenle gerçekleştirilmiştir. Öğrenci görüşleri, orijinal halleriyle ve değişiklik yapılmadan raporlanmıştır. Ayrıca, araştırmanın tüm ham verileri, gerektiğinde incelenmek üzere saklanmıştır

Araştırmanın inandırıcılığını artırmak amacıyla araştırmacı, katılımcılarla 18 hafta boyunca sürekli etkileşim halinde bulunarak detaylı gözlemler yapmıştır. Her dersin ardından, öğrencilerin görüşleri ders değerlendirme formları kullanılarak toplanmış ve araştırmacı her ders sonrasında yansıtıcı günlük formları doldurmuştur. Ayrıca, her hafta toplanan veriler uzmanlar tarafından incelenmiştir.

Araştırmanın onaylanabilirliğini sağlamak için araştırmacı, öznel yargılardan ve varsayımlardan kaçınma konusunda özel bir dikkat göstermiştir. Araştırmacı, derinlemesine gözlemler gerçekleştirmiş ve bu gözlemleri yansıtıcı günlük formlarına dikkatli bir şekilde kaydetmiştir. Araştırma süreci ve elde edilen veriler, detaylı bir şekilde açıklanarak verilerin objektif ve tarafsız olması sağlanmıştır.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla çeşitli veri toplama yöntemleri kullanılarak veri çeşitliliği oluşturulmuştur. Kullanılan araçlar arasında etkin katılım ölçeği, Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği, yansıtıcı günlük formlar, ders ve süreç değerlendirme formları, öz değerlendirme formları, odak grup görüşmeleri ve başarı testleri bulunmaktadır. Bu araçların kullanımı öncesinde, her birinin uygunluğu ve etkinliği konusunda uzman görüşleri alınmıştır. Başarı testleri, asıl uygulamadan önce taslak olarak farklı gruplara uygulanarak her maddenin ayırt edicilik ve güçlük indeksleri

ile güvenilirlik katsayıları değerlendirilmiştir. Uygulama sonucunda uygun bulunan maddeler, testin asıl maddeleri olarak belirlenmiş ve asıl uygulama gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sürecinde toplanan veriler, "kodla ve yeniden kodla" stratejisi kullanılarak iki defa kodlanmıştır. Bu yöntem, araştırmacının aynı veriler üzerinde iki kez kodlama yapmasını ve her iki kodlama arasında bir ila iki haftalık bir bekleme süresi uygulamasını içerir. İki kodlama sonucunun karşılaştırılması, sonuçların tutarlılığını ve güvenilirliğini değerlendirmek için yapılmıştır (Anney, 2014). Bu çalışmada, odak grup görüşmeleri, yansıtıcı günlük formları, ders ve süreç değerlendirme formları gibi materyaller, araştırmacı tarafından üç ay arayla tekrar tekrar kodlanmıştır. Kodlama sürecinin tutarlılığını değerlendirmek için Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen uyum formülü kullanılmıştır. Bu hesaplama, "Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)" formülü ile yapılmıştır. Araştırmada yapılan kodlamalar arası uyum katsayıları, ilk odak grup görüşmesi için %85, ikinci odak grup görüşmesi için %87, yansıtıcı günlük formları için %86, öğrenci ders değerlendirme formları için %89 ve öğrenci süreç değerlendirme formları için %88 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman (1994) tarafından belirtilen, %70 ve üzeri uyum katsayılarına sahip araştırmalar güvenilir olarak değerlendirilmektedir.

4. BULGULAR

4.1. NİCEL VERİLERE İLİŞKİN BULGULAR

4.1.1. Birinci Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci problemi “KTFÖ modeli ve geleneksel öğretimin öğrencilerin Türkçe dersine etkin katılım düzeylerine etkisi nedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme cevap bulmak amacıyla deney grubu ve kontrol grubuna dönem başında ve sonunda uygulanan etkin katılım ölçeğindeki verilerden yararlanılmıştır.

KTFÖ modelinin uygulandığı deney grubunun Türkçe dersine etkin katılım ölçeği ön test ve son test puanları Bağımlı Örneklem T Testi ile karşılaştırılmış ve sonuçları tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Deney Grubu Öğrencilerinin Etkin Katılım Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

	Deney (n=21)		t	P
	Ort	SS		
Etkin Katılım Ölçeği Ön Test	48.90	8.38	-4.154	0.000*
Etkin Katılım Ölçeği Son Test	58.19	4.41		
Davranışsal Kendini Verme Ön Test	10.52	2.27	-7.291	0.000*
Davranışsal Kendini Verme Son Test	14.29	1.23		
Duyuşsal Kendini Verme Ön Test	11.33	2.37	-4.580	0.000*
Duyuşsal Kendini Verme Son Test	14.43	1.47		
Davranışsal Hoşnutsuzluk Ön Test	13.10	2.95	-2.424	0.025*
Davranışsal Hoşnutsuzluk Son Test	14.95	1.43		
Duyuşsal Hoşnutsuzluk Ön Test	13.95	3.06	-0.798	0.434
Duyuşsal Hoşnutsuzluk Son Test	14.52	1.75		

t:Bağımlı Örneklem T Testi *: $p<0,05$

Deney grubundakilerin ön test Etkin Katılım Ölçeği puanlarının ortalaması ve standart sapması $48,90\pm8,38$ iken son testte $58,19\pm4,41$ olmuştur. Deney grubundakilerin ön test Davranışsal Kendini Verme puanlarının ortalaması ve standart sapması $10,52\pm2,27$ iken son testte $14,29\pm1,23$ olmuştur. Deney grubundakilerin ön test Duyuşsal Kendini Verme puanlarının ortalaması ve standart sapması $11,33\pm2,37$ iken son testte $14,43\pm1,47$

olmuştur. Deney grubundakilerin ön test Davranışsal Hoşnutsuzluk puanlarının ortalaması ve standart sapması $13,10 \pm 2,95$ iken son testte $14,95 \pm 1,43$ olmuştur. Deney grubundakilerin ön test Duyuşsal Hoşnutsuzluk puanlarının ortalaması ve standart sapması $13,95 \pm 3,06$ iken son testte $14,52 \pm 1,75$ olmuştur.

Uygulanan bağımlı örneklem t testleri sonucunda deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test Duyuşsal Hoşnutsuzluk puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamakta ($p > 0,05$) iken deney grubundaki kişilerin ön test ve son test Etkin Katılım Ölçeği, Davranışsal Kendini Verme, Duyuşsal Kendini Verme, Davranışsal Hoşnutsuzluk puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$). Buna göre deney grubundaki kişilerin son testte Etkin Katılım Ölçeği, Davranışsal Kendini Verme, Duyuşsal Kendini Verme, Davranışsal Hoşnutsuzluk puanları ön teste göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde artmıştır.

Geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun Türkçe dersine etkin katılım ölçeği ön test ve son test puanları Bağımlı Örneklem T Testi ile karşılaştırılmış ve sonuçları tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Etkin Katılım Ölçeğin Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

	Kontrol (n=22)		t	p
	Ort	SS		
Etkin Katılım Ölçeği Ön Test	48.00	9.02	-1.331	0.197
Etkin Katılım Ölçeği Son Test	50.18	7.16		
Davranışsal Kendini Verme Ön Test	11.55	3.50	-0.057	0.955
Davranışsal Kendini Verme Son Test	11.59	2.09		
Duyuşsal Kendini Verme Ön Test	12.32	2.78	-0.632	0.534
Duyuşsal Kendini Verme Son Test	12.68	1.70		
Davranışsal Hoşnutsuzluk Ön Test	12.59	3.07	-0.598	0.557
Davranışsal Hoşnutsuzluk Son Test	12.95	2.10		
Duyuşsal Hoşnutsuzluk Ön Test	11.55	3.38	-1.881	0.074
Duyuşsal Hoşnutsuzluk Son Test	12.95	2.85		

t:Bağımlı Örneklem T Testi *: $p < 0,05$

Kontrol grubundakilerin ön test Etkin Katılım Ölçeği puanlarının ortalaması ve standart sapması $48,00 \pm 9,02$ iken son testte $50,18 \pm 7,16$ olmuştur. Kontrol grubundakilerin ön test Davranışsal Kendini Verme puanlarının ortalaması ve standart sapması $11,55 \pm 3,50$ iken

son testte $11,59 \pm 2,09$ olmuştur. Kontrol grubundakilerin ön test Duyuşsal Kendini Verme puanlarının ortalaması ve standart sapması $12,32 \pm 2,78$ iken son testte $12,68 \pm 1,70$ olmuştur. Kontrol grubundakilerin ön test Davranışsal Hoşnutsuzluk puanlarının ortalaması ve standart sapması $12,59 \pm 3,07$ iken son testte $12,95 \pm 2,10$ olmuştur. Kontrol grubundakilerin ön test Duyuşsal Hoşnutsuzluk puanlarının ortalaması ve standart sapması $11,55 \pm 3,38$ iken son testte $12,95 \pm 2,85$ olmuştur.

Uygulanan bağımlı örneklem t testleri sonucunda kontrol grubundaki kişilerin ön test ve son test Etkin Katılım Ölçeği, Davranışsal Kendini Verme, Duyuşsal Kendini Verme, Davranışsal Hoşnutsuzluk, Duyuşsal Hoşnutsuzluk puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p > 0,05$).

KTFÖ modelinin uygulandığı deney grubunun ve geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun Türkçe dersine etkin katılım ölçeği ön test ve son test puanları Bağımsız Örneklem T Testi ile karşılaştırılmış ve sonuçları tablo 18’de verilmiştir

Tablo 18. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Gruplar Arası Etkin Katılım Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

	Deney (n=21)		Kontrol (n=22)		t	p
	Ort	SS	Ort	SS		
Etkin Katılım Ölçeği Ön Test	48.90	8.38	48.00	9.02	0,3.0	0.735
Etkin Katılım Ölçeği Son Test	58.19	4.41	50.18	7.16	4.392	0.000*
Davranışsal Kendini Verme Ön Test	10.52	2.27	11.55	3.50	1.140	0.262
Davranışsal Kendini Verme Son Test	14.29	1.23	11.59	2.09	5.188	0.000*
Duyuşsal Kendini Verme Ön Test	11.33	2.37	12.32	2.78	1.245	0.220
Duyuşsal Kendini Verme Son Test	14.43	1.47	12.68	1.70	3.596	0.001*
Davranışsal Hoşnutsuzluk Ön Test	13.10	2.95	12.59	3.07	0.549	0.586
Davranışsal Hoşnutsuzluk Son Test	14.95	1.43	12.95	2.10	3.624	0.001*
Duyuşsal Hoşnutsuzluk Ön Test	13.95	3.06	11.55	3.38	2.446	00.19*
Duyuşsal Hoşnutsuzluk Son Test	14.52	1.75	12.95	2.85	2.161	0.037*

t:Bağımsız Örneklem T Testi *: $p < 0,05$

Deney grubundakilerin ön test Etkin Katılım Ölçeği puanlarının ortalaması ve standart sapması $48,90 \pm 8,38$ iken son testte $58,19 \pm 4,41$ olmuştur. Kontrol grubundakilerin ön test Etkin Katılım Ölçeği puanlarının ortalaması ve standart sapması $48,00 \pm 9,02$ iken son testte $50,18 \pm 7,16$ olmuştur. Deney grubundakilerin ön test Davranışsal Kendini Verme

puanlarının ortalaması ve standart sapması $10,52 \pm 2,27$ iken son testte $14,29 \pm 1,23$ olmuştur. Kontrol grubundakilerin ön test Davranışsal Kendini Verme puanlarının ortalaması ve standart sapması $11,55 \pm 3,50$ iken son testte $11,59 \pm 2,09$ olmuştur. Deney grubundakilerin ön test Duyuşsal Kendini Verme puanlarının ortalaması ve standart sapması $11,33 \pm 2,37$ iken son testte $14,43 \pm 1,47$ olmuştur. Kontrol grubundakilerin ön test Duyuşsal Kendini Verme puanlarının ortalaması ve standart sapması $12,32 \pm 2,78$ iken son testte $12,68 \pm 1,70$ olmuştur. Deney grubundakilerin ön test Davranışsal Hoşnutsuzluk puanlarının ortalaması ve standart sapması $13,10 \pm 2,95$ iken son testte $14,95 \pm 1,43$ olmuştur. Kontrol grubundakilerin ön test Davranışsal Hoşnutsuzluk puanlarının ortalaması ve standart sapması $12,59 \pm 3,07$ iken son testte $12,95 \pm 2,10$ olmuştur. Deney grubundakilerin ön test Duyuşsal Hoşnutsuzluk puanlarının ortalaması ve standart sapması $13,95 \pm 3,06$ iken son testte $14,52 \pm 1,75$ olmuştur. Kontrol grubundakilerin ön test Duyuşsal Hoşnutsuzluk puanlarının ortalaması ve standart sapması $11,55 \pm 3,38$ iken son testte $12,95 \pm 2,85$ olmuştur.

Uygulanan bağımsız örneklem t testleri sonucunda deney ve kontrol grupları arasında ön test Etkin Katılım Ölçeği, ön test Davranışsal Kendini Verme, ön test Duyuşsal Kendini Verme, ön test Davranışsal Hoşnutsuzluk puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamakta ($p > 0,05$) iken deney ve kontrol grupları arasında son test Etkin Katılım Ölçeği, son test Davranışsal Kendini Verme, son test Duyuşsal Kendini Verme, son test Davranışsal Hoşnutsuzluk, ön test Duyuşsal Hoşnutsuzluk ve son test Duyuşsal Hoşnutsuzluk puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$). Buna göre deney grubundaki kişilerin Etkin Katılım Ölçeği, son test Davranışsal Kendini Verme, son test Duyuşsal Kendini Verme, son test Davranışsal Hoşnutsuzluk, ön test Duyuşsal Hoşnutsuzluk ve son test Duyuşsal Hoşnutsuzluk puanları kontrol grubundaki kişilerden istatistiksel olarak anlamlı derecede daha fazladır.

4.1.2. İkinci Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci problemi "KTFÖ modeli ve geleneksel öğretimin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisi nedir? şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme cevap bulmak amacıyla deney ve kontrol grubuna dönem başında ve sonunda uygulanan tutum ölçeğindeki verilerden yararlanılmıştır.

KTFÖ modelinin uygulandığı deney grubunun Tutum Ölçeği ön test ve son test puanları Bağımlı Örneklem T Testi ile karşılaştırılmış ve sonuçları tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19. Deney Grubu Öğrencilerinin Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

	Deney (n=21)		t	p
	Ort	SS		
Türkçe Dersi Tutum Ölçeği Ön Test	92.14	10.12	-4.382	0.000*
Türkçe Dersi Tutum Ölçeği Son Test	103.57	7.37		
Derse Yönelik İlgi ve Sevgi Ön Test	46.19	5.22	-9.695	0.000*
Derse Yönelik İlgi ve Sevgi Son Test	61.33	4.92		
Derse İlişkin Olumsuz Tutumlar Ön Test	33.10	5.81	6.456	0.000*
Derse İlişkin Olumsuz Tutumlar Son Test	24.86	3.31		
Derse Yönelik Etkinlikler Ön Test	12.86	2.10	-7.539	0.000*
Derse Yönelik Etkinlikler Son Test	17.38	1.86		

t:Bağımlı Örneklem T Testi *: $p<0,05$

Deney grubundakilerin ön test Türkçe Dersi Tutum Ölçeği puanlarının ortalaması ve standart sapması $92,14\pm10,12$ iken son testte $103,57\pm7,37$ olmuştur. Deney grubundakilerin ön test Derse Yönelik İlgi ve Sevgi puanlarının ortalaması ve standart sapması $46,19\pm5,22$ iken son testte $61,33\pm4,92$ olmuştur. Deney grubundakilerin ön test Derse İlişkin Olumsuz Tutumlar puanlarının ortalaması ve standart sapması $33,10\pm5,81$ iken son testte $24,86\pm3,31$ olmuştur. Deney grubundakilerin ön test Derse Yönelik Etkinlikler puanlarının ortalaması ve standart sapması $12,86\pm2,10$ iken son testte $17,38\pm1,86$ olmuştur.

Uygulanan bağımlı örneklem t testleri sonucunda deney grubundaki kişilerin ön test ve son test Türkçe Dersi Tutum Ölçeği, Derse Yönelik İlgi ve Sevgi, Derse İlişkin Olumsuz Tutumlar, Derse Yönelik Etkinlikler puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre deney grubundaki kişilerin son testte Türkçe Dersi Tutum Ölçeği, Derse Yönelik İlgi ve Sevgi, Derse Yönelik Etkinlikler puanları ön teste göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde artmış iken Derse İlişkin Olumsuz Tutumlar puanları ise son testte ön teste göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde azalmıştır.

Geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun Tutum Ölçeği ön test ve son test puanları Bağımlı Örneklem T Testi ile karşılaştırılmış ve sonuçları tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

	Kontrol (n=22)		t	p
	Ort	SS		
Türkçe Dersi Tutum Ölçeği Ön Test	89.50	18.76	1.464	0.158
Türkçe Dersi Tutum Ölçeği Son Test	83.18	19.68		
Derse Yönelik İlgi ve Sevgi Ön Test	45.73	11.99	0.406	0.689
Derse Yönelik İlgi ve Sevgi Son Test	44.59	12.24		
Derse İlişkin Olumsuz Tutumlar Ön Test	28.77	7.03	2.488	0.021*
Derse İlişkin Olumsuz Tutumlar Son Test	24.50	6.48		
Derse Yönelik Etkinlikler Ön Test	15.00	3.70	1.641	0.116
Derse Yönelik Etkinlikler Son Test	14.09	4.19		

t:Bağımlı Örneklem T Testi *: $p<0,05$

Kontrol grubundakilerin ön test Türkçe Dersi Tutum Ölçeği puanlarının ortalaması ve standart sapması $89,50\pm18,76$ iken son testte $83,18\pm19,68$ olmuştur. Kontrol grubundakilerin ön test Derse Yönelik İlgi ve Sevgi puanlarının ortalaması ve standart sapması $45,73\pm11,99$ iken son testte $44,59\pm12,24$ olmuştur. Kontrol grubundakilerin ön test Derse İlişkin Olumsuz Tutumlar puanlarının ortalaması ve standart sapması $28,77\pm7,03$ iken son testte $24,50\pm6,48$ olmuştur. Kontrol grubundakilerin ön test Derse Yönelik Etkinlikler puanlarının ortalaması ve standart sapması $15,00\pm3,70$ iken son testte $14,09\pm4,19$ olmuştur.

Uygulanan bağımlı örneklem t testleri sonucunda kontrol grubundaki kişilerin ön test ve son test Türkçe Dersi Tutum Ölçeği, Derse Yönelik İlgi ve Sevgi, Derse Yönelik Etkinlikler puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamakta ($p>0,05$) iken kontrol grubundaki kişilerin ön test ve son test Derse İlişkin Olumsuz Tutumlar puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre kontrol grubundaki kişilerin Derse İlişkin Olumsuz Tutumlar puanları son testte ön teste göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde azalmıştır.

KTFÖ modelinin uygulandığı deney grubunun ve geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun Tutum Ölçeği ön test ve son test puanları Bağımsız Örneklem T Testi ile karşılaştırılmış ve sonuçları tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Gruplar Arası Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

	Deney (n=21)		Kontrol (n=22)		t ^a	p
	Ort	SS	Ort	SS		
Türkçe Dersi Tutum Ölçeği Ön Test	92.14	10.12	89.50	18.76	0.578	0.567
Türkçe Dersi Tutum Ölçeği Son Test	103.57	7.37	83.18	19.68	4.538	0.000*
Derse Yönelik İlgi ve Sevgi Ön Test	46.19	5.22	45.73	11.99	0.165	0.870
Derse Yönelik İlgi ve Sevgi Son Test	61.33	4.92	44.59	12.24	5.933	0.000*
Derse İlişkin Olumsuz Tutumlar Ön Test	33.10	5.81	28.77	7.03	2.192	0.034*
Derse İlişkin Olumsuz Tutumlar Son Test	24.86	3.31	24.50	6.48	0.229	0.820
Derse Yönelik Etkinlikler Ön Test	12.86	2.10	15.00	3.70	2.346	0.025*
Derse Yönelik Etkinlikler Son Test	17.38	1.86	14.09	4.19	3.357	0.002*

t:Bağımsız Örneklem T Testi *;p<0,05

Deney grubundakilerin ön test Türkçe Dersi Tutum Ölçeği puanlarının ortalaması ve standart sapması 92,14±10,12 iken son testte 103,57±7,37 olmuştur. Kontrol grubundakilerin ön test Türkçe Dersi Tutum Ölçeği puanlarının ortalaması ve standart sapması 89,50±18,76 iken son testte 83,18±19,68 olmuştur. Deney grubundakilerin ön test Derse Yönelik İlgi ve Sevgi puanlarının ortalaması ve standart sapması 46,19±5,22 iken son testte 61,33±4,92 olmuştur. Kontrol grubundakilerin ön test Derse Yönelik İlgi ve Sevgi puanlarının ortalaması ve standart sapması 45,73±11,99 iken son testte 44,59±12,24 olmuştur. Deney grubundakilerin ön test Derse İlişkin Olumsuz Tutumlar puanlarının ortalaması ve standart sapması 33,10±5,81 iken son testte 24,86±3,31 olmuştur. Kontrol grubundakilerin ön test Derse İlişkin Olumsuz Tutumlar puanlarının ortalaması ve standart sapması 28,77±7,03 iken son testte 24,50±6,48 olmuştur. Deney grubundakilerin ön test Derse Yönelik Etkinlikler puanlarının ortalaması ve standart sapması 12,86±2,10 iken son testte 17,38±1,86 olmuştur. Kontrol grubundakilerin ön test Derse Yönelik Etkinlikler puanlarının ortalaması ve standart sapması 15,00±3,70 iken son testte 14,09±4,19 olmuştur.

Uygulanan bağımsız örneklem t testleri sonucunda deney ve kontrol grupları arasında ön test Türkçe Dersi Tutum Ölçeği, ön test Derse Yönelik İlgi ve Sevgi, son test Derse İlişkin Olumsuz Tutumlar puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamakta (p>0,05) iken deney ve kontrol grupları arasında son test Türkçe Dersi Tutum Ölçeği, son test Derse Yönelik İlgi ve Sevgi, ön test Derse İlişkin Olumsuz

Tutumlar, ön test Derse Yönelik Etkinlikler ve son test Derse Yönelik Etkinlikler puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre deney grubundaki öğrencilerin son test Türkçe Dersi Tutum Ölçeği, son test Derse Yönelik İlgi ve Sevgi, ön test Derse İlişkin Olumsuz Tutumlar, son test Derse Yönelik Etkinlikler puanları kontrol grubundaki öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı derecede daha fazla iken kontrol grubundaki kişilerin ön test Derse Yönelik Etkinlikler puanları deney grubundaki kişilerden istatistiksel olarak anlamlı derecede daha fazladır.

4.1.3. Üçüncü Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü problemi “KTFÖ modeli ve geleneksel öğretimin öğrencilerin okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama düzeylerine etkisi nedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme cevap bulmak amacıyla deney ve kontrol grubuna dönem başında ve sonunda uygulanan okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama test sonuçlarından yararlanılmıştır.

KTFÖ modelinin uygulandığı deney grubunun okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama testi ön test ve son test puanları bağımlı örneklem t testi ile karşılaştırılmış ve sonuçları tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Deney Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Dinlediğini Anlama Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

	Deney (n=21)		t	p
	Ort	SS		
Okuduğunu Anlama Testi Ön Test	10.00	3.24	-8.158	0.000*
Okuduğunu Anlama Testi Son Test	14.90	4.55		
Dinlediğini Anlama Testi Ön Test	6.19	1.66	-0.721	0.479
Dinlediğini Anlama Testi Son Test	6.43	1.50		

t:Bağımlı Örneklem T Testi *: $p<0,05$

Deney grubundakilerin ön test Okuduğunu Anlama Testi puanlarının ortalaması ve standart sapması $10,00\pm3,24$ iken son testte $14,90\pm4,55$ olmuştur. Deney grubundakilerin ön test Dinlediğini Anlama Testi puanlarının ortalaması ve standart sapması $6,19\pm1,66$ iken son testte $6,43\pm1,50$ olmuştur.

Uygulanan bağımlı örneklem t testleri sonucunda deney grubundaki kişilerin ön test ve son test Dinlediğini Anlama Testi puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı

farklılık bulunmamakta ($p>0,05$) iken deney grubundaki kişilerin ön test ve son test Okuduğunu Anlama Testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre deney grubundaki kişilerin Okuduğunu Anlama Testi puanları son testte ön teste göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde artmıştır.

Geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama testi ön test ve son test puanları Bağımlı Örneklem T Testi ile karşılaştırılmış ve sonuçları tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Dinlediğini Anlama Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

	Kontrol (n=22)		t	p
	Ort	SS		
Okuduğunu Anlama Testi Ön Test	10.73	3.79	-1.741	0.096
Okuduğunu Anlama Testi Son Test	11.68	4.65		
Dinlediğini Anlama Testi Ön Test	6.05	1.62	-0.554	0.586
Dinlediğini Anlama Testi Son Test	6.27	1.75		

t:Bağımlı Örneklem T Testi *: $p<0,05$

Kontrol grubundakilerin ön test Okuduğunu Anlama Testi puanlarının ortalaması ve standart sapması $10,73\pm3,79$ iken son testte $11,68\pm4,65$ olmuştur. Kontrol grubundakilerin ön test Dinlediğini Anlama Testi puanlarının ortalaması ve standart sapması $6,05\pm1,62$ iken son testte $6,27\pm1,75$ olmuştur.

Uygulanan bağımlı örneklem t testleri sonucunda kontrol grubundaki kişilerin ön test ve son test Okuduğunu Anlama Testi ve Dinlediğini Anlama Testi puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

KTFÖ modelinin uygulandığı deney grubunun ve geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama testi ön test ve son test puanları Bağımsız Örneklem T Testi ile karşılaştırılmış ve sonuçları tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Gruplar Arası Okuduğunu Anlama ve Dinlediğini Anlama Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

	Deney (n=21)		Kontrol (n=22)		t	p
	Ort	SS	Ort	SS		
Okuduğunu Anlama Testi Ön Test	10.00	3.24	10.73	3.79	-0.674	0.504
Okuduğunu Anlama Testi Son Test	14.90	4.55	11.68	4.65	2.295	0.027*
Dinlediğini Anlama Testi Ön Test	6.19	1.66	6.05	1.62	0.290	0.773
Dinlediğini Anlama Testi Son Test	6.43	1.50	6.27	1.75	0.313	0.756

t:Bağımsız Örneklem T Testi *:p<0,05

Deney grubundakilerin ön test Okuduğunu Anlama Testi puanlarının ortalaması ve standart sapması $10,00 \pm 3,24$ iken son testte $14,90 \pm 4,55$ olmuştur. Kontrol grubundakilerin ön test Okuduğunu Anlama Testi puanlarının ortalaması ve standart sapması $10,73 \pm 3,79$ iken son testte $11,68 \pm 4,65$ olmuştur. Deney grubundakilerin ön test Dinlediğini Anlama Testi puanlarının ortalaması ve standart sapması $6,19 \pm 1,66$ iken son testte $6,43 \pm 1,50$ olmuştur. Kontrol grubundakilerin ön test Dinlediğini Anlama Testi puanlarının ortalaması ve standart sapması $6,05 \pm 1,62$ iken son testte $6,27 \pm 1,75$ olmuştur.

Uygulanan bağımsız örneklem t testleri sonucunda deney ve kontrol grupları arasında ön test Okuduğunu Anlama Testi, ön test Dinlediğini Anlama Testi ve son test Dinlediğini Anlama Testi puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamakta ($p > 0,05$) iken deney ve kontrol grupları arasında son test Okuduğunu Anlama Testi puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$). Buna göre deney grubundaki kişilerin son test Okuduğunu Anlama Testi puanları kontrol grubundaki kişilerden istatistiksel olarak anlamlı derecede daha fazladır.

4.1.4. Dördüncü Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü problemi “KTFÖ modeli ve geleneksel öğretimin öğrencilerin dinleme, konuşma, yazma ve okuma becerisi öz değerlendirme düzeylerine etkisi nedir” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme cevap bulmak amacıyla deney ve kontrol grubuna dönem başında ve sonunda uygulanan dinleme, konuşma, yazma, okuma becerisi öz değerlendirme formlarından elde edilen verilerden yararlanılmıştır.

KTFÖ modelinin uygulandığı deney grubunun dinleme, konuşma, yazma ve okuma becerisi öz değerlendirme formlarının ön test ve son test puanları Bağımlı Örneklem T Testi ile karşılaştırılmış ve sonuçları tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25. Deney Grubu Öğrencilerinin Dinleme, Konuşma, Yazma, Okuma Becerisi Öz Değerlendirme Formlarından Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

	Deney (n=21)		t	p
	Ort	SS		
Öz Değerlendirme Formu Dinleme Ön Test	11.90	2.83	-4.407	0.000*
Öz Değerlendirme Formu Dinleme Son Test	15.62	3.63		
Öz Değerlendirme Formu Konuşma Ön Test	6.90	3.35	-5.189	0.000*
Öz Değerlendirme Formu Konuşma Son Test	11.43	3.43		
Öz Değerlendirme Formu Yazma Ön Test	20.81	7.79	-4.653	0.000*
Öz Değerlendirme Formu Yazma Son Test	28.62	4.22		
Öz Değerlendirme Formu Okuma Becerisi Ön Test	55.38	16.88	-7.885	0.000*
Öz Değerlendirme Formu Okuma Becerisi Son Test	80.05	15.25		

t:Bağımlı Örneklem t testi *: $p<0,05$

Deney grubundakilerin ön test Öz Değerlendirme Formu Dinleme puanlarının ortalaması ve standart sapması $11,90\pm2,83$ iken son testte $15,62\pm3,63$ olmuştur. Deney grubundakilerin ön test Öz Değerlendirme Formu Konuşma puanlarının ortalaması ve standart sapması $6,90\pm3,35$ iken son testte $11,43\pm3,43$ olmuştur. Deney grubundakilerin ön test Öz Değerlendirme Formu Yazma puanlarının ortalaması ve standart sapması $20,81\pm7,79$ iken son testte $28,62\pm4,22$ olmuştur. Deney grubundakilerin ön test Öz Değerlendirme Formu Okuma Becerisi puanlarının ortalaması ve standart sapması $55,38\pm16,88$ iken son testte $80,05\pm15,25$ olmuştur.

Uygulanan bağımlı örneklem t testleri sonucunda deney grubundaki kişilerin ön test ve son test Öz Değerlendirme Formu Dinleme, Öz Değerlendirme Formu Konuşma, Öz Değerlendirme Formu Yazma ve Öz Değerlendirme Formu Okuma Becerisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre deney grubundaki kişilerin Öz Değerlendirme Formu Dinleme, Öz Değerlendirme Formu Konuşma, Öz Değerlendirme Formu Yazma ve Öz Değerlendirme Formu Okuma Becerisi puanları son testte ön teste göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde artmıştır.

Geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun dinleme, konuşma, yazma, okuma becerisi öz değerlendirme formları ön test ve son test puanları Bağımlı Örneklem T Testi ile karşılaştırılmış ve sonuçları tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Dinleme, Konuşma, Yazma, Okuma Becerisi Öz Değerlendirme Formlarından Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

	Kontrol (n=22)		t	p
	Ort	SS		
Öz Değerlendirme Formu Dinleme Ön Test	10.95	2.87	-1.586	0.128
Öz Değerlendirme Formu Dinleme Son Test	11.86	2.93		
Öz Değerlendirme Formu Konuşma Ön Test	7.73	3.87	-1.393	0.178
Öz Değerlendirme Formu Konuşma Son Test	8.68	3.55		
Öz Değerlendirme Formu Yazma Ön Test	18.64	9.04	-1.287	0.212
Öz Değerlendirme Formu Yazma Son Test	21.09	5.72		
Öz Değerlendirme Formu Okuma Becerisi Ön Test	51.36	18.11	-3.982	0.000*
Öz Değerlendirme Formu Okuma Becerisi Son Test	64.45	12.56		

t:Bağımlı Örneklem T Testi *: $p<0,05$

Kontrol grubundakilerin ön test Öz Değerlendirme Formu Dinleme puanlarının ortalaması ve standart sapması $10,95\pm2,87$ iken son testte $11,86\pm2,93$ olmuştur. Kontrol grubundakilerin ön test Öz Değerlendirme Formu Konuşma puanlarının ortalaması ve standart sapması $7,73\pm3,87$ iken son testte $8,68\pm3,55$ olmuştur. Kontrol grubundakilerin ön test Öz Değerlendirme Formu Yazma puanlarının ortalaması ve standart sapması $18,64\pm9,04$ iken son testte $21,09\pm5,72$ olmuştur. Kontrol grubundakilerin ön test Öz Değerlendirme Formu Okuma Becerisi puanlarının ortalaması ve standart sapması $51,36\pm18,11$ iken son testte $64,45\pm12,56$ olmuştur.

Uygulanan bağımlı örneklem t testleri sonucunda kontrol grubundaki kişilerin ön test ve son test Öz Değerlendirme Formu Dinleme, Öz Değerlendirme Formu Konuşma, Öz Değerlendirme Formu Yazma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamakta ($p>0,05$) iken kontrol grubundaki kişilerin ön test ve son test ve Öz Değerlendirme Formu Okuma Becerisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre kontrol grubundaki kişilerin ve Öz Değerlendirme Formu Okuma Becerisi puanları son testte ön teste göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde artmıştır.

KTFÖ modelinin uygulandığı deney grubunun ve geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun dinleme, konuşma, yazma, okuma becerisi öz değerlendirme formları ön

test ve son test puanları Bağımsız Örneklem T Testi ile karşılaştırılmış ve sonuçları tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Gruplar Arası Dinleme, Konuşma, Yazma, Okuma Becerisi Öz Değerlendirme Formlarından Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

	Deney (n=21)		Kontrol (n=22)		t	p
	Ort	SS	Ort	SS		
Öz Değerlendirme Formu Dinleme Ön Test	11.90	2.83	10.95	2.87	1.093	0.281
Öz Değerlendirme Formu Dinleme Son Test	15.62	3.63	11.86	2.93	3.743	0.001*
Öz Değerlendirme Formu Konuşma Ön Test	6.90	3.35	7.73	3.87	0.744	0.461
Öz Değerlendirme Formu Konuşma Son Test	11.43	3.43	8.68	3.55	2.578	0.014*
Öz Değerlendirme Formu Yazma Ön Test	20.81	7.79	18.64	9.04	0.843	0.404
Öz Değerlendirme Formu Yazma Son Test	28.62	4.22	21.09	5.72	4.888	0.000*
Öz Değerlendirme Formu Okuma Becerisi Ön Test	55.38	16.88	51.36	18.11	0.752	0.457
Öz Değerlendirme Formu Okuma Becerisi Son Test	80.05	15.25	64.45	12.56	3.668	0.001*

t:Bağımsız Örneklem T Testi *: $p<0,05$

Deney grubundakilerin ön test Öz Değerlendirme Formu Dinleme puanlarının ortalaması ve standart sapması $11,90\pm2,83$ iken son testte $15,62\pm3,63$ olmuştur. Kontrol grubundakilerin ön test Öz Değerlendirme Formu Dinleme puanlarının ortalaması ve standart sapması $10,95\pm2,87$ iken son testte $11,86\pm2,93$ olmuştur. Deney grubundakilerin ön test Öz Değerlendirme Formu Konuşma puanlarının ortalaması ve standart sapması $6,90\pm3,35$ iken son testte $11,43\pm3,43$ olmuştur. Kontrol grubundakilerin ön test Öz Değerlendirme Formu Konuşma puanlarının ortalaması ve standart sapması $7,73\pm3,87$ iken son testte $8,68\pm3,55$ olmuştur. Deney grubundakilerin ön test Öz Değerlendirme Formu Yazma puanlarının ortalaması ve standart sapması $20,81\pm7,79$ iken son testte $28,62\pm4,22$ olmuştur. Kontrol grubundakilerin ön test Öz Değerlendirme Formu Yazma puanlarının ortalaması ve standart sapması $18,64\pm9,04$ iken son testte $21,09\pm5,72$ olmuştur. Deney grubundakilerin ön test Öz Değerlendirme Formu Okuma Becerisi puanlarının ortalaması ve standart sapması $55,38\pm16,88$ iken son testte $80,05\pm15,25$ olmuştur. Kontrol grubundakilerin ön test Öz Değerlendirme Formu Okuma Becerisi puanlarının ortalaması ve standart sapması $51,36\pm18,11$ iken son testte $64,45\pm12,56$ olmuştur.

Uygulanan bağımsız örneklem t testleri sonucunda deney ve kontrol grupları arasında ön test Öz Değerlendirme Formu Dinleme, ön test Öz Değerlendirme Formu Konuşma, ön test Öz Değerlendirme Formu Yazma ve ön test Öz Değerlendirme Formu Okuma Becerisi puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamakta ($p>0,05$) iken deney ve kontrol grupları arasında son test Öz Değerlendirme Formu Dinleme, son test Öz Değerlendirme Formu Konuşma, son test Öz Değerlendirme Formu Yazma ve son test Öz Değerlendirme Formu Okuma Becerisi puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre deney grubundaki kişilerin son test Öz Değerlendirme Formu Dinleme, son test Öz Değerlendirme Formu Konuşma, son test Öz Değerlendirme Formu Yazma ve son test Öz Değerlendirme Formu Okuma Becerisi puanları kontrol grubundaki kişilerden istatistiksel olarak anlamlı derecede daha fazladır.

4.2. NİTEL VERİLERE İLİŞKİN BULGULAR

4.2.1. Beşinci Probleme İlişkin Bulgular

Beşinci Problem Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci problemi “KTFÖ modelinin eylem planlarının uygulanmasına dair öğrenci ve öğretmen görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırmanın beşinci problemine cevap bulmak amacıyla ilk olarak KTFÖ modelinin ilk aşama eylem planının uygulanmasına dair öğrenci ve öğretmen görüşleri nelerdir? şeklinde ifade edilen alt probleme yanıt aranmıştır. Bu alt probleme cevap bulmak amacıyla birinci eylem planı kapsamında öğrencilerin her ders sonrası doldurduğu ders değerlendirme formları, araştırmacının her ders sonrası doldurduğu yansıtıcı günlük formlar ve eylem planı bitiminde öğrencilerin doldurmuş olduğu süreç değerlendirme formlarından yararlanılmıştır. Bu formlar içerik analizine tabi tutularak bir arada değerlendirilmiştir.

4.2.1.1. Birinci Eylem Planına İlişkin Görüşler

Tablo 28. Birinci Eylem Planına İlişkin Olumlu Görüşler

Tema	Kod
Derse karşı tutum	Dersin bitmemesini istiyor
	Türkçe dersini beden eğitime tercih ediyor
	Fen Bilimleri öğretmen olmak isterken şimdi Türkçe öğretmeni olmak istiyor
	Derste kendini iyi hissediyor
	Türkçe dersi kendisine çok şey katıyor
	Dersi çok beğeniyor
	Yazı yazmayı sevmeye başlıyor
	Türkçe dersi ile ilgili her şeyi çok seviyor
	Derslerin hep böyle devam etmesini istiyor
	Türkçe dersi olduğu için okula gelmek istiyor
	Türkçe ders saatinin artmasını istiyor
	Bu dersin bütün derslerden iyi olduğunu düşünüyor
	Böyle bir dersin olmasından mutlu oluyor
Dil becerileri	Şiir yazmayı öğrendi
	Metin yazmayı öğrendi
	Şiir okumayı öğrendi
	Yazabildiğini görüp mutlu oluyor
	Şiir okumayı beğeniyor
	Duyuru, ilan ve reklam metni yazmayı öğrendi
	Atasözleri ve deyimleri öğreniyor
	Şiir yazmak hoşuna gidiyor
	Metin yazmak hoşuna gidiyor
	Metin okumayı seviyor
Grup çalışması	Yanındaki arkadaşıyla eş olmayı beğeniyor
	Grupla çalışma becerisi kazandı
	Grup çalışmasını sevmeye başlıyor
	Grup çalışmalarına katılmayı istemezken artık katılmak istiyor
	Grup çalışmalarını bireysel çalışmalara tercih ediyor
	Grup çalışmalarıyla daha kolay fikir üretebiliyor
	Grup çalışmaları öğrenciyi aktif kılıyor
	Bireysel çalışma isteği grupla çalışma isteğine dönüşüyor
	Arkadaş olmayan öğrenciler gruplarda başarılı işbirliği yapıyor
	Grup çalışmalarıyla ders daha güzel oluyor
	Farklı gruplarda çalışmayı beğeniyor
	Daha fazla grup çalışması yapmak istiyor
Yaşam becerisi	Sorunlara çözüm bulmayı öğrendi
	Aralarındaki anlaşmazlıkları kendileri çözüyor
	Birlikten kuvvet doğduğunu öğrendi
	Hayal kurmayı öğrendi
Duyuşsal kazanımlar	Çevreyi temiz tutmanın önemini öğrendi

Tablo 28. (Devamı) Birinci Eylem Planına İlişkin Olumlu Görüşler

	Yazdığı şiiri saklamak istiyor Bitkilere zarar vermemeye dikkat ediyor Yaşadığı yerin güzelliklerinin farkına varıyor Dostluğun arkadaşlıktan daha önemli olduğunu düşünüyor
Öğretmene karşı tutum	Öğretmene olumlu duygu besliyor
	Öğretmeni seviyor
	Öğretmenin çok güzel anlattığını söylüyor
Yöntem-teknik-etkinlik	İstasyon tekniğini beğendi
	Etkinlikler dersi sevdiriyor
	Söz korusu etkinliğini beğendi
	Altı şapkalı etkinliği beğeniyor
	Daha fazla etkinlik yapmak istiyor
	Rol oynama etkinliğini beğendi
	Grupla okuma yapmak zamandan tasarruf sağlıyor
	Akıllı tahtadan etkinlik yapmayı beğeniyor
	Hikâye tasarlamayı beğeniyor
	Grupla okumalar adaleti sağlayıp herkes okumuş oluyor
	Tiyatro oynamayı beğeniyor
	Derste etkinlik yapmayı beğeniyor/tekrar istiyor
	İstop oyununu beğeniyor
	Dinleme metinlerini not alarak dinliyorlar
	Hikâye tamamlamayı beğeniyor
	Hep bu tarz etkinlikler yapmak istiyor
	Şiir tamamlama etkinliğini beğeniyor
	Notların karşısına duygu yazma tekniğini beğeniyor
Ders tasarımı	Dersin oyunla işlenmesini beğeniyor
	Derste işlenenlerle gerçek yaşamlarında bağ kuruyorlar
	Oyunla öğreniyor
	Tanım yapmadan deneyimleyerek öğreniyorlar
	Hedeflerin uygun sırada işlenmesi dersi daha anlamlı yapıyor
	Öğrenme adımlarına göre ders işleme, dört dil becerisini geliştirme fırsatı sunuyor
Öğrenme ortamı	Sınıf ortamı sesli
	Derste her öğrenci aktif
	Derste eğleniyor
	Derste çok mutlu
	Canı sıkılmıyor
	Her öğrenci derse katılıyor
	Derste zaman çabuk geçiyor
	Derste arkadaşlarıyla eğlenceli vakit geçiriyor
	Eğlenerek öğreniyor
	Sınıfın en sessiz öğrencisi derse katılıyor
Materyal	Okunan metinleri beğeniyor
Mesleki gelişim	Öğretmenlikten keyif almaya başlıyor
	Derslere istekle girmeye başlıyor
	Sınıf yönetmekte eskisi gibi zorlanmıyor
	Öğrencilerin mutlu olduğunu gördükçe kendisi de mutlu oluyor

Tablo 28. (Devamı) Birinci Eylem Planına İlişkin Olumlu Görüşler

İletişim	Birbirlerini saygıyla izleme/dinleme
	Çalışmalarda birbirlerine destek oluyorlar
Derse karşı güdülenme	Derste yapılacak etkinlikleri merak edip soruyorlar
	Teneffüste etkinliğe devam etmek istiyorlar
	Etkinlik yapmak için istekliler
	Kendi yazdıklarını okuma isteği artıyor
	Öğretmenin emeğinin boşa gitmeyeceğine inanıyor
	Yapabildiklerini görüp mutlu oluyorlar
Ders kazanımları	Metin türlerini öğrendi
	Metinleri ayırt edebilmeyi öğrendi
	Metnin konusunu bulmayı öğrendi

Tablo 28’de görüldüğü üzere birinci eylem planına ilişkin olumlu görüşler “derse karşı tutum”, “dil becerileri”, “grup çalışması”, “yaşam becerisi”, “duyuşsal kazanımlar”, “öğretmene karşı tutum”, “yöntem/teknik/etkinlik”, “ders tasarımı”, “öğrenme ortamı”, “materyal”, “Mesleki gelişim” “iletişim”, “derse karşı güdülenme” ve “ders kazanımları” temalarından oluşmaktadır. KTFÖ modeline ilişkin birinci eylem planı sonunda birçok temada olumlu görüşlerin ortaya çıkması modelin öğrenciler üzerinde olumlu etkiler oluşturduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin dersin işlenişine ilişkin genel tutumlarının olumlu yönde olduğu; dersin bitmemesini isteme, Türkçe dersi olduğu için okula gelmek istemesi, Türkçe ders saatinin daha fazla olmasını arzulama hatta Türkçe dersini beden eğitimi dersinden daha fazla sevmeye gibi ifadeler, derse olan ilgi ve değeri göstermektedir.

Derse karşı tutumlarıyla ilgili Ö4 “*Gerçekten de Türkçe dersleri, haftanın en çok beklediğim saatleri. Dersi o kadar seviyorum ki, bazen beden eğitimi dersinin yerine bir saat daha Türkçe dersi olsa keşke diyorum*” diyerek Ö8 ise “*Türkçe dersi olduğu günler daha bir hevesle uyanıyorum ve okula gitmek için sabırsızlanıyorum. Dersin bitmesini hiç istemiyorum*” cümleleriyle derse karşı olumlu duygularını dile getirmişlerdir.

Dil becerileri üzerine yapılan çalışmalarla öğrencilerin şiir ve metin yazma becerilerini geliştirdiği ayrıca öğrencilerin yazma ve okuma etkinliklerinden keyif aldığı ve bu alanlarda ilerleme kaydettikleri görülmektedir. Araştırmacı öğrencilerin dil becerilerindeki gelişimi ile ilgili gözlemlerini yansıtıcı günlük formda şu şekilde ifade etmiştir: “*İlk bir iki hafta yazmaya karşı ön yargılı olduklarını gözlemlemiştim. Ama haftalar ilerledikçe özellikle grupla yazı yazma ve grupla okuma etkinliklerinden çok keyif aldıklarını gördüm.*

Yazdıkları metinleri ders bittiğinde bile devam etmek istemeleri ayrıca güzel bir durumdu”.

Başlangıçta grup çalışmalarına katılmak istemeyen öğrencilerin zamanla bu fikre sıcak baktığı ayrıca grup çalışmalarının öğrencileri daha aktif kıldığı ve farklı gruplarda çalışma becerilerinin artırdığı anlaşılmaktadır. Bu durumla ilgili Ö5: *“Başta grup çalışmalarına pek sıcak bakmıyordum, ama zamanla ne kadar faydalı olduğunu gördüm.”* Ö7: *“Gruptaki kişiler her ders değiştiği için her arkadaşım ile çalışma fırsatım oldu. Bence grup çalışmalarını bırakmayalım.”* diyerek bu konudaki fikirlerini ortaya koymuşlardır. Bununla birlikte işbirlikli yapılan çalışmalarla öğrenciler arasındaki etkileşimin arttığı ve öğrenme sürecine olumlu katkıların olduğu anlaşılmaktadır.

Süreçte kullanılan yöntem ve tekniklerin öğrenciler tarafından beğenildiği açıkça görülmektedir. İstasyon tekniği, söz korusu, şiir tamamlama, altı şapkalı etkinlik, rol oynama gibi etkinlikler için olumlu geri bildirimlerin verildiği anlaşılmaktadır. Kullanılan yöntem ve tekniklerle ilgili Ö12: *“Derste farklı farklı etkinlikler yapıyoruz. Özellikle söz korusu etkinliğini çok beğendim. Derste zaman nasıl geçiyor anlamıyorum.”* diyerek görüşünü belirtmiştir. Bununla birlikte grupla okuma yapmanın zaman tasarrufu sağladığı ve daha adil bir ortam oluşturduğu da öğrenciler tarafından ifade edilmiştir. Bu konuda Ö3: *“Böyle bir okumayı ilk defa yaptık. Önceden belirli kişiler metni okurdu. Şimdi herkes okuyor haksızlık da olmamış oluyor.”* diyerek bu konudaki görüşünü belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin bu tarz etkinlikleri tekrar istediklerini belirtmeleri onların uygulanan yöntem ve teknikleri beğendiklerini göstermektedir.

Derste yapılan çalışmalarla öğrencilerin sorunlarını kendilerinin çözebilme becerisi kazandığı, dostluk ve çevre bilinci gibi kavramları özümledikleri, teneffüste etkinliklere devam etmek istedikleri, sınıfta derste katılmayan öğrencinin olmadığı ve öğrencilerin dersi günlük yaşantılarıyla kolaylıkla ilişkilendirebildiği görülmektedir. Ayrıca öğrenme adımlarına göre dersi işlemenin dört dil becerisini işe koymaya fırsat verdiği de ortaya çıkmıştır. Araştırmacı bu durumla ilgili gözlemlerini yansıtıcı günlük formda şu şekilde ifade etmiştir: *“Öğrencilerin metinleri çok beğendiğini ve severek okumak istediklerini gözlemledim. Sınıfta metinde geçen benzer bir durum yaşandı. Bu durumu metindeki kahraman gibi çözmek istemeleri metni özümsemeleri açısından güzel bir durumdu. Ayrıca etkinliklere teneffüslerde bile devam etmek istiyorlar. Beni en çok sevindiren olay ise derse katılmayan tek başına kalan öğrencinin olmaması. Bunun*

yanında bir haftalık ders paketi içerisinde her dil becerisine yer verebiliyor olmak dersi daha anlamlı kılıyor.”

Birinci Eylem Planına İlişkin Olumsuz Görüşler

Tablo 29. Birinci Eylem Planına İlişkin Olumsuz Görüşler

Tema	Kod
Grup kurma	Grupça yavaş çalışma, diğer gruplara yetişememe
	Grupla çalışırken çok söz kesmenin olması
	İki grup arasında sözlü diyalogların olması.
	Grup çalışmalarında eşit katkı sağlanmıyor
	Ses karmaşası öğrencileri rahatsız ediyor
	Sessiz öğrenciler grup başkanlığını yönetmekte zorluk yaşıyor
	Grupların öğretmen tarafından oluşturulması istenmiyor
	Grup kurma ve başkan seçiminde zamanı kaybı yaşanıyor
	Grup olmak istememe/bireysel çalışma yapmak isteme
	Öğrencilerin belirli arkadaşlarla grup olma isteği ve anlaşmazlıklar
	Öğrencinin kendi isteklerini olmasını istemesi
	Arkadaşlarının söylediklerine gülme/dikkate almama
Ders süreci	Etkinliği bitirenlerin farklı konularda konuşmaları
	Kutlama basamağı için bir grubun ürünün panoya asılması diğer grupları üzüyor
Ders öğretmeni	Bahri hocayı özleme/Bahri hocanın eğlendirmesi
Tutum	Dersi beğenmeme, kötüydü- eğlenememe.
	Başlangıçta Türkçe dersine uyum zorluğu
Yazma etkinlikleri	Öğrencilerin şiir yazarken çok zorlanmaları
	Dinleme metni dinleyip yazı yazmaktan sıkılma
	Metnin devamını getirmeyi sevmeme
	İlk başlarda yazma isteksizliği ve yüksek kaygı
Ders planları	Planlarda süre aşımının olması
Materyal	Açılan video ses kalitesinin düşüklüğü sesin anlaşılmasına yol açtı
Yöntem-teknik	Etkinlikte fazladan kart verilmesi etkinlikte kargaşaya neden oldu
	İstop oyunundan sıkılma, yeni eğlenceli etkinlik talebi

Tablo 29’da görüldüğü üzere birinci eylem planına ilişkin olumsuz görüşler “grup kurma”, “ders süreci”, “ders öğretmeni”, “tutum”, “yazma etkinlikleri”, “ders planları”, “materyal” ve “yöntem/teknik” temalarından oluşmaktadır. KTFÖ modelinin ilk uygulamasında ortaya çıkan olumsuz görüşler, bu modelin öğrenci ve öğretmen tarafından ilk kez deneyimlenmiş olmasından kaynaklanmaktadır. Yeni bir ders işleyiş süreciyle karşılaşan öğrenciler ve öğretmen için bu tür olumsuzluklar beklenen bir durumdur.

Birinci eylem planı sürecinde yaşanan problemlerden ilki öğrencilerin grup çalışmalarında zorluk yaşamasıdır. Öğrencilerin grup oluşturma süreciyle ilgili endişelerini dile getirdikleri görülmektedir. Zaman kaybı yaşanması, grup başkanı seçimi ve grup oluşturma sürecindeki gecikmeler bunların bazılarıdır. Bu durumla ilgili Ö9: *“Dersin büyük bir kısmı grupları oluştururken gitti. Öğretmene baya itiraz oldu. Grup başkanı seçerken de tartışmalar yaşandı”*. Ö6 ise *“Daha önce grupta çalışma etkinlikleri yapmadığım için benim için değişik bir dersti. Özellikle grupların oluşturulmasında çok ses oldu. Grup başkanı belirleneceği zaman herkes başkan olmak istedi.”* Ö5 ise *“Arkadaşlarımla aynı gruba düşemedim ve grupta çok canım sıkıldı”* diyerek görüşlerini belirtmişlerdir. Ayrıca grup çalışmalarında fazla ses olması, grup üyelerinin çalışmalara eşit oranda katkı vermemesi, öğrencilerin grup çalışmalarında istedikleri kişilerle çalışmak istemeleri, kendi isteklerini ön planda tutmaları veya diğerlerinin fikirlerine saygı duymamaları, daha sessiz öğrencilerin liderlik rollerini üstlendiklerinde zorluk yaşamaları ve grupları yönetmekte sıkıntı çekmeleri gibi durumlar grup çalışmalarında görülen problemlerdir. Araştırmacı bu durumla ilgili gözlemlerini yansıtıcı günlük formda şu şekilde ifade etmiştir: *“Grup çalışmalarında bazı öğrencilerin katkı vermediğini gördüm. Grup oluşturma aşamasında bazı öğrenciler ısrarla başka arkadaşlarıyla olmak istemediler. Bazı grup başkanları sürekli kendi fikirlerinin yazılmasını talep etti. Aynı zamanda grup başkanı olan daha sessiz öğrencilerin grubu yönetemediğini gördüm. Bu durumların ilerleyen haftalarda aşılabacağını düşünüyorum.”* Bu durumlardan başka etkinliğini bitiren öğrencilerin ders dışı konuşmalar yapması, öğrencilerin daha önce derslerine giren öğretmenlerini istemeleri, derse uyum sağlamada zorluk yaşamaları, yazma etkinliklerinde zorlanmaları ve öğretmenin bazı teknikleri uygularken zorluk yaşanması da diğer problemler olarak ortaya çıkmıştır.

Beşinci Problem İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci problemine cevap bulmak amacıyla ikinci olarak “KTFÖ modelinin ikinci aşama eylem planının uygulanmasına dair öğrenci ve öğretmen görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilen probleme yanıt aranmıştır. Bu alt probleme cevap bulmak amacıyla ikinci eylem planı kapsamında öğrencilerin her ders sonrası doldurduğu ders değerlendirme formları, araştırmacının her ders sonrası doldurduğu yansıtıcı günlük formlar ve eylem planı bitiminde öğrencilerin doldurmuş olduğu süreç değerlendirme formlarından yararlanılmıştır. Bu formlar içerik analizine tabi tutularak bir arada değerlendirilmiştir.

4.2.1.2. İkinci Eylem Planına İlişkin Görüşler

Tablo 30. İkinci Eylem Planına İlişkin Olumlu Görüşler

Tema	Kod
Derse karşı tutum	Derste kendini mutlu hissediyor
	Gün boyu Türkçe dersinin olmasını istiyor
	Her gün Türkçe dersi olsun istiyor
	Bir öğrenci sadece Türkçe dersine katılıyor
	Türkçe dersini seviyor
	Dersin çabuk bitmesini istemiyor
	Türkçe dersinin diğer derslerden daha eğlenceli olduğunu düşünüyor
	Ders bittiğinde öğrenciler üzülüyor
	Türkçe dersini beden dersinden daha çok seviyor
	Türkçe dersinin bitmesini hiç istemiyor
	Gün geçtikçe öğrenciler dersi daha çok seviyor
	Türkçe dersinin çok iyi bir ders olduğunun farkına varıyor
	Türkçe dersinin eğitici ve kolay olduğunu düşünüyor
	Türkçe'yi en sevdiği ders olarak görüyor
	Türkçe dersine olan sevgisi zamanla artıyor
Dil becerileri	Hikâye yazmayı öğrendi
	Ders bitiminde herkes hikâye yazabildi
	Şiir okumayı beğeniyor
	Şiir ezberlemeyi eğlenceli buluyor
	Daha nitelikli şiirler yazabiliyorlar.
	Şiir okumayı öğreniyor
	Şiir yazmayı beğeniyor
	Hazırladığı bir konuyu sunabiliyor
	Şiir yazarken eskisi kadar zorlanmıyor
İşbirlikli çalışma	Grup çalışması yapmaya istekli
	Grupla çalışmayı öğreniyor
	Grup çalışmalarında birbirlerine yardımcı oluyorlar
	Grup başkanları görev dağılımı yapıyor
	Grup çalışmalarının devam etmesini istiyor
	Grup çalışmalarını beğeniyor
	Grup çalışmalarını bireysel çalışmalardan daha çok seviyor
	Ortaya çıkan eserler için biz bilincindeler
	Sorunlara çözüm bulmayı öğrendi
Yaşam becerisi	Öğrenmenin güzel bir duygu olduğunu fark ediyor Adalet kavramının önemini hissediyor
Duyuşsal kazanımlar	Çekinmeden öğretmene soru sorabiliyor
Öğretmene karşı tutum	Derste kendilerini iyi hissettikleri için öğretmene teşekkür ediyorlar
	Artık hiçbir öğrenci öğretmeni katı biri olarak görmüyor
	İkinci dönemde aynı öğretmeni tekrar istiyor
	Türkçe öğretmenini seviyor
	Öğretmenlerinin kendilerine çok şey kattığını düşünüyor
	Öğretmene katı/sinirli diyen olursa öğretmeni savunuyorlar Öğretmenin kendilerine çok emek verdiğini düşünüyor

Tablo 30. (Devamı) İkinci Eylem Planına İlişkin Olumlu Görüşler

	Öğretmenin iyi ki derslerine girdiğini söylüyor
	Öğretmenin kendilerine yaklaşımını beğeniyor
	Başka bir dersin yerine öğretmenin gelmesinden memnun oluyor
	Öğretmenin ders anlatımını beğeniyor
	Başka derslere de aynı öğretmenin girmesini istiyor
Yöntem- teknik- etkinlik	Etkinliklere keyifle katılıyorlar
	Etkinlikleri beğeniyor
	Kart eşleştirme ve yapılandırılmış grid tekniği beğenildi
	Bingo oyununu beğeniyor
	Grup olarak okumanın bireysel okumaktan daha keyifli olduğunu düşünüyor
	Etkinliklerle konular eğlenceli hale geliyor.
	Altı şapka etkinliğini beğendi
	İstasyon tekniğini beğenme
	Dinlediklerini not-ay veya zihin haritalama tekniğine göre not alıyor
	Rulman tekniğini beğeniyor
	Etkinlikleri yaparken öğrenciler çok eğleniyor
	Not-ay tekniğini beğeniyor
	Diğer yarıyı bul tekniğini seviyor
	Akvaryum tekniğini beğeniyor
	Tiyatro etkinliğini beğeniyor
Ders tasarımı	Kazanımların öğrenme adımlarına göre sıralanması dersi anlamlı kılıyor.
	Dikkat çekme etkinliklerinden derste ne işleyeceklerini tahmin ediyorlar
	Derste işlenenleri günlük yaşantısıyla bağdaştırıyor
	Resimlere bakarak sıfat tamlamalarını öğreniyor
	Tüm öğrencilerin dört temel dil becerisini kullandığı bir ders oluyor
	Kazanımların birbirini destekleyici şekilde planlanması dersin verimliliğini artırıyor
	Ders işlerken önceki öğrendiklerini tekrar ediyorlar
	Öğrenme adımları ve kazanımların uyumu ders verimliliğini artırıyor
	Resimlerle sıfatın işlevini anlıyorlar
	Kazanımlarda yaşamla ilişki kurunca daha kalıcı öğrenme oluyor
	Her hafta öğrendiklerini panoya asarak öğrenme sürecini görselleştirdiklerinde kendileriyle gurur duyuyorlar
	Alışlagelmiş ders ortamına kıyasla yeni dersi tuhaf bulma
	Kazanımların birbirini tamamlayacak sırada verilmesi dört dil becerisinin etkin kullanılmasını sağlıyor
	Dersin hayatla bağlantısını fark etme
	Oyunla öğrendiğini düşünüyor
Öğrenme ortamı	Derse katılmayan öğrenci olmuyor
	Türkçe dersinde zaman çabuk geçiyor
	Derste kendini iyi/mutlu hissediyor
	Etkinliklerde birbirlerine yardım etmek istiyorlar
	Ders dışı konuşmalar çok azaldı
	Her öğrenci dersle ilgileniyor

Tablo 30. (Devamı) İkinci Eylem Planına İlişkin Olumlu Görüşler

	Eğlenceli bir ders
	Bir sürü etkinlik yapıyor
	Ders dışı ve izinsiz konuşmalar olmuyor
	Etkinlikler etkileşim kurmaya imkân veriyor
	Mükemmel bir ders
	Ders hiç sıkıcı geçmiyor
	Dersi daha iyi anlıyor
İletişim	Öğrencilerin birbirleriyle iletişimleri kuvvetleniyor
	Etkinliklerde birbirlerine yardımcı oluyorlar
	Birbirlerini saygıyla dinliyorlar
	Birbirlerinin sözünü kesmeden dinliyorlar
Derse karşı güdülenme	Derste neler yapacaklarını soruyor
	Öğretmenin derse çok istekli geldiğini düşünüyorlar
	Etkinliklere karşı heyecan duyuyorlar
	Haftanın ilk dersinde bile öğrenciler çokistekli
Ders kazanımları	Ekleri öğrendi
	Sıfatları öğrendi
	Karşılaştırma, abartma, amaç, benzetme ve sebep cümlelerini öğrendi
	Sıfatların ve basit, türemiş, birleşik kelimelerin çok kolay olduğunu söylüyor
	Derste yeni şeyler öğreniyor
	Bilgilendirici metinleri öğrendi
	Konuları daha çabuk öğreniyor
	Metnin konusunu bulmayı öğrendi
	Yapılan konuşmanın konusunu söyleyebiliyor
	Çıkarımda bulunmayı öğrendi
	Metnin konusunu bulmayı öğrendi
	Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri öğrendi
	İsim ve sıfat tamlamalarını öğrendi
Mesleki gelişim	Haftalar ilerledikçe kendini daha yetkin hissediyor
	Ders planlarına göre ilerleyince hiç kaygılanmadan süreci kolaylıkla yönetme becerisi gelişiyor
	Daha önceki öğretmenlik yıllarında sınıfta bağırırken şimdi hiç bağırmadığını fark ediyor
Dersi içselleştirme	Etkinlikleri farklı şekilde uygulama teklifi yapıyorlar
	Grup içinde birbirlerini çalışmaya katılmaya teşvik ediyorlar
	Etkinlikleri dosyasında saklıyor/dosyası dolmuş
	Dersle ilgili görüşünü belirtmek istiyor
	Derste kullanılan görselleri sınıfta saklamak istiyorlar
	Sınıf kurallarını birbirlerine hatırlatıyorlar
Öğretmen	Rehber rolünde
Akademik başarı	Deneme sınavlarında Türkçe netleri artıyor
	Bu seviyeye kadar geldikleri için mutlu hissediyorlar

Tablo 30’da görüldüğü üzere ikinci eylem planına ilişkin olumlu görüşler “derse karşı tutum”, “dil becerileri”, “grup çalışması”, “yaşam becerisi”, “duyuşsal kazanımlar”, “öğretmene karşı tutum”, “yöntem/teknik/etkinlik”, “ders tasarımı”, “öğrenme ortamı”, “iletişim”, “derse karşı güdülenme”, “ders kazanımları”, “mesleki gelişim” “dersi içselleştirme”, “öğretmen rolü” ve “akademik başarı” temalarından oluşmaktadır. KTFÖ modeline ilişkin ikincici eylem planı sonunda birinci eylem planı sonucuna göre daha fazla olumlu görüşlerin ortaya çıkması modelin öğrenciler üzerindeki olumlu etkilerinin arttığını göstermesi bakımından önemlidir.

Tabloya göre öğrencilerin dersin işlenişine ilişkin genel tutumlarının olumlu yönde olduğu; sürekli Türkçe dersi işlemek istemesi, bazı öğrencilerin Türkçe dersinden başka derslere katılmaması, ders bittiği için üzgün olma, Türkçe dersinin bitmesini hiç istememe, Türkçe dersinin eğitici ve kolay bir ders olarak algılaması gibi ifadeler, öğrencilerin derse karşı göstermiş oldukları ilgi ve değeri vurgulamaktadır. Bununla ilgili süreç değerlendirme formunda Ö15: “*Türkçe dersleri bittiği zaman gerçekten üzülüyorum, çünkü bu ders hem çok eğlenceli hem de öğrendiğimiz her şeyi kolayca anlayabiliyorum. Diğer derslerde bu kadar keyif alamıyorum ve hep Türkçe dersinin devam etmesini istiyorum.*” diyerek düşüncelerini ifade etmiştir. Ö1 ise “*Bazen sadece Türkçe dersi için sabah kalkıp okula gelmek istiyorum. Türkçe dersi bitince, 'Keşke tüm dersler Türkçe gibi olsa' diye düşünüyorum.*” şeklinde düşüncelerini dile getirmiştir.

Dil becerileri üzerine yapılan çalışmalarla öğrencilerin hikâye yazma yeteneklerinin geliştiği ve bu beceriyi uygulayabildikleri, şiir ezberleme etkinliklerinden keyif aldıkları, daha kaliteli şiirler yazabildikleri, şiir yazarken yaşadıkları zorlukların azaldığı, öğrencilerin konuyla ilgili sunum yapabilme yeteneklerinin geliştiği ortaya çıkmaktadır. Araştırmacı bu durumla ilgili gözlemlerini yansıtıcı günlük formda şu şekilde ifade etmiştir: “*Gün geçtikçe öğrencilerin daha istekli yazı yazdıklarına şahit oluyorum. İlk haftalar şiir yazarken en fazla bir iki kıta şiir yazabilirlerken artık dört beş kıta şiir yazabildiklerini görüyorum.*”

Derste yapılan grupla çalışmaları öğrencilerin beğendiği ve bu çalışmalara devam etmek istedikleri hatta bireysel çalışmalardan daha fazla grupla çalışma yapmaya istekli oldukları görülmektedir. Bunun yanında grup çalışmalarında ortaya çıkan ürünler için biz bilincinde oldukları da görülmektedir. Bu konuda Ö14 düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir: “*Grupla çalışmak bana daha çok keyif veriyor, çünkü hepimiz bir araya gelip daha iyi şeyler yapabiliyoruz.*” Ö16 ise “*Tek başıma çalışmaktansa, arkadaşlarımla*

birlikte bir şeyler yapmak daha güzel. Grup çalışmalarına bence devam edelim.” diyerek fikrini açıklamıştır. Ö18 ise “*Grup çalışmalarını gerçekten çok seviyorum. Bir çalışmayı bitirdiğimizde, hepimiz 'bu bizim çalışmamız' diyebiliyoruz. Bireysel çalışmalardan ziyade, daha fazla grup çalışması yapmak istiyorum çünkü beraber yapınca daha güzel çalışmalar ortaya çıkıyor.*” Şeklinde düşüncesini ifade etmiştir.

Öğrencilerin öğretmene karşı tutumlarının ikinci eylem planı sonunda daha fazla olumlu olduğu görülmektedir. İyi ki, derslerine girdikleri hatta ikinci dönemde derslerine girmelerini istemeleri, boş olan bir dersin yerine Türkçe öğretmenlerinin girdiğini görünce sevinmeleri ve öğretmenlerinin kendilerine çok şey kattıkları gibi ifadeler olumlu tutumlarını göstermektedir. Araştırmacı bu durum ile ilgili gözlemlerini yansıtıcı günlük formda şu şekilde ifade etmiştir: “*Zaman ilerledikçe derse daha fazla uyum gösterdiler. İlk bir iki hafta eski öğretmenlerini isterlerken artık iyi ki benim derslerine girdiğimi hatta ikinci dönemde girmemi istediklerini dile getirdiler. Bir iki defa raporlu öğretmenlerinin yerine derslerine girdiğimde bunu hep yapmamı istediler. Öğrencilerin derse olan bağlılıklarını gördükçe ben de daha fazla motive oluyorum.*”

Derste uygulana yöntem tekniklerle ilgili olarak hepsini keyifle yaptıkları ve etkinliklerle konuların daha eğlenceli duruma geldiği görülmektedir. Araştırma kapsamında geliştirilen modelle dersin günlük yaşamla ilişkisinin kurulabildiği, kazanımların öğrenme adımlarına göre sıralanıp işlenmesinin dersleri daha anlamlı kıldığı ve dört dil becerisine yer vermek için fırsat oluşturduğu, süreçte yapılan zengin öğrenme ortamlarının dersi daha verimli hale getirdiği görülmektedir. Araştırmacı bu durum ile ilgili gözlemlerini yansıtıcı günlük formda şu şekilde ifade etmiştir: “*Öğretmenlik yaptığım yıllarda Türkçe dersi işlerken bu kadar keyif aldığımı hatırlamıyorum. Geliştirilen model kapsamında ders kolaylıkla günlük yaşamla ilişkilendirilmekte ve kazanımların öğrenme adımlarına uygun bir sırayla işlenmesi dersi çok anlamlı kılıyor. Öğrenciler sadece bir dil becerisi üzerine çalışma yapmıyor. Her hafta mutlaka dinleme, konuşma, yazma ve okuma becerilerine yönelik birbirini tamamlayıcı etkinlikler oluyor. Böylelikle hem ben hem öğrenciler dersten çok keyif alıyoruz.*”

Derse katılmayan öğrencinin olmaması, derste zamanın çabuk geçmesi, öğrencinin derste kendini iyi hissetmesi, her etkinliğin öğrencilerin birbirleriyle iletişime geçmesine imkân tanıdığı için ders dışı konuşmaların olmaması öğrenme ortamının verimli kullanıldığını ortaya çıkarmaktadır. Ders değerlendirme formunda Ö10: “*Hem bu ders hem de önceki derslerde derse katılmayan hiç kimse olmuyor. Hatta Yusuf bile derse katılıyor.*” Ö13 ise:

“Derste hiç boş vaktimiz olmadı. Zilin çaldığını duymamışım arkadaşlarım söyledi. Bu ders çok mutlu hissettim.” diyerek bu konudaki düşüncelerini açıklamıştır. . Araştırmacı ise bu durum ile ilgili gözlemlerini yansıtıcı günlük formda şu şekilde ifade etmiştir: “Önceki öğretmenlik yıllarımda dersin belirli kısımlarında sınıfı susturmak için bağırırdım. Ama şimdi sınıfta ders dışı bir şeyler yapılmadığı için hiç bağırıyorum. Her öğrenci önündeki işiyle ilgileniyor. Ve sürekli birbirleriyle iletişim halindeler. Kenarda köşede duran hiçbir öğrenci olmuyor.”

Öğrencilerin yaptıkları etkinlikleri saklamak istemesi, dersle ilgili görüş belirtmek istemesi, sınıf kurallarını birbirlerine hatırlatmaları ve yapılacak etkinlikler için heyecan duymaları öğrencilerin dersi benimsediklerini göstermesi bakımından önemlidir. Etkinliklerle ilgili düşüncelerini Ö17: “Yaptığımız etkinlikleri dosyamda saklıyorum. Şimdiden dosyalığının yarısı doldu, her derse girerken heyecanlanıyorum. Çünkü yaptığımız etkinlikler çok eğlenceli.” şeklinde dile getirmiştir. Araştırmacı ise “Bu ders dersle ilgili görüş almayı unutmuştum. Hemen hepsi ‘hocam dersle ilgili görüşlerimizi almadınız’ diyerek görüşlerini belirtmek istediler. Bu onlar için de keyif verici bir durum olmuş. Sınıfça birlikte hazırladığımız sınıf kurallarını bu ders birbirlerine hatırlattıklarını duydum. Bu da kuralları benimsediklerini göstermesi bakımından önemli bir durumdu.” diyerek bu konudaki düşüncelerini dile getirmiştir.

Bunların yanında öğrencilerin deneme sınavlarında net sayılarının artması, birbirleri arasında iletişim problemlerinin azalması, derste artık birbirlerinin sözünü kesmeden dinlemeleri de ikinci eylem planı sonunda ortaya çıkan diğer olumlu ifadelerdir.

İkinci Eylem Planına İlişkin Olumsuz Görüşler

Tablo 31. İkinci Eylem Planına İlişkin Olumsuz Görüşler

Tema	Kod
Grup çalışmaları	Grup içi gürültü nedeniyle derse uyum sorunu
Ders süreci	Ders dışı karşılıklı sözlü diyalogların olması
	Parmak kaldırmadan soru sorma/aynı anda soru sorma/birbirlerini dinlemedikleri için aynı soruları tekrar sorma
	Deprem sonrası ilk ders tedirginliği ve isteksizlik
Tutum	Derste mutsuz olma/kendini yalnız hissetme
Yazma etkinlikleri	Hikâye taslağı oluştururken öğrencilerin zorlanması

Tablo 31’de görüldüğü üzere ikinci eylem planına ilişkin olumsuz görüşler “grup çalışmaları”, “ders süreci”, “tutum” ve “yazma etkinlikleri” temalarından oluşmaktadır. İkinci eylem planındaki olumsuz görüşler, birinci eylem planına kıyasla büyük ölçüde azalmıştır, bu durum öğrencilerin KTFÖ modeline başarılı bir şekilde uyum sağladıklarını ve modelin Türkçe dersi üzerindeki etkililiğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte grup çalışmalarında çok ses olduğu için derse motive olamama, deprem sonrası öğrencilerin derste tedirgin ve isteksiz olması, hikâye taslağı oluştururken zorlanma gibi olumsuz ifadelerin olduğu görülmektedir. Bu durumla ilgili araştırmacı düşüncelerini yansıtıcı formda: “*Deprem sonrası iki hafta tatilin ardından okullar açılmıştı. Fakat öğrencilerin bir kısmı okula gelmedi. Gelenlerin de yüz ifadelerinde tedirginlik ve korku vardı. Bu yüzden derse çok fazla motive olamadıklarını gözlemledim. Motivasyonları düşük olduğu için de dersin bazı bölümlerinde zorlandılar.*” şeklinde ifade etmiştir.

Beşinci Problem Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci problemine cevap bulmak amacıyla son olarak “KTFÖ modelinin üçüncü aşama eylem planının uygulanmasına dair öğrenci ve öğretmen görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilen alt probleme yanıt aranmıştır. Bu alt probleme cevap bulmak amacıyla üçüncü eylem planı kapsamında öğrencilerin her ders sonrası doldurduğu ders değerlendirme formları, araştırmacının her ders sonrası doldurduğu yansıtıcı günlük formlar ve eylem planı bitiminde öğrencilerin doldurmuş olduğu süreç değerlendirme formlarından yararlanılmıştır. Bu formlar içerik analizine tabi tutularak bir arada değerlendirilmiştir.

4.2.1.3. Üçüncü Eylem Planına İlişkin Olumlu Görüşler

Tablo 32. Üçüncü Eylem Planına İlişkin Olumlu Görüşler

Tema	Kod
Derse karşı tutum	Mükemmel bir ders olduğunu düşünüyor
	Dersi bu kadar sevebileceğini beklemiyordu
	Dönemin bitmesine üzüyor
	Daha fazla Türkçe dersi işlemek istiyorlar
	Sürükleyici bir ders olduğunu düşünüyor
	Dünyanın en iyi dersi olduğunu düşünüyor
Sınıf yönetimi	Zorluk yaşanmıyor
Dil becerileri	Daha kolay hikâye yazıyor
	Yazı yazarken daha az zorlanıyor
	Güzel hikâye yazdığını düşünüyor

Tablo 32. (Devamı) İkinci Eylem Planına İlişkin Olumlu Görüşler

	Yazmaya karşı ön yargısı yıkıldı
	Sunum yapabilmeyi öğreniyor
	Daha çabuk yazabiliyor
	Seçtiği bir konuda şiir yazmayı beğeniyor
	Resme bakarak şiir yazmayı beğeniyor
İşbirlikli çalışma	Grup çalışmalarının daha etkili olduğunu düşünüyor
	Başka derslerde de grupla çalışmak istiyor
	Grupla çalışma bilincini kavıyor
	Grup çalışmalarıyla dersi daha iyi anlıyor
Yaşam becerisi	Ders içerisinde oluşan bir sorunu çözebiliyor
	Fikirleri tartışarak doğru sonuca ulaşıyor
Duyuşsal kazanımlar	İyiliklerin unutulmaması gerektiğini öğreniyor
Öğretmene karşı tutum	Ders bitiminde öğretmenle sohbet etmek istiyor
	Unutulmaz bir dönem için öğretmene teşekkür ediyorlar
Yöntem-teknik-etkinlik	Dinlediği metni özetleme etkinliğini beğeniyor
	Kart göstererek ana fikir bulma etkinliği beğenildi
	Metni grup olarak özetleme etkinliği beğenildi
	Hikâye taslağı hazırlayarak daha kolay hikâye yazıyor
	Yazılan hikâyeleri birbirlerine okumayı beğeniyor
	Hikâye tamamlamayı beğeniyor
	Not-ay tekniğine göre dinleme metnini not alıyor
	Akvaryum ve sınıflama tekniği beğenildi
	Metin dinlerken not-ay ve zihin haritalama tekniği beğenildi.
	Canlandırma tekniği beğenildi
	Diyalog hazırlama etkinliğini beğenildi
	Grupla okuma yapmayı beğeniyor
	Yanlış bul etkinliği beğenildi
	Grup olarak metnin ana fikrini bulma beğenildi
	Akrostiş yazmayı beğeniyor
	Bulmaca çözerek konu tekrarı yapıyorlar
	Yazma etkinliklerini eğlenceli buluyor
	Yazma etkinliklerini okulda yapmak istiyor
	Dart oyunu beğenildi
	Tereyağ ekmek tekniği beğenildi
Ders tasarımı	Daha önce bilgilendirici metin yazdığı için bu ders daha kolay yazdı
	Etkinlikleri günlük yaşamına taşıyor
	Oyun oynarken dersi öğreniyor
	Yeni konuyu yazarak/konuşarak tekrar ediyor
	Günlük hayatta karşılaştıklarının derste işlendiğini düşünüyor
	Dört dil becerisi dengeli bir şekilde işleniyor
Talep	Diğer derslerde de grup çalışması yapmak istiyor
	İkinci dönem de aynı öğretmenin derse girmesini istiyor
Öğrenme ortamı	Derste eğleniyorlar
	Gruplar arası ders dışı konuşmalar azaldı
	Dersi kendilerinin anlatıp kendilerinin dinlediğini hissediyorlar

Tablo 32. (Devamı) Üçüncü Eylem Planına İlişkin Olumlu Görüşler

	Yazdıkları hikâyeleri okumayı beğeniyorlar
	Kendi yazdıklarını kendilerinin okumasını beğeniyorlar
	Diğer derslerde derse herkes katılmıyor
	Yazılan şiirlerin panoya asılmasını beğeniyorlar
	Derste zaman hızlı geçiyor
	Dersten çıkınca başka derslere uyumda zorluk yaşıyorlar
	Ders akıcı geçiyor.
	Okulun son haftasında sıkılmadan ders yapıldı
Materyal	Dinlediği metni beğeniyor
	Okuna metnini beğeniyor
	Dinleme metinlerini sıkılmadan dinliyor
	Ders kitabı olmasa da ders işlenebildiğini anlıyorlar
İletişim	Öğrenciler birbirlerine saygılı
	Birbirlerini dinlerken saygılılar.
	Her öğrenci fikrini rahatlıkla dile getiriyor.
	Birbirlerini öğretmene şikâyet etmiyorlar
Derse karşı güdülenme	Öğrenciler derste ne yapacaklarını öğretmene soruyorlar/meraklılar
	Öğrenciler derse bir an önce başlamak istiyor
	Derse başlarken zaman kaybet istemiyorlar
	Her öğrenci yazdığı hikâyeyi birbirine okumak istiyor
	Okulun son haftası olmasına rağmen derse karşı istekliler
	Heyecanla dersi bekliyorlar
	Ürünlerini panoda sergilemek istiyorlar
Ders kazanımları	Metinleri karşılaştırmayı öğrendi
	Hazırlıksız konuşmanın nasıl yapılacağını öğrendi
	Konuşmalarındaki hataların farkına varıyor
	Metnin ana fikrini bulabiliyor
	Zamirler konusunu öğrendi
Dersi içselleştirme	Kendisini yazar olarak hissediyor
	Sınıf kurallarını benimsediler
	Sınıf kurallarını birbirlerine hatırlatıyorlar
	Grup bilincini teneffüslerde de uyguluyorlar
Mesleki gelişim	Mesleki gelişiminde büyük ilerleme hissediyor
	Dönemin bittiğine öğrenciler gibi kendisi de üzülüyor
	Derslere girerken heyecanla sınıfa giriyor
Akademik başarı	Türkçe ders netleri yükseldi
	Yazılı notlarında artış gözleniyor
Farkına varma	Şair olabileceğini düşünüyor
	Şiirin hayatın her anında olduğunu fark ediyor
	Türkçe dersinde tüm dil becerilerinde etkinlik yapılabileceğini fark etme
	Yazdıklarını okuyunca kendileriyle guru duyuyorlar
	Grup çalışmalarını ne kadar sevdiğini fark ediyorlar
	Kural ezberlemek zorunda olmadığını anlıyor
	Konuşmalarında yabancı kelimeler kullandığını fark ediyor

Tablo 32’de görüldüğü üzere üçüncü eylem planına ilişkin olumlu görüşler “derse karşı tutum”, “sınıf yönetimi”, “dil becerileri”, “grup çalışması”, “yaşam becerisi”, “duyuşsal kazanımlar”, “öğretmene karşı tutum”, “yöntem/teknik/etkinlik”, “ders tasarımı”, “öğrenme ortamı”, “materyal”, “iletişim”, “derse karşı güdülenme”, “ders kazanımları”, “dersi içselleştirme”, “mesleki gelişim”, “akademik başarı” ve “farkına varma” temalarından oluşmaktadır. Tüm eylem planı, on üç hafta ve yetmiş sekiz ders saati sonunda tamamlanmış olup birinci eylem planından bu yana uygulanan süreç boyunca, modelin artarak başarılı sonuçlar verdiği gözlemlenmiş ayrıca üçüncü eylem planı sonunda öğrencilerin derse karşı olumsuz görüşleri bulunmamakla birlikte araştırmacının gözlemlediği olumsuz durumlarda yaşanmamıştır.

Derse karşı tutum temasında, öğrenciler Türkçe dersini dünyanın en iyi dersi, harika bir ders olarak görmekle birlikte dönemin bitmesine de üzüldükleri görülmektedir. Bunun yanında bu dersi bu kadar sevebileceğini tahmin etmeyerek derse karşı duyduğu değeri de dile getirmiştir. Bu durumla ilgili düşüncesini Ö16: “*Türkçe dersi, düşündüğümünden çok daha harika çıktı. Dünyanın en iyi dersi olduğunu söyleyebilirim. Dersin bitmesine gerçekten çok üzülüyorum*” Ö20 ise “*Başta Türkçe dersini bu kadar seveceğimi hiç tahmin etmedim. Çünkü benim için hep sıkıcı bir dersti. Şimdi ise, dersin her dakikasını dört gözle bekliyorum. Ama dönem bitiyor lütfen ikinci dönemde dersimize siz girin hocam.*” Ö11: “*İlk başta bu ne biçim ders hep gürültü var diyordum ama şimdi bütün dersler arasında en sevdiğim ders diyebilirim. Bu dersi bu kadar çok seveceğimi asla düşünmezdim. Karne günü yaklaştıkça dersimizin biteceğine üzülüyorum. İnşallah ikinci dönemde dersimize siz girersiniz hocam.*” şeklinde ifade etmişlerdir.

Artık öğrencilerin yazmaya karşı ön yargılarının yıkıldığı ve daha kolay hikaye yazabildikleri, hatta kendilerini yazar ve şair olarak hissettikleri, yazdıklarını okuyunca kendisiyle gurur duyduğu, başka derslerde de grup çalışması yapmayı istedikleri, grup çalışmalarıyla dersi daha iyi anladıkları, teneffüslerde daha çok grup oyunları oynadıkları ve sorunlarını tek başına çözebildikleri görülmektedir. Araştırmacı bu durumla ilgili “*Bu sınıfa derse girmeden önce kız ve erkek öğrenciler arasında iletişim problemlerinin olduğu söylenmişti. Aynı sırada bile oturmak istemiyorlardı. Yaklaşık dört ay birlikte ders yaptıktan sonra bakıyorum da teneffüslerde bile kızlar erkekler birlikte oyun oynuyor. Derste yaptığımız grup çalışmalarıyla arkadaşlık bağlarının kuvvetlendiğini gözlemliyorum.*” şeklinde ifade etmiştir. Ö13 ise “*Hikâye ve şiir yazmaktan çok*

sıkılırdım. Ama artık okuldaki şiir ve hikâye yarışmalarına katılıyorum. Hatta artık kendimi şair olarak görüyorum. Çünkü en az on tane şiir yazmışızdır hocam. diyerek bu konudaki görüşlerini açıklamıştır. Ö7 ise “Hocam yazdıklarımızı derste okuyunca gerçekten kendimle gurur duyuyorum. Keşke diğer derslerde de bu gibi grup çalışmaları yapsak. Bence konuları daha hızlı öğreniriz.” şeklinde ifade etmiştir.

Derste kullanılan yöntem teknikleri beğenmekle birlikte bu etkinliklerle dersi daha iyi anladıkları, yazılı notlarının yükseldiği Türkçe dersiyle gündelik yaşam arasında ilişki kurdukları ve dört dil becerinin dengeli bir şekilde işlendiği görülmektedir. Yöntem tekniklerle ilgili Ö21: “Matematik öğretmenine bu derste yaptığımız etkinlikleri söyledim hocam. İnşallah o da yapar.” Yazılı notlarının yükselmesiyle ilgili Ö2 ise “Geçen sene Türkçe dersinden düşük not alıyordum. Aslında dersi de çok sevmiyordum. Bu sene hem notlarım yükseldi hem de derse bayıldım diyebilirim.” diyerek bu konudaki fikirlerini dile getirmişlerdir.

Öğrencilerin sanki dersi kendilerinin anlatıp yine kendilerinin dinledikleri, diğer derslerde sınıfın tamamının derse katılmadığı, bu dersten çıkınca başka derslere uyum sağlamada zorluk çektikleri ve okulun son haftası olmasına rağmen sıkılmadan ders işlendiği görülmektedir. Bu konuda Ö2: “Hocam diğer derslerde hocalar anlatıyor biz dinliyoruz. Ama bu derste sanki hem biz anlatıyoruz hem biz dinliyoruz gibi.” Ö9 ise “Açıkça söylemek gerekirse diğer derslerde iki üç kişi derse katılıyor. Aslında ben de katılmak istiyorum ama anlamıyorum. Ama bu derse herkes katılıyor.” Ö13 ise: Bu derse o kadar alıştık ki diğer derslere geçince de konuşmak istiyoruz ama öğretmenler hemen susun diyor.” Ö4: “Okulun son haftası olduğu için diğer dersler boş geçiyor ve çok sıkıcı aslında. Ama biz ders işlememize rağmen çok eğleneliydi.” diyerek düşüncelerini açıklamışlardır.

Öğrencilerin ders kitabı olmadan da ders işlenebildiğini fark ettikleri, ders esnasında birbirlerini öğretmene şikâyet etmedikleri, zaman kaybetmeden derse başlamak istedikleri, yaptıkları ürünleri panoda sergilemek istedikleri, sürekli derste ne yapacaklarını öğretmene sorarak derse karşı olumlu anlamda güdülendirildiği görülmektedir. Araştırmacı bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: “Özellikle okulun ilk haftalarında birbirlerini bana şikâyet ederlerdi. Şimdi bu durumla hiç karşılaşmıyorum. Ben derse girdiğim anda herkes hazır bir şekilde hemen derse başlamak istiyor ve ‘hocam bugün nasıl bir etkinlik yapacağız?’ diyerek derse karşı güdülendirildiklerini görüyorum. Ayrıca grupta yaptıkları çalışmaları panoda sergilemek isteyip ortaya çıkan çalışmayla

gurur duyduklarını gözlemliyorum. Ders kitabı olmadan da ders işlenebildiğini ise Ö3 şu şekilde dile getirmiştir: “Gerçekten çok şaşkınım dönem bitti sayılır ama ders kitabını hiç kullanmadık. Ama sizin yaptırdığınız etkinlikler ders kitabından çok daha güzeldi. Bunun için çok teşekkür ederim hocam.”

Öğrencilerin Türkçe dersinde okuma ve yazma haricinde başka şeylerde yapılabildiğinin farkına vardıkları, kural ezberlemek zorunda olmadıklarını anladıkları, şiirin hayatının her anında olduğunu fark ettiği görülmektedir. Bunula ilgili Ö1: *“Önceden Türkçe dersinde ya metin okurduk ya da yazı yazardık. Ama bu dönem tahtada bir şeyler anlattık, sunduk ve metin de dinledik hepsi çok güzeldi. Harika bir Türkçe dersi idi.”* Ö14 ise: *“Bazı kuralları ezberlemek zorunda kalmadık. Çünkü her ders bunları kullandıkça aklımıza yerleşti.”* şeklinde düşüncelerini dile getirmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin unutamayacakları bir dönem geçirdikleri için öğretmene teşekkür ettikleri ve öğretmeninde mesleki anlamda kendini çok geliştirdiği görülmektedir. Araştırmacı bu durumla ilgili düşüncelerini şu şekilde aktarmıştır: *“Uzun süre okul idareciliğinden sonra derse girmekte açıkçası tedirgindim. Ama geliştirilen model ve bu kapsamda hazırlanan ders planlarıyla dersler o kadar harika geçti ki derse girdiğim esnada derste dinleniyordum diyebilirim. Önceden derse giderken adımlarım geri geri giderken bu dönem hep derse girerken büyük bir motivasyonla girdim. Öğrencilerin dersten çok keyif alması ve benim dersten çok keyif almam harika bir duyguydu. Bu dönem sayesinde öğretmenliği yeniden keşfettiğimi rahatlıkla söyleyebilirim.”*

4.2.2. Altıncı Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı problemi “KTFÖ modeli uygulanmadan önce ve sonra öğrencilerin Türkçe dersi hakkındaki görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme cevap bulmak amacıyla uygulama öncesi ve sonrasında odak grup görüşmelerinden elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Bu veriler içerik analizine tabi tutularak değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Sonrası Görüşleri

Tablo 33. Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Sonrası Görüşleri

Uygulama öncesi		Uygulama Sonrası	
Tema	Kod	Tema	Kod
Ders işleyişi	•Öğretmen güzel/eğlenceli ders anlatıyor •Dersler güzel/hızlı/eğlenceli geçiyor •Öğretmen konuyu deftere yazdırıyor •Kitaptaki cümleleri öğretmen söylüyor öğrenciler yazıyor •Akıllı tahtadan ders işleniyor •Yazı yazdırırken öğretmen gülünç örnekler veriyor •Konunun anlaşılabilirliği için öğretmen tekrar yapıyor •Öğretmen konuları öğretmeden geçmiyor •Not alınacak yerleri öğretmen belirtiyor/öğrenciler not alıyor. •Okunan metnin cevaplarını öğretmen söylüyor/öğrenciler kontrol ediyor. •Öğretmen test kitabından bilgiler söylüyor öğrenciler not alıyor •Öğretmen motive edici cevap veriyor •Kızarak ders anlatılmasını istemiyorlar •Eğlenceli ve motive edici bir ders istiyorlar •Derste etkinlik yapmak istiyorlar •Oyun oynamak istiyorlar	Ders işleyişi	•Dersler eğlenceli geçiyor •Çok aktivite yapılıyor •Araştırma yapılıyor •Derste yapılanlar akılda kalıcı oluyor •Grup çalışmaları yapılıyor •Derste zaman çabuk geçiyor •Derste kendisini rahat hissediyor •Sınıfta herkesin söz hakkı oluyor •Dersi daha iyi anlıyor •Derslerde tekrar yapınca konu unutulmuyor •Öğretmenlerinin derse çok hazırlık yaparak geldiğini düşünüyor

Tablo 33. (Devamı) Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Sonrası Görüşleri

Dört temel dil becerisi	•Öğretmen dilekçe yazmayı/ noktalama işaretlerini/ hızlı okumayı/güzel yazı yazmayı/ benzetme-kişileştirmeyi/özel-nesnel anlamlı cümleleri/atasözleri-eş-zıt-eş sesli kelimeleri öğretiyor •Konuşma etkinliği yapılmıyor •Kitaptaki şiir deftere yazılıyor •Dinleme metinleri geçiliyor/işlenmiyor •Derste uzun yazılar yazılıyor •Kitapta yarım bırakılan hikâyenin devamı yazılıyor •Çok az yazma çalışması yapılıyor	Dört temel dil becerisi	•Akıllı tahtadan metin dinleniyor •Konuşma etkinlikleri yapılıyor •Şiir/metin yazılıyor •Dinleme etkinlikleri yapılıyor •Daha okunaklı yazı yazıyor •Daha iyi okuyor •Daha rahat metin/şiir yazıyor •Okuması hız kazanıyor •Daha uzun yazı yazabiliyor
Ölçme-değerlendirme ödev	•Çok ödev veriliyor •Ödev yapmayanlara kızılmıyor •Kitaptaki bir bölüm yazma ödevi olarak veriliyor. •Öğretmen, öğrencileri yanına çağırıp ödev kontrolü yapıyor •Ödev yapmayanlara eksi veriliyor. •Hikâye yazma ödevi veriyor •Yazma ödevlerinde imla kurallarına çok dikkat ediliyor •İmla hatası olan yazma ödevi kabul edilmiyor •Dilekçe ve hikâye yazma ödevi veriliyor •Sınavlarda adını-soyadını doğru yazanlara ek puan veriyor	Ölçme-değerlendirme/ödev	•Ev ödevi çok az veriliyor •Öğrencilerin sınav puanlarında artış oluyor •Derste çok fazla etkinlik yapıldığı için ödev gereke kalmıyor

Tablo 33. (Devamı) Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Sonrası Görüşleri

Bireysel/ Grup çalışmaları	•Etkinlikleri herkes kendisi yapıyor •Grup çalışmaları yapılmıyor •Sınıf çok durgun •Yazı yazmaktan elleri ağrıyor •Sadece soru çözerken konuşuluyor •Ders dışı konuşmalar çok oluyor •Konuşunca öğretmen kızıyor	Bireysel/ Grup çalışmaları	•Arkadaşlarıyla etkinlik yapmayı seviyor •Birlikte olunca daha iyi öğreniyor •Grupça okuma yapınca haksızlık olmuyor/herkes okuyor •Anlaşılmayan konularda grup arkadaşlarından yardım alıyor •Grupla etkinliklerde tartışma ortamı oluyor •Grup çalışmalarıyla birbirlerini daha iyi tanıdılar •Grup kurulduğunda konu daha iyi anlaşılıyor •Gruplar sürekli değiştiği için farklı arkadaşlarıyla etkinlik yapıyor •Grup çalışmalarının çok eğlenceli olduğunun farkına varıyor
Materyal	•Ders kitabındaki metinler okunuyor •İşlenilen konularla ilgili test kitabından soru çözülüyor •Konu anlatım videoları dinleniyor •Konular bitince akıllı tahtadan sorular çözülüyor •Ders kitabı kullanılıyor •Öğretmen derse test kitabı getiriyor •Paragraf soruları/ımla ve noktalama işaretleri soruları çözülüyor •Akıllı tahtadan testler çözülüyor - Öğretmen kitap aldırıyor/derste öğrenciler kitabı karalıyor	Materyal	•Ders kitabı kullanılmadı •Defter çok az kullanıldı - Ders kitabı olmadan ders işlenebildiğini öğreniyorlar

Tablo 33. (Devamı) Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Sonrası Görüşleri

Öğrencilerin birbirleriyle ilişkisi	•Derste öğrenciler arası sınırlı iletişim var •Derste erkek öğrenciler çok konuşuyor/kız öğrenciler daha az konuşuyor	Öğrencilerin birbirleriyle ilişkisi	•Arkadaş ortamı genişledi/birkaç kişiyle arkadaşken şimdi herkesle konuşuyor •Erkek ve kız öğrencilerin arkadaşlık bağları güçlendi •Arkadaşlarıyla sürekli iletişim halindeler •Teneffüste birlikte voleybol/futbol oynuyorlar •Konuşmadığı arkadaşlarla konuşmaya başlıyor •Sınıfın içindeki arkadaşlık ilişkileri güçlendi •Sınıfta birbirlerine saygılılar
Öğrenci katılımı	•Sınıfın büyük çoğunluğu dersi dinliyor •Sınıfın geneli derste konuşmuyor •Derste konuşanlar genelde gülenler oluyor •İki-üç kişiyle ders işleniyor	Öğrenci katılımı	•Sınıfın tümü derse katılıyor •Derse katılmayan arkadaşı olmuyor •Dersin büyük çoğunluğunda öğrenciler aktif •Tüm öğrenciler hareketli/aktif •Derste hep bir şeyler yapıyorlar •Derste her öğrencinin bir görevi oluyor •Derste düşüncelerini rahatlıkla paylaşıyorlar
Yöntem-Teknik-Etkinlik-Kullanımı	•Öğrencilerin aktif olduğu yöntem-teknik kullanılmıyor •Çoğunlukla anlatım yöntemi kullanılıyor •Öğretmen dönemin sonunda bir kere oyun oynatıyor •Öğretmen bilmece soruyor	Yöntem-Teknik-Etkinlik Kullanımı	•Hikâye tamamlama etkinliği yapılıyor •Yapılan etkinlikler dersi sevdireyor •İsim sıfat tamlaması etkinliği yapılıyor •Etkinlikler herkesin ilgisini çekiyor •Grup kurarak okuma yapılıyor/metni okumayan kimse kalmıyor •Sürekli farklı etkinlik yapılıyor •Etkinliklerle sınıfın tümü derse katılmış oluyor

Tablo 33. (Devamı) Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Sonrası Görüşleri

Sınıf/zaman yönetimi	•Sınıfta öksürme şakası yapıyor herkes buna gülüyor •Çok konuşan öğrenciler dışarı atılıyor/tek ayaküstünde bekletiliyor •Öğrenciler gülünce öğretmen kızıyor •Bazen derste öğrenciler serbest bırakılıyor •Zaman yetmediği için kitaptan bazı bölümle atlanıyor •Dersin sonlarında ayağa kalkmaya izin veriliyor •Derste çok kargaşa oluyor •Öğretmen susun diyor bağırıyor	Sınıf/zaman yönetimi	•Öğretmen hiç bağırıyor •Grup çalışması yaparken sınıf çok sesli ama herkes görevini yapmaya çalışıyor •Öğretmen derse girer girmez derse başlıyor •Öğrencilerin boş kaldığı bir vakit olmuyor
Tutum	•Öğrenciler Türkçe dersini önemli bir ders olarak görüyor •Öğretmen öğrettiği için mutlu oluyor •Derste sıkılıyorlar •Ders anlaşılmayınca sıkıcı oluyor •Çok yazı yazıldığı için dersi sevmiyor	Tutum	•Türkçe dersi gelsin diye bekliyorlar •Türkçe dersinin daha önce sıkıcı olduğunu düşünüyor •Derse koşa koşa geliyor •Her güne Türkçe dersi koyulmasını istiyor •Türkçe dersini bu kadar fazla sevebileceğini düşünmüyordu •Türkçe dersinin sıradan bir ders olmadığını anlıyor •Türkçe dersinin eğlenceli bir ders olabileceğini anlıyor •Dönem başında öğretmene karşı ön yargılıydılar •Öğretmenlerinin diğer derslere de girmesini istiyorlar

Tablo 33'te görüldüğü üzere uygulama yapılmadan önce ve sonra öğrencilerin görüşleri “ders işleyişi”, “dört temel dil becerisi”, “ölçme-değerlendirme/ödev”, “tutum”, “bireysel/grup çalışmaları”, “materyal”, “öğrencilerin birbiriyle ilişkisi”, “öğrenci katılımı”, “yöntem/teknik/etkinlik”, “sınıf/zaman yönetimi temalarından oluşmaktadır.

Tablo incelendiğinde uygulama yapılmadan önce öğrenciler öğretmenlerinin ders işleyişini eğlenceli ve heyecanlı bulmanın yanı sıra öğretmenin test kitabından ders işlediği, okunan metinlerdeki soruların cevaplarını öğretmenlerinin söylediği ve işlenecek

konunun deftere yazdırıldığı görülmektedir. Bu konuda Ö19: “Öğretmenimizle çok eğlenceli ders işliyoruz. Bizi derste hep güldürüyor.” Ö11 ise “O günkü konuyu işledikten sonra test kitabından soru çözüyoruz. İlk önce konuyu deftere yazıyoruz ve pekişmesi için hep birlikte soru çözüyoruz.” Ö3 ise “Sınıfta parmak kaldıranlar ilk önce metni okurdu. Sonra metnin sorularını cevaplamaya geçerdik. Soruların cevaplarını öğretmenimiz söylerdi biz de deftere yazardık.” şeklinde belirtmiştir.

Dört temel dil becerisine yönelik ise öğrencilerin dilekçe yazmayı, atasözleri, eş ve zıt anlamlı kelimeleri, öznel ve nesnel anlatımlı cümleleri öğrendikleri görülürken derste konuşma ve dinleme etkinliklerine yer verilmediği ve yazma çalışmalarına çok az yer verildiği anlaşılmaktadır. Dil becerilerine yönelik Ö6 düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir: “Öğretmenimiz zamanımızın yetmediği için dinleme etkinliklerini geçirdi. Yazma çalışmasını sınıfta çok yapmazdık. Daha çok öğretmenimizin söylediği konuları deftere yazardık.”

Öğrencilere ödev olarak kitaptan bir bölümün ve hikâye yazma ödevi verildiği, ödev kontrolünün yapılarak yapmayanlara eksi verildiği ve çok fazla ödev verildiği görülmektedir. Yapılan yazılı sınavlarda ise adını soyadını doğru yazan öğrencilere ek puan verildiği anlaşılmaktadır. Konuyla ilgili Ö17: “Bazı haftalar ödev yapmaktan çok yorulurdum. En çok Türkçe dersinden ödev verilirdi. Galiba öğretmenimiz bize çok kızıyordu. diyerek düşüncelerini açıklamıştır. Yazılı sınavlarla ilgili ise Ö4: “Öğretmenimiz büyük ve küçük harf konusunda çok dikkatli olmamızı isterdi. Bunun için yazılılarda adını soyadını doğru yazanlara beş puan fazladan verirdi.” diyerek düşüncesini dile getirmiştir.

Sınıf içi etkinlikleri her öğrencinin bireysel olarak yaptığı ve grup çalışmalarına yer verilmediği, sınıf içerisinde öğrenciler arası sınırlı bir iletişimin olduğu, çok konuşan öğrencilerin dışarı atıldığı, gülen öğrencilere öğretmenin kızdığı ve ders esnasında bazen öğrencilerin serbest bırakıldığı görülmektedir. Bu konudaki düşüncelerini Ö8 şu şekilde açıklamıştır: “Sınıfta etkinlikleri herkes tek başına yapıyor. Bazı arkadaşlarımız da yapmıyor öylece bekliyor.” Ö22 ise “Grupça bir şeyler hiç yapmadık. Kendi aramızda çok konuşamazdık. Bir keresinde bunun yüzünden arkadaşım dışarı atılmıştı.” Ö2 ise “Konularda ilerde olduğumuz zaman bazen dersin son on dakikası öğretmen bizi serbest bırakırdı. Orada herkes birbiriyle rahatça konuşurdu.” diyerek bu konudaki fikirleri açıklamışlardır.

Derslerde materyal olarak ders kitabının yanı sıra test kitabının da kullanıldığı, akıllı tahtadan test çözüldüğü, ders saatlerinin yetersizliğinden dolayı kitabın bazı bölümlerinin geçildiği görülmektedir.

Öğrencilerin derse katılma durumlarının ise dersi pasif bir şekilde dinledikleri, derste sınırlı bir iletişimin olduğu konuşan öğrencilerin ise genelde derste gülenler olduğu görülmektedir. Öğrencilerin aktif olabilecekleri öğretim yöntem ve tekniklerine yer verilmediği ve öğretmenin çoğunlukla anlatım yöntemini kullandığı görülmekle birlikte öğretmenin öğrencileri dikkatli bir şekilde dinlediği ve her öğrenciye söz hakkı vermeye çalıştığı görülmektedir.

Son olarak öğrencilerin işlenecek dersle ilgili öğretmenlerinin kızmadan ders anlatmasını, derste etkinlik yaptırmasını ve derste eğlenmek istedikleri görülmektedir.

Öğrencilerin Uygulama Sonrası Görüşleri

Öğrencilerin Türkçe dersi hakkında uygulama başlamadan önceki görüşleriyle uygulama bittikten sonraki görüşlerinde olumlu anlamda önemli bir değişim gözlenmiştir. Bu değişim Türkçe dersinde uygulanan KTFÖ modelinin etkililiğini göstermesi bakımından önemli bir durumdur.

Tablo 33 incelendiğinde uygulama yapıldıktan sonra derslerin eğlenceli ve zamanın çabuk geçtiği, derste yapılanların akılda kalıcı olduğu, dört temel dil becerisine derslerde yer verildiği, öğrencilerin sınavlardan yüksek puan aldığı görülmektedir. Bu durumla ilgili Ö15: *“Harika bir dönem geçirdik. Derslerde bir kere bile saate bakmadım. Hatta çıkış ziliyle çaldığını bile unutuyordum.”* Ö12 ise *“Derste yaptığımız her şey aklımda hocam unutmak mümkün değil.”* Ö10: *“Hocam bence Türkçe dersinin bu kadar güzel geçmesinin sebebi sadece metin okumadığımız için. Şiir yazdık, hikâye yazdık, sunum yaptık metin dinlettiniz. Bunların hepsi çok güzeldi. Sizin sayenizde geçen sene yetmiş olan Türkçe dersim bu sene seksen beş oldu.”* diyerek düşüncelerini dile getirmişlerdir.

Uygulama boyunca grup çalışmalarına yer verildiği, böylelikle öğrencilerin konuları daha iyi öğrendikleri, birbirlerini tanıma fırsatı buldukları, grup çalışmaları sayesinde okuma etkinliklerinde herkesin okuma yapabildiği ve haksızlık olmadığı görülmektedir. Grup çalışmalarıyla ilgili Ö16: *“Konuları daha iyi öğrenmemin sebebi grupta yaptığımız çalışmalar diyebilirim hocam. Çünkü arkadaşlarımla birlikte daha iyi öğrendiğimi fark ettim.”* Ö7: *“Grup çalışmaları sayesinde daha önce arkadaş olmadıklarımla daha iyi arkadaş oldum. Onları tanıımıyordum, şimdi çok iyi anlaşıyoruz.”* Ö21: *“Grupla*

okuma yaparak hiç haksızlık olmuyor. Önceden aynı kişiler metni okuyordu diğerlerine haksızlık yapıyordu. Bence böyle yapmaya devam edelim.” şeklinde öğrenciler fikirlerini dile getirmişlerdir.

Yapılan etkinliklerle öğrencilerin daha iyi metin ve şiir yazabildiği, daha hızla okuma becerisi kazandığı ve daha okunaklı yazabildiği görülmektedir. Bunun yanında dönem boyunca ders kitabı olmadan ders işlendiği görülmektedir. Bu durumla ilgili Ö18: “*Şuan daha uzun hikâye yazabiliyorum. Önceden bu konuda kendime güvenmezdim. Ama derslerde hikâye ve şiir yazarak kendimi geliştirdiğimi söyleyebilirim.*” Ö2 ise “*Ders kitabını hiç kullanmadan bir dönem ders işledik ve çok güzel etkinlikler yaptık. Keşke diğer derslerde de eğlenceli etkinliklerle ders yapsak.*” şeklinde düşüncelerini açıklamışlardır.

Öğrencilerin kendileri arasındaki iletişimin kuvvetlendiği, teneffüslerde birlikte oyunlar oynamaya başladıkları, daha önce arkadaş olmadığı kişilerle arkadaşlık kurdukları görülmektedir. Bu durumun derste yapılan grup çalışmalarıyla oluştuğu söylenebilir. Nitekim bu durumu Ö6: “*Diğer derslerden farklı olarak derslerde çoğu zaman grup çalışması yaptık. Böylelikle daha önce birlikte oyun oynamadığım arkadaşlarımı gruplarda tanıma fırsatı buldum ve sınıftaki herkesle arkadaş oldum.*” diyerek açıklamıştır.

Öğrencilerin tamamının derse katıldığı, derste her öğrencinin bir görevinin olduğu ve tüm öğrencilerin hareket halinde olduğu görülmekle birlikte sınıf yönetimi konusunda öğretmenin hiç zorlanmadığı görülmektedir. Ortaya çıkan bu durumla ilgili Ö1: “*Hocam derste bir tek siz bize hiç bağırmyorsunuz. Aslında sınıfta çok ses oluyor ama kimse birbiriyile kavga etmiyor. Herkes sizin verdiğiniz çalışmayı yapmaya çalışıyor.*” diyerek bu konudaki düşüncesini açıklamıştır.

Derste kullanılan yöntem tekniklerin dersi sevdirdiği, etkinliklerin herkesin ilgisini çektiği, yapılan etkinlikler sayesinde sınıfın tümünün derse katıldığı görülmektedir. Etkinliklerle ilgili Ö14: “*Aslında dersi bu kadar çok sevmemizin sebebi sürekli değişik etkinlikler yapmamızdı. Bir tane etkinlikte bile sıkılmadım.*” Ö4: “*Bence derste kimse sıkılmamıştır. Böyle olunca derse herkes katılıyordu. Diğer derslerde de böyle etkinlikler yapılırsa ben o derslere de çok katılırdım.*” diyerek düşüncelerini dile getirmişlerdir.

Öğrencilerin derse karşı ilgilerinin olumlu yönde olduğu, daha önce sıkıcı bir ders olarak görürlerken şimdi Türkçe dersini merakla bekledikleri, her gün Türkçe dersi işlemek

istedikleri ve derse koşarak geldikleri görülmektedir. Bu konudaki düşüncesi Ö2 şu şekilde açıklamıştır: *“Önceden Türkçe dersini çok sevmezdim. Yani sıradan bir dersti benim için. Ama sizinle ders işleyeceğimiz zaman hep merak ederdim. Acaba nasıl bir etkinlik yapacağız diye.”* Ö8 ise *“Hocam her gün Türkçe dersi var deseler niye var demem. Koşa koşa gelirim gerçekten. Önceden Beden Eğitimi dersini her gün isterdim. Şimdi Türkçe dersi olsun istiyorum her gün.”* diyerek açıklamıştır.

Diğer derslerde ise derse katılmayan çok öğrencinin olduğu iki-üç kişiyle ders işlendiği, öğretmenin sürekli konuştuğu ve öğrencilerin dinlediği, ders dışı konuşmaların çok olduğu ve öğretmenin kaynak kitap aldırıp öğrencilerin kitapları karaladıkları görülmektedir. Derse katılma durumuyla ilgili Ö17: *“Diğer derslerde sürekli öğretmen konuşup yazı yazdırıyor. Böyle olunca da derse iki üç kişi katılıyor. Diğerleri ya uyuyor ya da sadece dinliyor.”* Ö10 ise *“Diğer derslerde eğlenemediğimiz için yanımızdakilerle konuşuyoruz ya da kitapları karalıyoruz. Çünkü çok canımız sıkılıyor.”* diyerek bu durumu açıklamışlardır. Bunun yanında öğrencilerin derste rahatlıkla çekinmeden düşüncelerini aktarabildikleri bir sınıf ortamı olduğu görülmektedir.

Dönem başında öğretmene karşı ön yargılıyken şuan diğer derslere de aynı öğretmenin girmesinin istendiği, öğretmenin yardımsever olduğu ve derslere hep hazırlıklı geldiği görülmektedir. Bu durumla ilgili Ö12: *“Hocam hep elinizde bir şeylerle derse geliyordunuz. Belli ki bizim için bir şeyler hazırlıyordunuz.”* Ö15 ise *“Hocam açık konuşmak gerekirse müdür olduğunuz için sizi çok sert olarak görüyordum. Ama derse bu kadar güzel işleyebileceğinizi hiç tahmin etmemiştim.”* diyerek bu konudaki düşüncelerini açıklamışlardır.

Öğrencilerin geçen seneki Türkçe derslerinde çok yazı yazdıkları, ders kitabından çok ödev verildiği, dinleme etkinliklerine yer verilmediği, grup çalışmaları yapılmadığı, derste konuştukları için dersten atıldıkları ve derste çok kargaşa yaşandığı görülmektedir. Bunula ilgili Ö5: *“Bu derste en önemli fark bence grup çalışmalarıydı hocam. Geçen sene hiç böyle çalışmalar yapmadık.”* Ö9 ise *“Geçen sene derste çoğu zaman öğretmen sınıfa bağıırırdı hatta birkaç kere bazı arkadaşlarımız sınıftan bile atıldı çok konuştukları için.”* diyerek düşüncelerini açıklamışlardır. Dönem sonunda ise öğrencilerin grup çalışmalarının eğlenceli olduğunu düşündükleri, Türkçe dersinin sıradan bir ders olarak düşünmedikleri ve eğlenceli olabileceğini anladıkları görülmektedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, verilerin analizi sonucu elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. SONUÇLAR

5.1.1. Birinci Probleme İlişkin Sonuçlar

Bu bölümde yapılan araştırmanın birinci probleminde deney ve kontrol gruplarına araştırmacının öncesi ve sonrasında uyguladığı etkin katılım ölçeğinden elde edilen bulgular tartışılmıştır.

Elde edilen sonuçlar, KTFÖ modelinin öğrencilerin etkin katılım ölçeği puanlarında, ön testten son teste doğru istatistiksel olarak anlamlı bir artış gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu artış, yapılan uygulamanın öğrencilerin derslere aktif katılımını önemli ölçüde artırdığını göstermektedir. Ön test aşamasında, deney ve kontrol grupları arasında etkin katılım ölçeği puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamışken son testte bu farkın ortaya çıkması, yapılan çalışmanın etkinliğinin somut bir kanıtı olmaktadır. Elde edilen bu sonuç Korkmaz (2007)' in öğrenci merkezli ders uygulamaları yaptığı çalışmada ortaya çıkan sonuçla benzerlik göstermektedir. Öğrenciler, öğrenci merkezli yapılan çalışmaların derse aktif katılımlarını olumlu etkilediklerini belirtmiştir. Ayrıca İnci (2019) tarafından yapılan çalışmada da bağlam temelli öğrenme ortamının öğrencilerin derse etkin katılımlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Şimşek ve diğerleri de (2008), işbirlikli öğrenme ortamlarında küçük gruplar halinde çalışmanın, öğrencilerin çabasını ve derslere katılımını artıracığı görüşünü savunmaktadır. Bu sonuçlar göstermektedir geliştirilen model doğrultusunda yapılan uygulamalar öğrencilerin derse aktif olarak katılım göstermelerini sağlamaktadır.

Ortaya çıkan bu sonuçlar, geliştirilen modelin öğrencilerin derse etkin katılımını artırmada önemli bir katkı sunmuştur. Derse etkin katılım, öğrenme sürecinde kritik bir role sahip olup, öğrencilerin derse olan ilgisini, motivasyonunu ve sonuçta akademik başarısını da artırabilir. Dolayısıyla elde edilen bu sonuçlar öğretmenlere, öğrencilerin derse aktif katılımını teşvik edecek stratejiler geliştirme konusunda fikirler sunmaktadır. Özellikle, aktif öğrenme tekniklerinin öğrencilerin derslere olan ilgisini ve etkin katılımını artırma potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir.

5.1.2. İkinci Probleme İlişkin Sonuçlar

Bu bölümde yapılan araştırmanın ikinci probleminde deney ve kontrol gruplarına araştırmacının öncesi ve sonrasında uyguladığı tutum ölçeğinden elde edilen bulgular tartışılmıştır.

Elde edilen sonuçlar deney grubunda yapılan çalışmanın, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir artış sağladığını göstermektedir. Aynı zamanda, öğrencilerin derse ilişkin olumsuz tutumları dönemin sonunda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde azalmıştır. Bu, yapılan çalışmanın öğrencilerin Türkçe dersine yönelik genel tutumlarını ve ders hakkındaki olumsuz görüşlerini önemli ölçüde iyileştirdiğini göstermektedir. Nitekim farklı öğrenme modelleriyle yapılan çalışmalarda da öğrencilerin Türkçe dersine karşı olumlu tutum geliştirdikleri görülmektedir. Gül (2022)'ün Türkçe dersinde uyguladığı çoklu zekâ kuramına göre hazırlanan müzikle Türkçe dersi öğretiminde, Çelik (2021)'in Türkçe dersinde uyguladığı kuantum öğrenme modelinde ve Alyıldız-Uğurlu (2019)'nun beyin temelli öğrenme modelini uyguladığı Türkçe dersinde öğrencilerin derse karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın, kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersi tutum ölçeğinden aldıkları puanlar arasında ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır, bu da herhangi bir çalışma yapılmadığında öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarında bir iyileşme sağlamadığını ortaya koymaktadır. Ayrıca, deney ve kontrol grupları arasındaki karşılaştırmalarda, son test Türkçe Dersi Tutum Ölçeği puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklar tespit edilmiştir. Bu bulgu, müdahalenin sadece deney grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını iyileştirmekle kalmadığını, aynı zamanda bu iyileştirmenin kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu bakımdan Camci (2012) tarafından belirtilene göre, derste kullanılan etkinliklerin öğrencilerin öğrenmeyi kalıcı hale getirmelerine ve derse karşı pozitif bir tutum geliştirmelerine olan katkısı büyük önem taşımaktadır.

Ortaya çıkan bu sonuçlar, Türkçe dersine yönelik tutumlar üzerinde yapılan çalışmanın olumlu etkilerini açıkça ortaya koymaktadır. Deney grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine karşı olumlu tutumlarındaki artış ve olumsuz tutumlarındaki azalma, bu tür çalışmaların öğrenme-öğretme süreçlerinde önemli bir yer tutması gerektiğini göstermektedir. Koç ve Demirel (2008), Şahin (2015) ve Topan (2013) tarafından yapılan araştırmalarda da öğrenci merkezli ve onların ilgi alanlarına ile ihtiyaçlarına uygun

şekilde düzenlenen öğretim süreçlerinin, öğrencilerin ilgili derslere yönelik tutumlarını pozitif etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda bu sonuçlar, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını iyileştirmek için benzer çalışmaların diğer derslerde ve farklı eğitim kademelerinde de uygulanabileceğine dair veriler de sunmaktadır. Diğer taraftan deney grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarında gözlemlenen anlamlı iyileşme, öğretmenlerin de dikkate alması gereken önemli bir sonuçtur. Nitekim öğrenme-öğretme süreçlerinde tutumların önemi, öğrencilerin akademik başarısı ve derslere olan ilgisini doğrudan etkileyebilir. Baş (2012) da çalışmasında, geleneksel yöntemlere kıyasla öğrenci merkezli öğrenme aktivitelerinin, öğrencilerin derslere olan tutumları üzerinde daha pozitif bir etki yarattığını belirlemiştir.

5.1.3. Üçüncü Probleme İlişkin Sonuçlar

Bu bölümde yapılan araştırmanın üçüncü probleminde deney ve kontrol gruplarına araştırmacının öncesi ve sonrasında uyguladığı okuduğunu ve dinlediğini anlama başarı testlerinden elde edilen bulgular tartışılmıştır.

Elde edilen sonuçlar, deney grubundaki öğrencilerin dil becerilerinde ölçülen farklı alanlarda değişiklikler yaşadıklarını göstermektedir. Bağımlı örneklem t testi sonuçlarına göre, dinlediğini anlama testi son test puanlarında deney grubunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemekle beraber ön test sonuçlarına göre puanlarında bir artış gözlenmiştir. Ancak dinleme becerisine yönelik bu sonuçlar okuma becerisinde farklılık göstermiş olup okuduğunu anlama testi puanlarında deney grubunda önemli bir artış saptanmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama testi puanlarında gözlenen artış, yapılan çalışmanın özellikle okuma kazanımlarıyla ilgili anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Bu durum, deney grubundaki öğrencilerin okuma anlama becerilerindeki iyileşmeyi vurgulaması açısından önemlidir. Akın ve Çeçen (2015) tarafından yapılan çalışmada da Türkçe dersinde kullanılan çoklu ortam uygulamalarının öğrencilerin akademik başarısını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte Kuşdemir Kayıran (2007) tarafından yapılan çoklu zekâ destekli kubaşık öğrenmenin de öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı bulunmuştur. Ayrıca Boz (2018)' un ilkokul 4. sınıf Türkçe dersinde oyunla öğretim yöntemini kullandığı çalışmada da deney grubundaki öğrencilerin akademik başarılarının arttığı sonucunu bulmuştur. Bu sonuçlar öğrenci merkezli yapılandırmacı anlayış felsefesine sahip KTFÖ modelini başka derslerde de kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına olumlu

etki yapabileceğini göstermektedir. Nitekim Mclean (2012)'e göre, öğrenci öğrenme ortamına ne kadar entegre olursa, öğrenmenin etkililiği de o kadar yükselecektir. Ancak, deney grubundaki öğrencilerde dinlediğini anlama testi puanlarında puan artışı olmasına rağmen anlamlı bir farklılık tespit edilememesi, yapılan çalışmanın öğrencilerin dinlediklerini anlama becerileri üzerinde belirgin bir etki sağlamadığını gösterebilir. Bu durum, yapılan çalışmanın dinlediğini anlama üzerinde, okuduğunu anlama gibi aynı düzeyde etkili olmadığını ya da dinlediğini anlama becerisinde daha az etkili olduğunu düşündürmektedir. Balantekin (2020) tarafından yapılan araştırmada da 5.sınıfa yeni başlayan öğrencilerin yarısından fazlasının dinlediği metnin ana fikrini, konusunu belirleme ve dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verme konusundaki performansını yeterli düzeyde bulmamıştır. Ayrıca bu çalışmada araştırmaya katılan 10 öğretmenden dokuzu öğrencilerin dinlenen metnin konusu ve ana fikri kavramlarını karıştırdıkları veya tespit edemediklerini belirtmiştir. Bu sonuçlara paralel olarak Kılıç (2017) tarafından yapılan araştırmada da ortaokul öğrencilerinin dinleme becerisinde yetersiz oldukları görülmüştür.

Deney ve kontrol grupları okuduğunu ve dinlediğini anlama başarı testi yönünden birlikte karşılaştırıldığında ise okuduğunu ve dinlediğini anlama testlerinde farklılıklar görülmektedir. Bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre, ön test aşamasında okuduğunu anlama testi, dinlediğini anlama testi ve son test aşamasında dinlediğini anlama testi puanları arasında deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Ancak, son test aşamasında okuduğunu anlama testi puanları bakımından deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Bu durum, deney grubundaki öğrencilerin, yapılan çalışmanın ardından okuduğunu anlama testi'nde belirgin bir gelişme gösterdiğini işaret etmektedir. Bu sonuçlar, KTFÖ modelinin özellikle okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. KTFÖ modeliyle dersleri işlemek öğrencilerin motivasyonunu ve aktif katılımını arttırmış olup bu durum, öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu bir etki oluşturmaktadır.

5.1.4. Dördüncü Probleme İlişkin Sonuçlar

Bu bölümde yapılan araştırmanın dördüncü probleminde deney ve kontrol gruplarına araştırmacının öncesi ve sonrasında uyguladığı dinleme, konuşma, yazma, okuma becerisi öz değerlendirme formlarından elde edilen bulgular tartışılmıştır.

Araştırmanın öncesi ve sonrasında uygulanan öz değerlendirme formlarına göre deney grubundaki öğrencilerin öz değerlendirme formlarında belirtilen dört temel dil becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir gelişme kaydettiğini göstermektedir. Bu sonuçlar, KTFÖ modelinin deney grubundaki öğrencileri dil becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Bu sonuç Gül (2022)' ün Türkçe dersinde çoklu zekâ kuramına göre müzikle öğretim yaptığı ve öğrencilerin temel dil becerilerinde gelişme gösterdiği sonuçla benzerlik göstermektedir. Ayrıca Veyis ve Kolikpınar (2021) tarafından yapılan çalışmada da yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Diğer taraftan araştırmanın öncesi ve sonrasında uygulanan öz değerlendirme formlarına göre kontrol grubundaki öğrencilerin öz değerlendirme formu dinleme, konuşma ve yazma becerileri arasında ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu sonuca paralel olarak Balantekin (2020) tarafından yapılan çalışmada da Türkçe öğretmenlerinin ortaokula başlayan öğrencilerin büyük bir kısmının temel dil becerileri yönünden istenilen yeterlikte olmadığı sonucuyla paralellik göstermektedir. Ayrıca Kılıç (2017)' ın yapmış olduğu çalışmada da öğretmen ve müfettişlere uygulanan anketlerden elde edilen sonuçlara göre, ortaokul öğrencileri, “dinleme, okuma, konuşma ve yazma” alanındaki hedeflere “çok” ve “tamamen” düzeyinde ulaşamamışlardır. Dolayısıyla öğrenciler dil becerilerine yönelik hedeflere istenilen seviyede ulaşamamışlardır. Ancak, kontrol grubundaki öğrencilerin öz değerlendirme formu okuma becerisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Bu durum, kontrol grubundaki öğrencilerin okuma becerilerinde son testte ön teste göre belirgin bir artış yaşadıklarını göstermektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin diğer dil becerilerinde önemli bir değişiklik göstermemesi, işlenen dersin bu beceriler üzerinde belirgin bir etki sağlamadığını düşündürmektedir. Bununla birlikte, kontrol grubundaki öğrencilerin okuma öz değerlendirme formlarından aldıkları puanlardaki artış, özellikle bu beceriye yönelik farklı bir eğilimleri veya katılımcıların okuma alışkanlıklarında bir iyileşmeyi gösterebilir. Kontrol grubundaki katılımcılar arasında sadece okuma becerilerinde belirgin bir gelişim görüldüğü için bu durumun nedenleri üzerine farklı araştırmalar yapılabilir. Belki de kontrol grubundaki öğrenciler arasında okuma alışkanlıkları veya becerileri daha önceki dönemlerde farklı bir şekilde gelişmiştir ve bu durum son testteki gelişimi etkilemiş olabilir. Ayrıca araştırmanın öncesi ve sonrasında uygulanan öz

değerlendirme formundan elde edilen sonuçlar, deney ve kontrol grupları arasında ön test aşamasında dil becerileri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Bu durum, grupların başlangıç seviyelerinin benzer olduğunu ve araştırma başlamadan önce dil becerilerinde farklılıkların gözlenmediğini ortaya koymaktadır.

5.1.5. Beşinci Probleme İlişkin Sonuçlar

Beşinci Problemin Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Beşinci problemin birinci alt probleminin değerlendirilmesi sürecinde, öğretmen ve öğrencilerin birinci eylem planına ilişkin görüşleri analiz edilmiştir. Bu problemten elde edilen bulgular, aşağıdaki sonuçlara varılmasını sağlamıştır:

KTFÖ modeli kapsamında yapılan çalışmalar sayesinde öğrencilerin dersin işlenişine karşı olumlu bir tutum edindiklerini ve Türkçe dersine olan ilgi ve değerlerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Özellikle, dersin bitmemesini isteme, Türkçe dersine katılım isteği ve Türkçe dersini diğer derslere tercih etme gibi ifadeler, öğrencilerin derse olan ilgilerini vurgulaması bakımından önemlidir. Akın ve Çeçen, (2015) tarafından yapılan araştırmada da Türkçe dersinde çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimin öğrencilerin derse karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Topan (2013) yapmış olduğu araştırmasında, geleneksel yöntemlere kıyasla öğrenci merkezli yaklaşımların, öğrencilerin derslere olan tutumları üzerinde pozitif etkiler yarattığını belirtmiştir.

KTFÖ modeli kapsamında yapılan çalışmaların dil becerileri üzerine etkileri de belirgin bir şekilde ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin şiir ve metin yazma becerilerinin geliştiği, yazma ve okuma etkinliklerinden keyif aldıkları ve bu alanlarda ilerleme kaydettikleri belirlenmiştir. Veyis ve Kolıkpınar (2021)'in yürüttüğü çalışmada da yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği sonucu ortaya çıkmıştır. Fakat Melanlıoğlu, (2015) tarafından yapılan çalışmada ortaokul öğrencilerinin yoğun olarak yazma becerisinde zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, yapılan uygulamanın öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ve öğrencilerin dil alanındaki yetkinliklerini artırdığını göstermektedir. Öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan çalışmaların öğrenciler üzerinde olumlu etkilerinin olması önemlidir. Dil becerilerini geliştirmek, öğrencilerin iletişim becerilerini güçlendirmek ve edebi yönlerini desteklemek açısından oldukça değerlidir. Bu sonuçlar, Türkçe öğretiminde benzer

yöntemlerin kullanılmasının öğrencilerin dil becerilerini artırabileceğini ve derslere olan ilgilerini güçlendirebileceğini göstermektedir.

Çalışmaların ilk haftalarında öğrencilerin grup çalışmalarına katılım isteksizliği ve derse adapte olamama, yaşanabilecek bir durumdur. Gençler (2015) ve Turan ile Göktaş (2015)'in gerçekleştirdikleri araştırmalarda, bazı öğrencilerin alışık oldukları eğitim sistemlerinin dışına çıkma sürecinin zaman gerektirdiğini ve bu sistemi tanıma sürecinde bazı öğrencilerin önyargılar taşıyabildiğini ortaya koymuşlardır. Çünkü bu tarz çalışmaların daha önce denenmemiş veya yanlış uygulanması öğrencilerin isteksiz olmasındaki bir sebep olabilir. Ancak bu çalışmada, zamanla öğrencilerin grup çalışmalarına ve yapılan diğer etkinliklere daha olumlu bir yaklaşım sergilediğini göstermektedir. Grup çalışmalarının, öğrencilerin işbirliği becerilerini geliştirdiği ve farklı gruplarda çalışma deneyimlerini artırdığı sonucuna varılmıştır. Ermiş, (2021) ve Ökmen (2020) çalışmalarında bu sonuca paralel sonuca ulaşmışlardır. Bu durum, işbirlikli çalışmaların öğrenciler arasında iletişimi güçlendirdiğini ve öğrencilerin birlikte çalışma yeteneklerini artırdığını ortaya koymaktadır. Astra, Wahyuni ve Nasbey (2015) ile Yeh ve Fu (2014) tarafından yapılan araştırmalara göre, işbirlikli öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin bilişsel süreçlerini iyileştirerek öğrenme başarısını yükseltmeyi ve düşük öğrenme sonuçlarını iyileştirmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca, işbirlikli yapılan çalışmaların öğrenciler arasındaki etkileşimi artırdığı ve öğrenme sürecine olumlu katkılar sağladığı belirlenmiştir. Öğrenciler arasındaki etkileşimin artması, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini ve farklı bakış açılarından faydalanmalarını sağlamıştır. Dolayısıyla bu da öğrenme sürecini zenginleştirmiş ve derinleştirmiştir. Ökmen (2020)'inde belirttiği gibi grup çalışması, bireysel çabaların toplamından daha büyük sonuçlar yaratabilir ve bir amaç uğruna organize olan insanlar, yaşamın çeşitli alanlarında başarı elde ederler.

Bu sonuçlar grup çalışmalarının ve işbirlikli öğrenmenin eğitimde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Öğrenciler arasındaki işbirliği ve etkileşimin artması, sadece akademik başarıyı değil, aynı zamanda öğrencilerin iletişim becerilerini, problem çözme yeteneklerini ve takım çalışması becerilerini de geliştirmektedir. (Akan ve Günek, 2021; Ceylan ve Atalar, 2018; Uluyol, 2009). Grup çalışmaları ve işbirlikli öğrenme, öğrencilerin katılımını artırarak öğrenme deneyimini zenginleştiren önemli öğretim stratejileridir. Ayrıca öğrenciler arasındaki işbirliğinin ve etkileşimin artması, öğrencilerin aktif katılımını teşvik etmekte ve öğrenme sürecine de olumlu katkı sağlamaktadır

Diğer taraftan sınıfta yapılan etkinliklerin öğrenciler tarafından beğenilmesi, öğrenme sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklerin etkili olduğunu ve öğrencilerin dikkatini çektiğini göstermektedir. Grupla okuma etkinliğinin zaman tasarrufu sağladığı, daha adil bir ortam oluşturduğu ve öğrenciler tarafından olumlu şekilde karşılandığı anlaşılmıştır. Bu sonuçlar, öğrencilerin belirli öğretim tekniklerinin ve etkinliklerin tekrarlanmasını istemesiyle birlikte, bu yöntem ve tekniklerin öğrenciler tarafından tercih edildiğini göstermektedir. Öğrencilerin bu tarz etkinlikleri tekrar istemeleri, uygulanan yöntem ve tekniklerin öğrenciler tarafından benimsendiğini ve etkili olduğunu göstermektedir. Yapılan araştırmalarda da çeşitli öğretim yöntemleri ve tekniklerinin kullanılması, öğrenci katılımını artırmış, motivasyonlarını yükseltmiş ve öğrenme sürecini daha etkili hale getirmiştir (Bishop ve Verleger, 2013; Göçer ve Garip, 2022; Mason, Shuman ve Cook, 2013; Usanmaz vd., 2017; Yabaş ve Altun, 2019).

Öğrencilerin öğrenme sürecinde etkili olan yöntem ve teknikleri belirtmesi, öğretmenlerin öğretim stratejilerini belirlerken öğrenci gereksinimlerini daha iyi anlamalarına yardımcı olabilir. Etkili bir öğrenme ortamı sağlamak için, öğretmenlerin öğrencilerin geri bildirimlerini ve tercihlerini dikkate almaları önemlidir. Bu kapsamda öğretmenlerin öğrenci geri bildirimlerini değerlendirerek ders içeriğini ve öğretim yöntemlerini sürekli olarak geliştirmeleri, öğrenci katılımını artırarak öğrenme sürecini iyileştirebileceği düşünülmektedir.

Ayrıca bu etkinliklerin öğrenciler tarafından beğenilmesi, öğrenme sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklerin etkili olduğunu ve öğrencilerin dikkatini çektiğini göstermektedir. Grupla okuma etkinliğinin zaman tasarrufu sağladığı, daha adil bir ortam oluşturduğu ve öğrenciler tarafından olumlu şekilde karşılandığı belirtilmiştir. Çünkü grupla yapılan okuma da sınıfta metni okumayan öğrenci kalmamaktadır. Dolayısıyla parmak kaldırıp da okuyamayan öğrenci bulunmamaktadır. Bu bakımdan etkili öğretim yöntemleri ve tekniklerinin kullanılması, öğrenci katılımını artırmış motivasyonlarını yükseltmiş ve öğrenme sürecini daha etkili hale getirmiştir.

Sonuç olarak, öğrencilerin eğitimdeki tercihlerini ve geri bildirimlerini göz önünde bulundurmak, öğretim sürecini geliştirmek ve öğrenci katılımını artırmak için önemlidir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarına ve öğrenme tarzlarına uygun stratejiler geliştirmesi gerektiğini göstermesi bakımından önemlidir.

Birinci eylem planı sonunda ayrıca öğrencilerin sorunlarına çözüm bulma becerilerinin geliştiği, dostluk ve çevre bilincinin pekiştiği, teneffüs zamanlarında etkinliklere devam etme isteğinin arttığı ve sınıf içinde derse katılmayan öğrencinin olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bunun yanında öğrencilerin dersi günlük yaşantılarıyla kolayca ilişkilendirebildiği belirlenmiştir. Öğrencilerin sorunlarına çözüm bulma becerilerinin artması, onların kendi başlarına sorunlarını çözebilme ve karar verebilme yeteneklerini geliştirmelerini sağlar (Ferreira & Trudel 2012, Ünal ve Çakır, 2021;). Bu, öğrencilerin yaşamlarında karşılaşacakları zorluklarla daha etkili bir şekilde başa çıkmalarına olanak tanıyacaktır. Aynı zamanda, dostluk ve çevre bilincinin öğrencilerde pekişmesi, sosyal ilişkilerini güçlendirebilmekte ve çevreye duyarlı bireylerin yetişmesine katkı sağlayabilmektedir (Atasoy ve Ertürk, 2008; Erökten, 2015).

Öğrencilerin teneffüs zamanlarında etkinliklere devam etme isteğinin artması, ders dışı zamanlarda da öğrenme isteğini ve katılımını yansıtmaları bakımından önemli bir sonuçtur. Bu durum, öğrencilerin sadece derste değil, okulun diğer zamanlarında da öğrenme sürecine aktif bir şekilde katıldığını göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin dersi günlük yaşantılarıyla ilişkilendirebilme yetenekleri, öğrenmenin sadece sınıf ortamında değil, günlük yaşamlarında da gerçekleştiğini göstermektedir. Bu sonuç, öğrenmenin sadece bir dersin içeriğiyle sınırlı olmadığını, aynı zamanda günlük yaşantılarla da ilişkilendirilebileceğini ve anlamlı bağlantılar kurulabileceğini vurgulaması bakımında önemlidir.

Ortaya çıkan tüm bu sonuçlar KTFÖ modeli kapsamında derste yapılan çalışmaların öğrencilerin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimine katkı sağladığını göstermektedir. Öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişmesi, sosyal ilişkilerinin güçlenmesi ve öğrenmeyi günlük yaşantılarına entegre etme yeteneklerinin artması, eğitim-öğretim sürecinde hedeflenen başarıların elde edilmesine katkı sağlayabileceğini düşündürmektedir. Özellikle, öğrencilerin sorunlarına çözüm bulma yeteneklerinin gelişmesi, onların günlük yaşamlarındaki karşılaştıkları zorlukları çözmelerine yardımcı olabilir (Aktamış ve Hiğde, 2016; Alın ve Tekbıyık, 2023). Bu durum, sadece akademik başarı değil, aynı zamanda kişisel gelişim açısından da önemlidir. Bunun yanında öğrencilerde dostluk ve çevre bilincinin gelişmesi, toplumsal sorumluluk duygusunun artmasına ve çevreye duyarlı bireylerin yetişmesine katkıda bulunabilir. Öğrenciler, sosyal ve çevresel konularda daha duyarlı olabilir, bu da gelecekte topluma ve çevreye karşı daha sorumlu davranmalarını sağlayabilir.

KTFÖ modeli kapsamında yapılan çalışmanın sadece akademik başarı üzerine odaklanmadığını, aynı zamanda öğrencilerin kişisel gelişimi, toplumsal sorumlulukları ve yaşam becerileri üzerinde de önemli etkileri olduğunu göstermektedir. Yılmaz (2021) ve Arumsari & Bharati (2015)'nin belirttiği gibi eğitim, öğrencilerin sadece bilgi kazanması değil, aynı zamanda karakter gelişimi ve topluma faydalı bireyler olmaları için de bir fırsat sunmalıdır. Bu nedenle, yapılan çalışma sonucunda öğrenciler de bu tür becerilerin gelişmiş olması önemli bir sonuçtur.

Birinci eylem planının uygulanması sürecinde olumlu sonuçlar kadar bazı problemler de ortaya çıkmıştır.

Bir dönemlik hazırlanan yıllık planlarda öğrencilerin etkin olduğu iş birlikli çalışmalarına fırsat verecek etkinliklere yer verilmiştir. Dolayısıyla derslerde sık sık grup çalışmalarına yer verilmiştir. Fakat özellikle öğrencilerin bu tür çalışmalara alışkın olmaması sebebiyle grup kurma ve grupla çalışma aşamalarında bazı problemler yaşanmıştır. Gruplar dersin başında öğretmen tarafından oluşturulduğunda hem zamanın verimli kullanılmadığı görülmüş hem de öğrencilerin bazı arkadaşlarıyla aynı grupta olma/olmama istekleri ortaya çıkmıştır. Bu durumun önüne geçmek için sınıf listesinden isim sırasına göre dörderli gruplar oluşturulmuş ve her grup çalışmasında bu listeden bir kişi kaydırılarak grupların önceden hazır olması sağlanmıştır. Bu liste düzenlenerek sınıf panosuna asılmış ve grup oluşturma ile ilgili ortaya çıkan zaman problemi çözülmüştür. Bunun yanında öğrencilerin gruplarda çalışırken grup üyelerinin yapılacak işe eşit oranda katkı vermemesi ve gruplar arasında ders dışı diyalogların olduğu gözlenmiştir. Grup çalışmalarında nasıl davranılması gerektiği ile ilgili sınıfla birlikte sınıf kuralları oluşturulup sınıf panosuna asılarak bu tür problemlerin de yaşanmasının önüne geçilmiştir. Bunun yanında sınıf içerisinde daha sessiz öğrencilerin grup başkanı olduğunda grubu yönetmekte zorlandıkları ve ilk haftalar grup çalışmalarına bazı öğrencilerin katılmak istememeleri gibi problemlerde yaşanmıştır. Bu problemlerin yaşanma sebebi öğrencilerin daha önce işbirlikli çalışmalarda bulunmadıkları düşünülmüş olup bu çalışmalara yer vermeye devam edilerek bu sorunların tekrar yaşanmadığı gözlenmiştir.

Geliştirilen öğretim modelinde bulunan kutlama basamağında bir grubun yapmış olduğu çalışmanın sınıf panosuna asılması diğer gruptaki öğrencilerin motivasyonu düşürdüğü gözlenmiş bu durumu düzeltmek için tüm grupların yapmış olduğu ürünler sınıf panosuna asılarak öğrencilerin motivasyon düşüklüğünün önüne geçilmiştir. Ayrıca özellikle ilk haftalar bazı öğrencilerin dersi beğenmediği, eski öğretmenlerini özledikleri, derse uyum

sağlayamadığı, şiir ve hikâye yazarken zorlandıkları, isteksiz oldukları, dinleme metinlerini dinlemek istemedikleri gibi problemlerle de karşılaşmışlardır. Bu problemlerin öğrencilerin daha önce böyle bir derse alışık olmadıkları için yaşanabileceği düşünülmüş olup etkinlikleri uygulamaya devam edilmiştir. Sonuç olarak üç haftalık ders işleyiş sürecinden sonra bu problemlerde azalma olduğu gözlenmiştir. Son olarak kart eşleştirme etkinliğinde sınıfa dağıtılması gerekenden fazla kart verilmesiyle sınıf içinde bir kargaşa yaşanmış bunun yanında ilk kez oynatılan istop oyunundan bazı öğrenciler sıkıldıklarını ifade etmiştir. İlk problem için materyal sayısı fazla olan etkinliklerde sınıf mevcudunu dikkate alarak materyal tasarlanmasıyla bir daha benzer problem yaşanmamıştır. İkinci olarak ise öğrencilerin ilk kez karşılaştıkları etkinliklere doğal olarak bazen olumsuz duygular sergileyebileceği düşünülerek bu tür etkinlikleri sonlandırmayıp diğer derslerde uygulamaya devam edilmiş ve bu öğrencilerden bir daha olumsuz geri dönüş alınmamıştır.

Beşinci Problemin İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Beşinci problemin ikinci alt probleminin değerlendirilmesi sürecinde, öğretmenin ve öğrencilerin ikinci eylem planına ilişkin görüşleri analiz edilmiştir. Bu alt problemde elde edilen bulgular, aşağıdaki sonuçlara varılmasını sağlamıştır:

İkinci beş haftalık ders işleyiş sürecinde sonra öğrencilerin derse karşı olumlu tutumları artarak devam ederken dersle ilgili olumsuz görüşlerinde ise belirgin bir azalma görülmüştür. Öğrencilerin daha fazla Türkçe dersi işlemek istemeleri öğrenme ortamına duyulan ilgiyi yansıtmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin Türkçe dersinden başka derslere aktif olarak katılmaması, dersin ortaya koyduğu öğrenme deneyiminin değerini ve öğrencilerin dersle etkileşimini vurgulaması açısından da önemlidir. Dersin sona ermesiyle ilgili öğrencilerin üzüntü ifadesi, öğrencilerin dersin bitmesini hiç istememeleri ve Türkçe dersinin eğitici ve kolay bir ders olarak algılanması, dersin öğrenciler üzerinde olumlu bir etki bıraktığını göstermektedir. Ayrıca Türkçe dersinin sadece bir zorunluluk olarak değil, aynı zamanda öğrenme ve gelişme fırsatı olarak görülmesi öğrencilerin motivasyonunu ve katılımını arttırması bakımından da önemlidir. Dolayısıyla eğitici ve kolay algılanan bir ders öğrenme sürecine de olumlu bir katkı sağlaması beklenen bir durumdur.

Yazma ve konuşma becerileri üzerine yapılan çalışmalarla öğrencilerin hikâye yazma yeteneklerinin geliştiğini ve bu beceriyi kullanma konusunda artan bir beceriye sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Çelik, (2021) tarafından yapılan araştırmada da Türkçe

dersinde kuantum öğrenme modelinin kullanılmasının öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin dönemin ilk haftalarında hikâye yazarken yaşadıkları zorlukların azalması, yazma becerileri odaklı çalışmaların öğrencilerin yazma sürecindeki özgüvenini artırdığını göstermektedir. Ayrıca, öğrencilerin şiir ezberleme etkinliklerinden keyif aldıkları ve daha nitelikli şiirler yazabildikleri ortaya çıkan bir başka sonuçtur. Bu durum, dil becerilerini geliştirmek için şiir yazma etkinliklerinin önemini vurgulaması bakımından önemlidir. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için bu tür etkinliklerin kullanılması, dil becerilerinin artmasına ve öğrencilerin yazma sürecine olan katılımlarının artmasına yardımcı olabilmektedir (Aytan, 2016; Arslan, 2017). Öğrencilerin bir konuyla ilgili sunum yapabilme yeteneklerinin gelişme göstermesi de ortaya çıkan bir başka sonuçtur. Bu sonuç, dil becerileri odaklı çalışmaların sadece yazma becerilerini değil, aynı zamanda sözlü iletişim ve sunum becerilerini de güçlendirdiğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin bu yetenekleri edinmeleri, onların iletişim becerilerinin gelişmesine ve topluluk içinde daha etkin bir rol oynamalarına da yardımcı olabilir.

Dersler ilerledikçe öğrencilerin grupta çalışma yapma taleplerinde önemli bir artış olduğu hatta ilk başta bireysel çalışma yapma talebinde bulunan öğrencilerin bile grup çalışmalarında dâhil olmak istedikleri görülmektedir. Grup çalışmaları, öğrenciler arasında etkileşimi artırabilir, farklı görüşlerin paylaşılmasına olanak tanır ve işbirliği becerilerini geliştirebilir (Aktay ve Gültekin, 2015; Ermiş, 2021; Ökmen, 2020). Öğrencilerin bireysel çalışmalardan ziyade grupta çalışmaya daha fazla istekli olmaları, işbirliği ve takım ruhu açısından önemli bir sonuç olarak değerlendirilmektedir. Çalışmada ayrıca, grup çalışmalarında ortaya çıkan ürünler için öğrencilerin ortak bir ürün anlayışı içinde oldukları görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin grup çalışmalarında bireysel katkılarını değil, ortak bir hedefe ulaşma ve grup başarısını önemsediklerini göstermesi bakımından önemlidir. Bu tür bir işbirliği ve ortaklık duygusu, öğrenciler arasında iletişimi artırmakta ve grup dinamiklerini olumlu yönde etkilemektedir. Nitekim Ning (2013) tarafından belirtildiği üzere, grup çalışmaları öğrencilere duygusal ve psikolojik sağlık, özgüven, problem çözme, empati gibi alanlarda gelişim sağlamak ve kişilerarası olumlu sosyal ilişkiler kurmalarına yardımcı olacak öğrenme ortamları sunmaktadır. Grup çalışmalarının öğrenciler tarafından tercih edilmesi, öğrenci merkezli bir öğrenme ortamının da önemini vurgulamaktadır. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin aktif katılımını teşvik etmekte öğrenmeyi daha etkili hale getirmekte ve öğrencilerin farklı

perspektiflerden öğrenmelerini sağlayabilmektedir. Bunun yanında, grup çalışmaları, öğrencilerin problem çözme ve iletişim becerilerini güçlendirerek onları gelecekteki iş yaşamlarına ve sosyal ilişkilerine de hazırlayabilmektedir (Akın, 2018; Kurudayıoğlu ve Çetin, 2015).

Öğrenciler derse karşı göstermiş oldukları olumlu tutumu dersin öğretmenine de haftalar ilerledikçe göstermiştir. Öğrencilerin, öğretmenlerinin ikinci dönemde derslerine girmelerini istemeleri ve öğretmenlerinin kendilerine çok şey kattıklarını belirtmeleri, öğretmenlerine olan güven ve saygılarını yansıtmaktadır. Aynı zamanda, öğrencilerin boş olan bir dersin yerine Türkçe öğretmenlerinin girdiğini gördüklerinde sevinmeleri öğretmenlerine gösterdikleri değeri yansıtmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin Türkçe dersini öğrenciler için daha anlamlı hale getirdiğini göstermektedir. Öğrencilerin öğretmenlerine karşı olumlu tutumları, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin önemini de vurgulamaktadır. Nitekim öğretmenler, öğrencilerin akademik gelişimlerine katkıda bulunmanın yanı sıra, onların duygusal ve sosyal gelişimlerine de etki edebilirler (Alisic, 2012; Yurduseven, Bademci ve Bağdatlı, 2022;). Bu sonuç, öğretmenlerin sadece ders içeriği ile değil, aynı zamanda öğrencilere rehberlik etme ve destek olma sürecindeki rolü bakımından da önem arz etmektedir.

Derste yapılan çalışmalarla Türkçe dersine aktif olarak katılmayan öğrencinin olmaması öğrencilerin ders içindeki etkinliklere katılım gösterdiklerini ve ders materyallerine ilgi gösterdiklerini yansıtmaktadır. Bu aktif katılım, öğrencilerin ders sürecine dâhil olmalarını ve öğrenme fırsatlarını üst düzeye çıkarmaları açısından önemlidir. Mclean (2012)'ın ifadesinde göre de, öğrenciler öğrenme ortamlarıyla ne kadar bütünleşirse, öğrenme etkililiği de o kadar artar. Ayrıca, derste zamanın çabuk geçmesi ve öğrencilerin derste kendilerini iyi hissetmeleri, öğrenme ortamının olumlu ve etkili olduğunu göstermektedir. Bu durum, dersin işlenişinin öğrencilerin dikkatini çektiğini ve ders sürecinin öğrenciler için ilgi çekici ve değerli olduğunu göstermektedir. Ayrıca, her etkinliğin öğrencilerin birbirleriyle iletişime geçmesine imkân tanıdığı için ders dışı konuşmaların olmaması, öğrenme ortamının disiplinli ve işbirlikçi olduğunu da göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin etkinliklerle etkileşim içinde olduklarını ve ders içi iletişimin etkili bir şekilde yönetildiğini işaret etmektedir. Nitekim etkin bir iletişim ortamı, öğrencilerin birbirleriyle işbirliği içinde çalışmalarına ve ders materyallerine odaklanmalarına imkân tanıyacaktır.

Diğer yandan öğrenciler derste yapılan etkinlikleri, materyalleri veya ürünleri saklamak istemektedir. Bu durum, öğrencilerin dersle ilişkili materyalleri değerli bulduklarını ve bunları saklama isteğinde olduklarını göstermektedir. Ayrıca, öğrencilerin dersin sonunda görüş belirtmek istemeleri, öğrencilerin dersin değerlendirmesi ve katkılarına olan inançlarını da yansıtmaktadır. Bunun yanında, öğrencilerin sınıf kurallarını birbirlerine hatırlatmalarını ve yapılacak etkinlikler için heyecan duymaları da dikkat çekicidir. Bu davranışlar, öğrencilerin ders içinde birlikte bir uyum yakalamak ve ders etkinliklerine katılım konusunda motive olmak istediklerini göstermektedir. Dolayısıyla öğrencilerin sınıf kurallarına saygı göstermeleri ve etkinliklere duydukları heyecan, ders ortamının pozitif ve katılımcı olduğunu göstermesi bakımından önemlidir.

Okulda uygulanan deneme sınav sonucunda öğrencilerin net sayılarının artması ders içindeki öğrenme süreçlerinin etkili olduğunu da göstermektedir. Bu sonuç, dersin daha iyi anlaşılması sonucu öğrencilerin sınav performanslarında bir artış gösterdiğini yansıtmaktadır. Bu bakımdan aktif yöntem ve tekniklerin uygulanması, öğrenci başarısını artırmakta ve öğrenme sürecini daha verimli hale getirebilmektedir (Demir, 2006; Usanmaz vd., 2017; Yabaş ve Altun, 2019). Ayrıca öğrenciler arasında yaşanan iletişim problemlerinin de azaldığı ortaya çıkan bir başka durumdur. Öğrencilerin derste birbirlerini dinlemeleri ve görüşlerine saygı göstermeleri ders ortamında işbirliğini ve öğrenci etkileşimini artırabilmektedir. Bu durum, dersin etkileşime açık bir ortamda geçmesine olanak tanımakta ve öğrencilerin birbirleriyle daha iyi anlaşmalarını sağlamaktadır. Bununla birlikte, öğrencilerin derste uygulanan yöntem ve tekniklerle ilgili olarak keyif aldıklarını ve etkinliklerin konuları daha eğlenceli hale getirdiğini belirtmeleri de önemlidir. Bu durum, öğrenme sürecindeki eğlenceli ve etkileşime dayalı unsurların öğrenci motivasyonunu artırabileceğini ve ders materyallerine olan ilgiyi yükseltebileceğini göstermektedir. Ortaya çıkan bu sonuçlar ders içinde uygulanan yöntemlerin ve etkinliklerin öğrenci başarısı ve sınıf içi iletişim üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu sebeple öğretmenlerin öğrenme süreçlerini zenginleştirmek ve öğrenci katılımını artırmak için çeşitli öğretim tekniklerini ve etkinlikleri kullanması öğrenme sürecinin verimli geçmesi bakımından değerli bir durumdur.

KTFÖ modeliyle kazanımların öğrenme adımlarına göre sıralanıp işlenmesinin dersleri daha anlamlı kıldığı ve dört dil becerisine yer vermek için fırsat oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Model kapsamında yapılan her bir ders planının bir paket olarak ele alınıp bu

pakette dört temel dil becerisine yer verilmesi öğrencilerin özellikle ihmal edilen dinleme ve konuşma gibi dil becerilerini diğer okuma ve yazma becerileriyle paralel olarak işlenmesine imkân tanımıştır. Dolayısıyla öğrenciler Türkçe dersini daha önce hiç görmedikleri bir işleyiş süreciyle karşılaşmışlar ve bu durum öğrencilerin hem akademik hem derse karşı tutum hem de sosyal yaşantılarına olumlu katkılar sunmuştur. Araştırmalar da göstermektedir ki, işbirlikli öğrenme yöntemi öğrencilerin başarılarını (Aktaş, 2013; Astra, Wahyuni ve Nasbey, 2015) ve öğrenme sürecine olan tutumlarını (Akbuğa, 2009; Özdoğan, 2008) olumlu yönde etkilemektedir.

İkinci eylem planının uygulanması sürecinde birinci eylem planında ortaya çıkan problemlerin birçoğu ortadan kalkmış olmakla birlikte bazı problemlerin var olduğu görülmektedir. Derslerin çoğunda işbirlikli çalışma ortamına yer verildiği için sınıf ortamında sesli durumlar oluşabilmektedir. Ama bu ses ders dışı konuşmalardan daha çok öğrencilerin verilen görev için konuştukları bir durumu göstermektedir. Fakat bazı öğrenciler bu sesli ortama karşı hassas olabildikleri için bu durumu problem olarak dile getirmişlerdir. Bu durumdan rahatsız olduğunu dile getiren öğrencilerle görüşülerek grupla çalışmalar yapıldığında bu seslerin olabileceği fakat konu dışında konuşmalar olduğunda bu durumu tekrar dile getirebilecekleri ifade edilmiştir. İkinci eylem planı devam ederken bazı öğrencilerin derste sıkıldıklarını mutlu olmadıklarını dile getirdikleri görülmüştür. Öğrencilerin her ders sonrası alınan görüşleri normalde araştırmacı tarafından evde okunup analiz edilmekteydi. Fakat öğrencilerin bu tür duygu durumlarıyla ilgili problemlerden sonra öğrenci görüşlerinin evde değil ders sonrası okunup analiz edilmesine karar verilmiştir. Böylelikle derste yaşanan bu tür durumlara daha hızlı çözüm bulunmuştur. Bunun yanında ikinci eylem planı sürecinde çalışmanın uygulandığı ilde deprem olması sebebiyle eğitim-öğretime iki hafta ara verilmiş ve okullar açıldığında öğrencilerin derslerde tedirgin, korkulu ve isteksiz oldukları görülmüştür. Bu durum böyle bir doğal afet sonrasında görülebilecek normal duygu durumları olabilmektedir. Öğrencilerin iki haftalık aradan sonra uyum haftası adı altında okula geldikleri haftada bu tür duygu durumları yaşanmış fakat sonrasında böyle bir durum yaşanmamıştır. Ayrıca öğrencilerin hikâye taslağı oluştururken zorlandıkları görülmüştür. Bunun sebebinin de deprem dolayısıyla eğitim-öğretime iki hafta ara verilmesi üçüncü hafta da çoğu öğrencinin okula gelmeyip dördüncü hafta gelmesi sonucunda bilgilerin unutulmuş olacağı düşünülmektedir. Bu bilgi öğrencilere anımsatılarak hatırlanması sağlanmıştır.

Beşinci Problemin Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Beşinci problemin üçüncü alt probleminin değerlendirilmesi sürecinde, öğretmen ve öğrencilerin üçüncü eylem planına ilişkin görüşleri analiz edilmiştir. Bu alt problemde elde edilen bulgular, aşağıdaki sonuçlara varılmasını sağlamıştır.

Üçüncü eylem planı dönemin son haftasına kadar devam etmiş olup üç hafta sürmüştür. Öncelikle öğrencilerin dönemin bitmesine üzülmeleri, dersin sonlanmasının onlar için olumsuz bir duygu olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin ders sürecinden keyif aldıklarını ve öğrenme yaşantılarının olumlu olduğunu göstermektedir. Ayrıca, dönemin bitmesine üzülmeleri, öğrencilerin dersle ilgili duygusal bağ kurduklarını ve kendilerini dersin önemli bir parçası olarak gördüklerini de vurgulamaktadır. Bunun yanında öğrencilerin Türkçe dersini dünyanın en iyi dersi olarak görmesi ve harika bir ders olarak değerlendirmesi, ders sürecine duydukları olumlu algıyı yansıtmaları bakımından da değerlidir. Bu durum, KTFÖ modeli kapsamında yapılan etkinliklerin öğrenciler için ilgi çekici ve değerli olduğunu göstermekte ve dersin öğrenci katılımını artıracak potansiyele sahip olduğuna işaret etmektedir. Koç ve Demirel (2008) tarafından yapılan çalışmada, yapılandırmacı ve öğrenci merkezli öğrenme ortamlarında öğrencilerin dersten keyif aldıkları, dersi daha eğlenceli ve çekici buldukları, ve daha fazla azim gösterdikleri belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin dersi bu kadar sevebileceklerini tahmin etmeyerek dersle ilgili duydukları değeri başka bir şekilde dile getirmişlerdir. Bu sonuç, öğrencilerin Türkçe dersini önceden belirli bir standart veya beklentiyle değerlendirdiklerini, ancak dersin onları olumlu şekilde etkilediğini göstermektedir.

Öğrencilerin yazmaya karşı ön yargılarının yıkıldığı ve daha kolay hikâye yazabildikleri, hatta kendilerini yazar ve şair olarak hissetmeleri, öğrencilerin yazma becerilerindeki olumlu gelişmeleri yansıtmaktadır. Ayrıca yazdıklarını okuyunca kendileriyle gurur duymaları, özgüvenlerinin arttığını ve yazma sürecine duydukları memnuniyeti yansıtmaktadır. Bu sonuç, öğrencilerin yazma sürecini olumlu bir tecrübe olarak algıladıklarını ve kendilerini yazma konusunda daha yeterli hissettiklerini göstermesi bakımından önemlidir. Yılmaz ve Aklar (2015)' in yapmış olduğu çalışmada da planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu iki çalışma bir arada değerlendirildiğinde, yazma eğitiminde sistematik bir yapı ve öğrenci merkezli pozitif yaklaşımların, öğrencilerin yazma becerilerini ve bu sürece olan tutumlarını önemli ölçüde iyileştirdiğini göstermektedir.

Öğrencilerin ayrıca grup çalışmalarından çok memnun kaldıkları ve başka derslerde de grup çalışması yapmak istemeleri işbirlikli çalışmaları benimsediklerini göstermektedir. Margolis ve McCabe (2004) tarafından yapılan çalışmada, rekabet yerine işbirliği, paylaşım ve takım çalışmasının teşvik edilmesinin, öğrencilerin öz yeterlik algılarını da güçlendirdiği vurgulanmaktadır. Grup çalışmaları öğrencilerin birlikte çalışma ve birbirleriyle etkileşim içinde olma deneyimini artırdığı için öğrencilerin teneffüslerde eskiye nazaran daha çok grup oyunları oynadıkları da görülmüştür. Öğrencilerin sınıf ortamında gelişen bu durumu ders dışı ortama transfer etmeleri sosyal etkileşimleri ve işbirliği becerilerini geliştirmeleri açısından da önemli bir sonuçtur. Bununla birlikte öğrencilerin artık sorunlarını tek başına çözebildiklerini belirtmeleri, öğrenme sürecindeki bireysel anlamda gelişimlerini yansıtmaktadır. Bu durum, öğrencilerin problem çözme yeteneklerindeki artışı ve bağımsız düşünme becerilerinin geliştiğini göstermektedir. Dolayısıyla bu tür beceriler, öğrencilerin hem akademik başarılarını hem de günlük hayatlarındaki performanslarını olumlu yönde etkileyebilmektedir.

KTFÖ modeli kapsamında derste kullanılan yöntem ve tekniklerin öğrenciler tarafından beğenilmesi dersin öğrenciler üzerindeki etkisinin pozitif olduğunu ve öğrencilerin derste işlenenleri daha iyi kavramalarına yardımcı olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin dersle gündelik yaşam arasında ilişki kurabildiklerini belirtmeleri de önemli bir durumdur. Bu durum Türkçe dersinin öğrencilere günlük hayatta kullanılabilen beceriler kazandırdığını ve dersin pratik anlamda da değerli olduğunu göstermektedir. Bunun yanında dil becerilerinin dengeli bir şekilde işlenmesi, öğrencilerin dört dil becerisini (dinleme, konuşma, okuma, yazma) eşit derecede geliştirebilme fırsatı bulduklarını göstermektedir. Akademik olarak öğrencilerin yazılı notlarının yükselmesi de derste öğrendiklerini yapılan sınavlarda gösterebildiklerine işaret etmektedir.

Öğrencilerin Türkçe dersinden çıkınca diğer derslere uyum sağlamada zorluk çektiklerini belirtmeleri, dersler arasındaki farklı öğretim yaklaşımlarının öğrenci performansını etkileyebileceğini göstermektedir. Diğer taraftan öğrencilerin Türkçe dersinde dersti kendilerinin anlatıp yine kendilerinin dinlediklerini hissettiklerini belirtmeleri, dersin pasif bir öğrenme deneyimi sunmadığını ve öğrencilerin etkin katılım gösterdiğini göstermesi bakımından önemli bir sonuçtur. Ayrıca diğer derslerde sınıfın büyük bir kısmının derse aktif olarak katılmaması, iş birlikli çalışmaların ve öğrencilerin aktif olarak katıldığı etkinliklerin az olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin diğer derslerde pasif bir öğrenme süreci yaşadıklarını ve öğrenci katılımının genel olarak düşük

olduğuna işaret etmektedir. Bunun yanında okulun son haftası olmasına rağmen öğrencilerin Türkçe dersinden sıkılmadan ders yaptıkları belirtmeleri dikkat çekicidir. Bu durum, Türkçe dersindeki öğretim yaklaşımının öğrencilerin ilgisini çektiğini ve dersin daha etkili bir şekilde işlendiğini yansıtmaktadır. Sonuç olarak Türkçe dersinin diğer derslerden farklı bir şekilde işlenmesi öğrenci davranışları ve motivasyonları üzerinde etkili olmuştur. Yapılan farklı çalışmalarda da derslerde öğrencileri aktif kılan yöntem ve tekniklere yer verilmesi öğrencileri olumlu yönde etkilediğini gösteren çalışmalar mevcuttur (Boz, 2018; Duman ve Özçelik, 2017; Korkmaz, 2007; McLaughlin ve Rhoney, 2015; Ökmen, 2020; Şahin, 2020; Tok, 2008).

Öğrencilerin ders kitabına bağlı kalmadan ders işlenebildiğini fak etmeleri de önemli bir sonuçtur. Bu durum, öğrencilerin ders materyallerine farklı bakış açısı getirebildiklerini ve öğretim sürecinde ders kitabı olmadan verimli bir ders işlenebildiğini işaret etmektedir. Çünkü ders kitabı bir zorunluluk değil Mili Eğitim Bakanlığının öğretmenlere sunduğu alternatif bir materyaldir. Dolayısıyla öğretmen öğretim programı çerçevesinde kendisi materyal geliştirebilmelidir.

Öğrencilerin ders esnasında birbirlerini öğretmene şikâyet etmediklerini belirtmeleri, olumlu bir sınıf atmosferinin varlığını göstermektedir. Bu durum, öğrenciler arasında iş birliği ve iletişimde pozitif bir yaklaşım olduğunu ve çatışmacı davranışların az olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, öğrencilerin derste zaman kaybolmadan başlamak istediklerini ifade etmeleri, dersin verimliliğine duydukları önemi ifade etmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin ders sürecinde zamanı etkili bir şekilde kullanmaya odaklandıklarını ve dersin işlenmesine hızlı bir başlangıç yapmayı tercih ettiklerini göstermektedir. Bunun yanında öğrencilerin yaptıkları ürünleri sınıf panosunda sergilemek istemeleri, öğrenme sürecindeki başarılarını paylaşma ve takdir edilme arzusunu ifade etmektedir. Bu sonuç, öğrencilerin özgüvenlerinin geliştiiğini ve yaratıcılıklarını ifade etmek istediklerine bir işarettir. Son olarak, öğrencilerin sürekli derste ne yapacaklarını öğretmene sormak istemeleri, öğrencilerin öğrenme sürecine yönelik meraklarının canlı olduklarını göstermekte ve bu sonuca paralel olarak derse karşı güdülenmiş bir öğrenci grubunun dersteki başarısının da yüksek olabileceği söylenebilir.

Öğrencilerin Türkçe dersinde sadece okuma ve yazma becerilerine değil, konuşma ve dinleme becerilerine de yer verilebileceğinin farkına vardıklarını belirtmeleri, Türkçe dersinde tüm dil becerilerinin işlenmesine imkân veren eğitim ortamlarının olabileceğini göstermektedir. Öğrencilerin kural ezberlemeden konuları anlayabildiklerini ifade

etmeleri, dersin öğrenme yaklaşımının anlamlı bağlantılar kurmaya dayalı olduğunu ve öğrencilerin konuları daha iyi anlayabildiklerine işaret etmektedir. Bu durum, öğrencilerin sadece bilgiyi ezberlemek yerine, onu anlamalarına ve kavramalarına olanak sağlayan bir öğrenme sürecinin benimsendiğini belirtmektedir. Ayrıca şiirin hayatlarının her anında olduğunu fark etmeleri, ders materyallerinin öğrencilerin günlük hayatlarıyla bağlantılı olduğunu ve dersin sadece sınıf ortamıyla sınırlı kalmadığını göstermesi bakımından önemli bir sonuçtur. Bu durum, Türkçe dersinin öğrencilere dilin günlük kullanımıyla entegre edilmesinin önemini vurgulamaktadır. Öğrencilerin unutamayacakları bir dönem geçirdikleri için öğretmene teşekkür etmeleri ve öğretmenlerinin mesleki anlamda kendini geliştirdiğini belirtmesi, dersin öğrenciler ve öğretmen üzerinde olumlu bir etki bıraktığını yansıtmaktadır. Bu bakımdan öğrenci-öğretmen ilişkisi, öğrencilerin ders sürecindeki memnuniyetlerini ve dersin kalitesini etkileyebileceği söylenebilir.

5.1.6. Altıncı Probleme İlişkin Sonuçlar

Altıncı problemin değerlendirilmesi sürecinde, öğrencilerin uygulamaya başlamadan önce ve uygulama sonrasındaki görüşleri analiz edilmiştir. Bu problemten elde edilen bulgular, aşağıdaki sonuçlara varılmasını sağlamıştır.

Uygulama yapılmadan önce öğrencilerin önceki öğretilerinin ders işleyişini eğlenceli ve heyecanlı bulduklarını ifade etmeleri, öğrencilerin mevcut durumdan memnuniyet duyduklarını göstermektedir fakat öğretmenlerinin test kitabından ders işlemesi, okunan metinlerdeki soruların cevaplarını öğretilerinin söylemesi ve işlenecek konunun deftere yazdırılması, mevcut ders işleyiş sürecinin öğretmen merkezli olduğunu ve öğrencilerin bu süreçte daha çok izleyici konumunda kaldıklarını ortaya koymaktadır. Demir-Gül ve Özdil, (2019), Demir, (2015) ve Başaran ve Demir, (2020) tarafından yapılan araştırmalarda buna benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğrencilerin, dilekçe yazmayı, atasözlerini, eş ve zıt anlamlı kelimeleri, öznel ve nesnel anlatımlı cümleleri öğrendiklerini belirtmelerine rağmen, derste konuşma ve dinleme etkinliklerine yeterince yer verilmediğini ve yazma çalışmalarına da az yer ayrıldığını göstermektedir. Melanlıoğlu, (2013) ve Arslan, (2012) tarafından yapılan araştırmada bu sonuca ulaşılmıştır. Bu durum, ders içeriğinde dil becerileri yönünden dengeli bir dağılım olmadığını ve belirli dil becerilerine ağırlık verildiğini işaret etmektedir. Dil becerilerinin geliştirilmesinde, dört temel becerinin (konuşma, dinleme, okuma, yazma) eşit derecede

önemli olduğu belirtilmektedir (Emiroğlu ve Pınar, 2013; Hamzadayı ve Dölek, 2017). Ancak, sonuçlar, derste konuşma ve dinleme becerilerine yeterince vurgu yapılmadığını ve yazma çalışmalarının da kısıtlı olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde çeşitlilik ve denge sağlanması, Türkçe derslerinin etkili olabilmesi için önemlidir. Öğretmenler, derslerde dört temel dil becerisine (konuşma, dinleme, okuma, yazma) daha dengeli bir şekilde yer vermeli ve öğrencilerin her bir beceriyi geliştirebilecekleri fırsatlar sunmalıdır.

Öğrencilere kitaptan bir bölümün okunması ve hikâye yazma ödevleri verildiği, bu ödevlerin kontrol edilerek yapmayan öğrencilere eksi puan verildiği ve fazla sayıda ödev verildiği belirlenmiştir. Bu durum, öğrencilere yönelik ödevlerin ağırlıklı olarak kitap okuma ve yazma üzerine olduğunu göstermektedir. Yapılan yazılı sınavlarda adını soyadını doğru yazan öğrencilere ek puan verilmesi, sınav değerlendirme kriterleri açısından doğru bir yöntem değildir. Öğrencilerin sınav başarısını belirleyen kriterlerin, öğrencinin konuyla ilgili bilgi ve becerisini yansıtmaması daha uygun olacaktır. Bunun yanında öğrencilere çok fazla ödev verilmekte olup verilen ödevlerin niteliği ve miktarı, öğrenci motivasyonunu, öğrenme sürecini ve ders çalışma alışkanlıklarını etkileyebileceği göz önünde bulundurulmalıdır (Aksu, 2018; Köse-Pektaş ve Ulucan, 2022). Nitekim aşırı ödev verme, öğrencilerin stres seviyelerini artırabilir ve öğrenmeye karşı olumsuz bir tutum oluşturabilir. Bu nedenle, ödevlerin dengeli bir şekilde dağıtılması ve niteliklerinin öğrenciye fayda sağlayacak şekilde düzenlenmesi önemlidir.

Sınıf içi etkinliklerin genellikle bireysel olarak yapıldığı, grup çalışmalarına yer verilmediği, sınıf içinde sınırlı bir iletişimin olduğu ve bazı disiplin sorunlarının bulunduğu belirtilmektedir. Bu sonuçlar, sınıf içi etkileşimlerin ve öğrenme ortamının öğrenciler arasında işbirliği ve etkileşimi teşvik etmek yerine sınırladığını gösterirken, aynı zamanda sınıf içindeki iletişim eksikliği ve disiplin sorunları da öğrenci katılımını ve öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilmektedir. Bu durum, öğrencilerin çoğunlukla bireysel olarak öğrenme deneyimleri yaşamalarına sebep olabilir ve grup çalışmalarının getireceği faydalardan yararlanılmamış olur. Ayrıca öğretmenin bazı öğrencileri sınıftan dışarı çıkarması ve kızması eşitlik ve adil bir öğrenme ortamının oluşmasını da engelleyebilecek bir eylemdir. Bu durum sınıf yönetimi konusunda öğretmenin daha etkili stratejiler geliştirmesi gerektiğini göstermektedir. Nitekim sınıf yönetimi konusunda adil, tutarlı ve öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsemek, sınıf yönetim problemlerinin azaltılmasına yardımcı olabilir (Bonab & Essmati, 2015; Dinçel, Çetin ve Berker, 2022).

Sonuç olarak öğretmenlerin etkili iletişim stratejileri ve adil bir sınıf yönetim anlayışı benimsemeleri, öğrencilerin daha etkili bir şekilde öğrenmelerini desteklemesi açısından önem arz etmektedir.

Uygulama yapılmadan ortaya çıkan bir diğer sonuç ise öğrencilerin derse genellikle pasif bir şekilde katıldıkları ve sınırlı etkileşimlerinin olduğudur. Konuşan öğrencilerin genellikle ders dışı konuşan öğrencilerin olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar dersin öğrenciler arasında aktif katılımı ve etkileşimi teşvik etmede yetersiz olduğunu göstermektedir. Öğretim yöntemleri açısından incelendiğinde, öğretmenin genellikle anlatım yöntemini kullandığı ve öğrencilere aktif olma fırsatı vermediği görülmüştür. Fakat öğrencilerin çeşitli öğretim yöntemleri ve teknikleri kullanarak daha etkin bir şekilde öğrenme deneyimi yaşamaları önemlidir. Bu yöntemler, öğrencilerin ders içinde aktif olmalarını, sorular sormalarını ve tartışmalara katılmalarını teşvik edebilir. Bu sebeple etkili bir öğrenme ortamı oluşturmak için öğretmenlerin çeşitli öğretim stratejilerini kullanmaları gerekmektedir (Göçer, 2014; Yeşilyurt, 2013a). Öğrencilerin ders içinde daha fazla etkileşimde bulunmalarını sağlayacak grup çalışmaları veya tartışma ortamları gibi yöntemlerin uygulanması önemlidir. Böylelikle öğrencilerin derslere aktif katılımı, öğrenme sürecinin daha etkili ve derinlemesine olmasını sağlayabilir. Bu bağlamda, öğretmenlerin öğretim stratejilerini çeşitlendirerek öğrencilere daha fazla katılım fırsatı sunmaları, derslerin daha etkili bir şekilde öğrenilmesine olanak tanıyabilir. Sonuç olarak, ders etkileşimi ve öğretim yöntemleri, öğrencilerin derslere katılımı ve öğrenme süreçleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Yeşilyurt, 2013a). Bu bakımdan öğretmenlerin çeşitli öğretim tekniklerini kullanarak ders içinde öğrenci etkileşimini artırmaları, öğrencilerin daha aktif bir şekilde öğrenmelerine ve derinlemesine anlamalarına yardımcı olabilir.

Öğrencilerin bundan sonra işlenecek derslerle ilgili beklentileri, öğretmenlerin daha sakin ve anlayışlı bir yaklaşım sergilemesi, derslerde çeşitli etkinliklerin yapılarak dersin daha eğlenceli hale getirilmesi yönündedir. Öğrencilerin derslerde eğlenceli aktiviteler ve etkileşimli öğrenme yöntemleri ile daha fazla ilgilenme isteği olduğu görülmektedir. Öğrencilerin derslerde daha fazla etkinlik ve etkileşim beklentileri, ders sürecinin daha interaktif ve çeşitlendirilmiş bir şekilde olmasını talep etmeleri, öğrenme süreçlerini daha etkili ve keyifli hale getirebilirken, ders içeriğinin öğrencilere daha çekici hale getirilmesi de öğrenme motivasyonlarını artırabilir ve derse katılımlarını olumlu yönde etkileyebilir.

Sonuç olarak öğrencilerin talepleri, öğretmenlerin derslerde çeşitli öğretim yöntemlerini kullanmaları, etkileşimli etkinliklere yer vermeleri ve öğrenci odaklı bir yaklaşım benimsemeleri gerektiğini göstermektedir. Böyle bir ders ortamının var olması, öğrencilerin derslere katılımlarını artırabilir, öğrenme sürecini daha etkili hale getirebilir ve öğrencilerin derse olan ilgisini ve bağlılığını artırabilir.

Uygulama yapıldıktan sonra ise öğrencilerin görüşlerinden elde edilen bulgular aşağıdaki sonuçlara varılmasını sağlamıştır.

Türkçe dersinde uygulanan KTFÖ modelinin derslerin daha eğlenceli hale gelmesine, öğrencilerin konuları daha iyi anlamasına ve dört temel dil becerisinin daha etkin bir şekilde işlenmesine katkı sağladığını göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin sınavlardan aldıkları puanlarda artış olduğu da ortaya çıkmıştır. Bu durum, uygulamanın öğrencilerin akademik başarısını da olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Derslerin eğlenceli olması ve zamanın daha çabuk geçmesi, öğrencilerin derse olan ilgisini artırmış ve motivasyonlarını yükseltmiştir. Ayrıca, konular ilgi çekici bir şekilde işlendiğinde öğrenmenin daha kalıcı olabileceği gözlemlenmiştir. Bu sonuçlar yapılandırmacı eğitim anlayışını benimsemiş çeşitli öğrenme modellerinin kullanıldığı araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir (Çelik, 2021; Ökmen, 2020; Usanmaz vd., 2017; Yabaş, 2009).

Dört temel dil becerisinin derslerde dengeli bir şekilde yer alması, Türkçe dersini daha kapsamlı hale getirmiştir ve öğrencilerin dil becerilerini geliştirmiştir. Bu sonuçlar, derste kullanılan öğretim yöntemlerinin öğrenci başarısı üzerindeki önemini vurgulamaktadır. Böylelikle derslerin daha ilgi çekici ve etkileşimli hale getirilmesi, öğrenci motivasyonunu artırabilmekte ve öğrenme sürecini daha verimli kılabilir.

Sonuçlar, grup çalışmalarının ders sürecinde önemli bir yer edindiğini ve öğrencilerin bu çalışmalar sayesinde birbirlerini daha yakından tanıma fırsatı bulduğunu göstermektedir. Grup çalışmalarının konuların daha iyi anlaşılmasını sağladığı ve öğrencilere okuma etkinliklerinde eşit bir katılım imkânı sunduğu orta çıkan bir diğer sonuçtur. Grup çalışmalarının, öğrenciler arasında işbirliğini teşvik ettiği ve birlikte çalışma becerilerini geliştirdiği belirtilmektedir. Ayrıca, her öğrencinin okuma yapma fırsatı bulduğu ve adaletsizlik olmadığı belirtilmiştir. Bu durum, öğrencilerin derse daha aktif katılımını sağlamakta ve öğrenme sürecini daha etkili hale getirebilmektedir. Ayrıca grup çalışmalarının, öğrencilerin konuları daha iyi anlamalarına ve birbirleriyle olan etkileşimlerini artırmalarına yardımcı olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum, öğrenciler

arasında daha iyi iletişim kurulmasına ve öğrenme sürecinin daha zengin bir deneyim haline gelmesine olanak tanımıştır.

Öğrencilerin yapılan etkinliklerle metin ve şiir yazma becerilerinde gelişme gösterdiği, okuma hızlarının arttığı ve daha akıcı yazma yeteneklerine sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca, ders kitabına bağlı kalmadan ders işlenebilmesi de bu durumun olabilirliğini göstermesi bakımından önemli bir sonuçtur. Nitekim ders kitabına bağlı kalmadan ders işlenmesi, öğrencilere daha farklı bir öğrenme deneyimi sunmuştur. Bu bakımdan ders kitabı dışında materyallerin öğretmenler tarafından hazırlanıp kullanılması, öğrencilerin kendi öğrenme stillerini keşfetmelerine ve çeşitli beceriler geliştirmelerine olanak tanıyacaktır.

Model kapsamında yapılan etkinliklerin öğrenciler arasında yeni arkadaşlıklar kurulmasına ve sosyal ilişkilerin güçlenmesine katkıda bulunduğunu göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin birbirleriyle daha fazla etkileşime girmelerine ve sosyal becerilerini geliştirmelerine olanak tanımıştır. Öğrenciler arasındaki iletişimin güçlenmesi, sınıf içinde daha pozitif bir ortamın oluşturulmasına yardımcı olabilir. Açıkgoz (2011) ve Johnson ve Johnson (1999) tarafından yapılan çalışmalar, işbirlikli öğrenmenin öğrenciler arasında olumlu bağlar kurduğunu, yüz yüze destekleyici iletişim imkânı sağladığını ve sosyal becerileri geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Bunun yanında arkadaşlık ilişkilerinin artması, öğrencilerin sınıf içinde daha rahat hissetmelerine ve işbirliği yapmalarına olanak tanıyabilir; bu da sınıf içinde oyunlar oynama ve yeni arkadaşlar edinme yoluyla öğrenciler arasında dayanışma ve eğlenceli etkinliklerin paylaşılmasını sağlayabilir. Bu durum, öğrencilerin sınıf içinde daha mutlu ve olumlu bir öğrenme süreci yaşamalarına da katkıda bulunabilmektedir. Sonuç olarak, yapılan uygulamaların öğrenciler arasındaki iletişimi artırdığı ve sosyal ilişkileri güçlendirdiği görülmektedir.

Yapılan etkinliklerde öğrencilerin her birinin belirli bir görev alması, sınıf içinde katılımın dengeli bir şekilde dağılmasına olanak tanımıştır. Bu durum, öğrenciler arasında eşit bir katılımın sağlanması ve her bir öğrencinin ders sürecine etkin bir şekilde dâhil olması açısından önemli bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Böylelikle, sınıf içi etkileşimin artırılması ve her öğrencinin kendini ifade etme fırsatının olması, öğrenme ortamının zenginleştirilmesine katkı sağlamıştır. Ayrıca, elde edilen sonuçlar öğretmenin sınıf yönetimi konusunda herhangi bir zorlukla karşılaşmadığını ortaya koymaktadır. Bu durum, KTFÖ modelinin öğrencilerin katılımını artırırken aynı zamanda sınıfın düzenini de koruduğunu göstermektedir. Öğretmenin kolaylıkla sınıf içindeki süreci

yönetebilmesi, öğrencilerin aktif katılımını teşvik etmek için uygulanan öğrenme modelinin etkililiğini ve sınıf ortamının sağlıklı bir şekilde işleyişini desteklediğini göstermesi bakımından önemli bir sonuçtur.

Diğer bir sonuç ise derste kullanılan yöntem ve tekniklerin öğrencilerin dersi sevmesi, ilgi duyması ve aktif bir şekilde katılımını sağlamada etkili olduğunu göstermektedir. Yapılan etkinliklerin çeşitliliği ve etkileyciliği, sınıfın tüm öğrencilerini ders sürecine dâhil etmiş ve katılımı sağlamıştır. Şahin, (2015) ve Ökmen, (2020) tarafından yapılan araştırmalarda da derste aktif öğrenme yöntemlerine yer vermenin öğrencilerin dersi sevdirdiği ve derse dâhil ettiği sonucu bulunmuştur.

Derste kullanılan KTFÖ modeli öğrencilerin derse olan ilgi düzeyini de olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Öğrencilerin ders algısında belirgin bir değişim yaşandığı ve dersin daha önce sıkıcı olarak nitelendirilmesine rağmen, yapılan uygulama sonrasında Türkçe dersine olan ilgilerinin arttığı görülmüştür. Türksoy ve Taşlıdere (2016) tarafından yapılan araştırmada da aktif öğrenme teknikleri ile zenginleştirilmiş öğretim yönteminin 5. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi tutumları üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde Süzen (2007) ve Ayva (2010) tarafından yapılan çalışmalar, aktif öğrenme tekniklerinin öğrencilerin tutumları üzerinde olumlu etkiler yarattığını bu araştırmada olduğu gibi göstermiştir. Öğrenciler ayrıca Türkçe dersini merakla bekledikleri, her gün ders işlemek istedikleri ve derse koşarak geldiklerini belirtmişlerdir. Bu sonuçlar, KTFÖ modelinin öğrencilerin ders algısını ve motivasyonunu olumlu yönde değiştirdiğini göstermesi bakımından önemlidir. Dolayısıyla dersin daha önce sıkıcı olarak görülmesinden, öğrencilerin dersi heyecanla beklemesine kadar yaşanan bu değişim, uygulamanın ders işleyişine olan katkısını ve öğrencilerin ders sürecine aktif katılımını desteklediğini göstermektedir. Öğrencilerin derse koşarak gelmeleri ve dersi merakla beklemeleri, öğretim yöntemlerinin ve ders içeriğinin öğrenci motivasyonu üzerindeki etkisini göstermektedir.

Sınıf ortamındaki öğrenci-öğretmen ilişkisinin zaman içinde olumlu yönde değiştiğini ve öğrencilerin rahatlıkla düşüncelerini ifade edebildikleri bir ortamın oluşturulduğunu göstermektedir. Dönem başında öğrencilerin öğretmene karşı ön yargılı oldukları ancak uygulamanın sonunda bu durumun değiştiği belirtilmektedir. Öğrencilerin şu anda aynı öğretmenin diğer derslere de girmesini istedikleri, öğretmenin yardımsever olduğu ve derslere her zaman hazırlıklı geldiği belirtilmiştir. Uygulanan modelin, öğrencilerin öğretmene olan yaklaşımını olumlu yönde değiştirdiği ve güven ortamı oluşturduğunu

göstermektedir. Öğrencilerin öğretmenlerine karşı önceki ön yargılarının azaldığı ve öğretmenlerini destekleyici, yardımsever bir figür olarak görmeleri önemli bir sonuçtur. Bunun yanında öğretmenin derslere hazırlıklı gelmesi, öğrencilerin derslere olan motivasyonunu artırmış ve derse katılımını olumlu yönde etkilemiştir. Bu durum, öğretmenin ders sürecine verdiği önemi ve öğrencilerle iletişimini güçlü tutmasının öğrenci algısını nasıl etkilediğini göstermektedir.

Diğer derslerde ise öğrencilerin aktif katılımı azalmakta, sınıf içindeki etkileşim ve katılım düşük seviyelerde seyretmektedir. Öğretmenin sürekli konuştuğu, öğrencilerin ise pasif bir dinleyici konumunda olduğu belirtilmektedir. Bu durum, sınıf içi etkileşimin yetersiz olduğunu ve dersin öğrencilerin katılımını teşvik etme konusunda eksiklikler olduğunu işaret etmektedir. Ders dışı konuşmaların yoğun olması da dikkat çekicidir ve derse odaklanmayı zorlaştıran unsurlar arasında yer almaktadır. Ayrıca, öğretmenin kaynak kitap aldırıp öğrencilerin kitaplarını karaladığı belirtilmektedir. Bu durum, öğrencilerin ders materyallerine karşı olumsuz bir tutum geliştirmesine ve ders materyallerini isteksizce kullanmalarına neden olmaktadır. Bu da öğrencilerin derse olan ilgi ve motivasyonlarını azaltabilen bir durumdur. Etkin bir öğrenme ortamı sağlamak için öğretmenlerin sınıf içi etkileşimi artıracak, öğrenci katılımını teşvik edecek yöntemler geliştirmesi önemlidir (Yeşilyurt, 2013b). Diğer derslerdeki bu durum sınıf ortamının, öğrenci katılımı ve etkileşimin yetersiz olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin dönem sonunda Türkçe dersine yönelik algılarının olumlu bir değişim göstermesi de ortaya çıkan bir diğer sonuçtur. Öğrencilerin grup çalışmalarını eğlenceli buldukları, Türkçe dersini artık sıradan bir ders olarak görmemeye başladıkları ve bu derste kullanılan yöntem ve tekniklerin dersi eğlenceli hale getirebileceğini anladıkları belirtilmektedir. Bu sonuçlar, KTFÖ modeli kapsamında uygulanan yöntem ve tekniklerin öğrenci algısını olumlu yönde etkilediğini ve ders sürecini zenginleştirdiğini işaret etmektedir. Grup çalışmalarının eğlenceli bulunması, öğrencilerin birlikte çalışma ve etkileşim içinde olmalarını teşvik etmiş olabilir. Ayrıca, dersin artık sıradan olmadığı düşüncesinin değişmesi, öğrencilerin ders sürecine daha olumlu bir bakış açısı kazandığını göstermektedir. Yapılan çalışmalarda da görülmektedir ki ders içinde kullanılan yöntemlerin öğrencilerin dikkatini çekmesi ve etkilemesi, derse olan katılımı ve öğrenme isteğini artırabilmektedir (Chen, 2007; Coulter ve Groenke, 2008; Geisler vd. 2009; Gürol ve Demir, 2017). Bu durum, öğrencilerin derse daha fazla odaklanmasını ve aktif bir şekilde ders sürecine katılmasını teşvik edebilir.

Sonuç olarak kuantum temelli farklılaştırılmış öğretim modeli (KTFÖ)'ye dayalı çalışma sonucunda öğrencilerin;

- Derse aktif katılımlarının sağlandığı, derse yönelik olumlu tutum geliştirdikleri, akademik başarılarının arttığı ve dört temel dil becerisine yönelik becerilerinin geliştiği,
- Derste yapılan etkinliklerden keyif aldıkları, işbirliği becerilerinin geliştiği ve bunu sınıf dışında da sürdürdükleri, ders kitabına bağlı kalmadan ders işlenebildiğini fark ettikleri ve kendi aralarında olumlu bir iletişim ortamının oluştuğu belirlenmiştir.

Bu sonuçlar, KTFÖ modeline dayalı derste yapılan çalışmaların öğrencilerin yalnızca Türkçe dersine yönelik gelişmelerini sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerine de katkı sağladığını göstermektedir.

Geliştirilen KTFÖ modeli kapsamında yapılan çalışmalarla öğretmenin;

- Sınıf yönetimi, ders planı hazırlama ve çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini etkin bir şekilde kullanma becerilerinin geliştiği,
- Öğrencilerin derse katılımıyla ilgili sorunların çözümünün dışarıda değil, sınıf içinde ve öğretmen tarafından bulunacağı anlayışının geliştiği,
- Mesleğini tekrar sevmeye başladığı bu durumun mesleki doyumu olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışma kapsamında geliştirilen KTFÖ modeliyle öğretim süreçlerinde yaşanan;

- Aktif öğrenme yöntem ve tekniklerine yer verilmeme,
- İş birlikli çalışmaların göz ardı edilmesi,
- Öğrencilerin derse karşı olumsuz tutumları,
- Öğrencilerin derste pasif olmaları,
- Öğrencilerin akademik başarılarının düşük olması,

Türkçe öğretiminde görülen;

- Dört temel dil becerilerine gereken önemin verilmemesi,
- Dil bilgisi odaklı eğitimin yapılması,

- Dilin öğretilecek bir konu olarak görülmesi gibi problemlerin büyük ölçüde ortadan kaldırıldığı görülmüştür.

Kuantum öğrenmede görülen;

- Derse karşı tutuma,
- Akademik başarıya,
- Okuma becerisine yönelik kaygı ve tutuma etkisinin olmadığı gibi problemler önemli ölçüde ortadan kaldırılmıştır.
- Ayrıca modelin kendi yapısında görülen öğrenme ortamının dizayn edilmesine ve eğitim durumlarını ön plana alıp, öğretim programının hedef, içerik ve değerlendirme öğelerini geri planda bırakması probleminin de çözüldüğü görülmüştür.

Farklılaştırılmış öğretimde görülen;

- Akademik başarı,
- Okuduğunu anlama becerisi,
- Derse karşı tutuma etkisinin olmadığı gibi problemler,
- Ayrıca öğrencilerin dersten sıkılması, derse motive olamaması, etkinlikleri yaparken isteksizlik duymaları, öğrencilerin belirlenen gruplarda çalışma yapmak istememesi gibi olumsuz görüşler de büyük oranda ortadan kaldırılmıştır.
- Modelin kendi yapısında görülen öğrencilerin öğrenme profili yönünden gruplara ayırmanın zor-zaman alıcı olması ve gruplara ayrılan öğrencilerin etkinliklerde sıkılması gibi problemlerin de geliştirilen modelle ortadan kalktığı görülmüştür.

Ayrıca çalışma süresince ortaya çıkan;

- Grup oluşturmada ve grupla çalışmada zorluk,
- Öğrencilerin grupları yönetmede zorlanmaları,
- Dersi beğenmemeleri/tuhaf bulmaları
- Eski öğretmenlerini özlemeleri,
- Derse uyum sağlayamamaları,

Bu problemlerin sebebinin, bazı öğrencilerin alışık oldukları eğitim sistemlerinin dışına çıkma sürecinin zaman gerektirdiğini ve bu sistemi tanıma sürecinde bazı öğrencilerin önyargılar taşıyabildiği düşünülerek etkinliklere devam edilmiş olup zamanla bu problemlerin ortadan kalktığı görülmüştür.

5.2. ÖNERİLER

Bu araştırmada belirlenen amaçlara ulaşmak için yapılan çalışma, analiz ve değerlendirme sonuçlarına göre uygulayıcılara ve gelecekte yapılacak çalışmalara ilişkin araştırmacılara yönelik sunulan öneriler aşağıdaki şekildedir.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- KTFÖ modelinin öğrencilerin ilgisini ve derslere katılımını artırdığı gözlemlenmiştir. Bu nedenle, öğretmenler ve eğitim kurumları, öğrenciyi merkeze alan ve öğrencilere farklı öğrenme deneyimleri sunmayı amaçlayan KTFÖ modelini Türkçe ve diğer derslerde de kullanabilir.
- Model kapsamında öncelikle modele özgü yıllık plan çerçevesinde bir yıllık plan hazırlanmalıdır.
- Yıllık plan hazırlanırken öğretim programındaki tüm kazanımlar göz önünde bulundurulmalı ve özellikle kazanım ve öğrenme adımı uyumuna dikkat edilerek öğrenme adımlarına uygun kazanım yazılmalıdır.
- Öğrenme süreçlerinden eğitim durumları ve değerlendirme öğelerine yazılan etkinlikler öğrencilerin aktif olmasını gerektiren bireysel veya grupta yapılan etkinlikler olmasına ve kazanımlarla uyumuna bakılarak kuantum yazma ve kuantum not alma tekniklerine de yer verilmelidir.
- Günlük plan hazırlama aşamasında eğitim durumlarına yazılan etkinliklerin öğrenme adımlarının özelliğine uygun şekilde işlenmesini sağlayacak şekilde yazılmalıdır.
- Altı öğrenme adımı ve dört öğrenme süreci bir paket olarak düşünülmeli ve bu doğrultuda günlük planlar paketler halinde düzenlenmelidir.
- Bir paket kapsamında beş öğrenme adımı bittiğinde kutlama basamağı için önceki öğrenme adımlarında işlenen kazanımlara yönelik edinilen bilgiler öğrenciler tarafından yazılıp panoya asılmalıdır.

- KTFÖ modeli kullanıldığında, öğrencilerin bu sisteme uyum sağlaması için belirli bir zaman gereklidir. Bunun için ilk haftalardan itibaren öğrencilerin süreçle ilgili fikirleri alınıp bu görüşler doğrultusunda günlük planlarda düzeltmeler yapılmalıdır.
- Öğrenme süreçlerinden değerlendirme ögesinde gerçekleştirilen etkinlikler öğrenme adımıyla işlenen kazanıma yönelik sonuç odaklı değil süreç odaklı değerlendirme amacıyla yapılmalıdır.
- Öğretmenler ders kitabına bağlı kalmamalı ders kitabı dışında da kendileri de materyal geliştirmelidir.
- Öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştirilmesi için bu alana özel stratejiler geliştirilmeli ve kullanılmalıdır.
- Yeni öğrenme yaklaşımlarına karşı direnç gösteren öğrencilere destek olunmalı, onların endişelerini dinleyerek motivasyonlarını artıracak stratejiler geliştirmelidir.
- Öğretmenler sınıf içi etkinliklerde işbirliğine ve takım çalışmasına daha fazla yer vermelidir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma, hem özel hem de devlet okullarında, çeşitli katılımcı gruplarıyla ve farklı araştırmacılar tarafından tekrarlanarak test edilebilir.
- Çalışma kapsamında KTFÖ modelinin akademik başarıya, tutuma, derse etkin katılıma ve dil becerilerine yönelik algılarına etkisi araştırılmıştır. Gelecekte yapılacak çalışmalarda bu modelin farklı değişkenlere olan etkisi araştırılabilir.
- Araştırma kapsamında geliştirilen bu modelin farklı derslerde etkisi incelenebilir.

6. KAYNAKLAR

- Abbati, D. G. (2012). *Differentiated Instruction: Understanding the Personal Factors and Organizational Conditions that Facilitate Differentiated Instruction in Elementary Mathematics Classrooms*. Doctoral Dissertations. University of California, Berkeley.
- Acat, M. B., & Ay, Y. (2010). Fen ve teknoloji dersinde kuantum öğrenme modelinin uygulanabilirliğine ilişkin uygulama örnekleri. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, Fırat Üniversitesi, Elazığ, 350-356.
- Acat, M. B., & Ay, Y. (2014). Kuantum öğrenme yaklaşımının ilkököl 7. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri başarı, kalıcılık ve tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Uluslararası Öğretmen Eğitimi Araştırma Dergisi*, 5(2), 11-23.
- Açıkgöz, K. Ü. (2011). *Aktif öğrenme*. (12. baskı). İzmir: Biliş Yayınları.
- Açıkgöz, K. Ü. (2016). *Etkili öğrenme ve öğretme* (10. baskı). İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Adalı, O. (2018). *Ana dili olarak Türkçe öğretimi üstüne*. Türk Dili-Dil Öğretimi Özel Sayısı, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 31-35.
- Adams, C., & Pierce, R.L. (2006). *Differentiating instruction: A practical guide to tiered lessons in the elementary grades*. Prufrock Press Inc., Texas.
- Akan, Y., & Günek, A. (2021). Üniversite öğrencilerinin iletişim ve problem çözme beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: *Muş Alparslan Üniversitesi Örneği*. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 44-52.
- Akbuğa, S. (2009) *İlköğretim 4. Sınıf Matematik Dersinde İşbirlikli Öğrenme İlkelerine Göre Yapılandırılmış Grup Etkinliklerinin Öğrenci Erişilerine ve Tutumlarına Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Akçam, A. (2022). Dilin tanımı ve önemi. Alındığı yer: http://docs.neu.edu.tr/staff/aysegul.akcam/dersnotu1_23.pdf. (Erişim tarihi: 10.12.2023).

- Akın, E., & Çeçen, M. A. (2015). Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimin 6. sınıf öğrencilerinin anlama becerilerine ve Türkçe dersi tutumlarına etkisi Muş ili örneği. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (5), 285-309.
- Akın, E. (2018). Meslek lisesi öğrencilerinin iletişim becerilerinin güçlendirilmesinde çözüm odaklı grup çalışmasının etkisi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(6), 86-97.
- Aksan, Doğan (1990). *Her yönüyle dil, ana çizgileriyle dilbilim 1*, Ankara: TDK Basımevi.
- Aksoy, D. N. (2003). *Eylem araştırması: Eğitimsel uygulamaları iyileştirme ve değiştirmede kullanılacak bir yöntem*. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 36(36), 474-489.
- Aksu, D. (2018). Öğrenme-öğretme sürecinde ev ödevi: Hong Kong örneği. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 2(4), 66-79.
- Aktamış, H., & Hiğde, E. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin ve yaratıcılıklarının incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33), 49-65.
- Aktaş, M. (2013). 5E öğrenme modeli ve işbirlikli öğrenme yönteminin biyoloji dersi başarısına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(3), 37-58.
- Aktay, E. G. & Gültekin, M. (2015). Akran işbirliği ve ilk okuma yazma öğretimi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 291-309.
- Akyol, H. (2010). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (3. Baskı). Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2011). *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alaca, Ö. (2014). *Kuantum Öğrenme Modeline Dayalı Fen Bilimleri Öğretimin Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Başarıları, Tutum ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

- Alesandrini, K.& Larson, L. (2002). “*Teachers bridge to constructivism*”. Clearing House. 75(3), 118–122.
- Alın, S., & Tekbıyık, A. (2023). Disiplinler arası problem çözme etkinliklerinin uygulandığı fen bilimleri dersinde öğrencilerin yaratıcı problem çözme süreçlerinin incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 52(Özel Sayı), 457-492. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1308984>.
- Alisic, E. (2012). Teachers’ perspectives on providing support to children after trauma: A qualitative study. *School Psychology Quarterly*, 27(1), 51-59. <https://doi.org/10.1037/a0028590>.
- Altın, M. (2018). *Kuantum Öğrenme Modelinin Ortaokul Öğrencilerinin Yabancı Dilde Konuşma Becerisi, Konuşma Kaygısı ve Öz-Yeterliği Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies*, 5(3), 728-749.
- Alyılmaz, S. (2018). Türkçe öğretiminde hedef kitlenin / “öğrenen”in önemi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2452-2463.
- Alyıldız Uğurlu, A. (2019). *Ensen’in Beyin Temelli Öğrenme Modeline Dayalı Etkinliklerin İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Uygulanması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Alzahrani, I., & Woollard, J. (2013). The role of the constructivist learning theory and collaborative learning environment on wiki classroom and the relationship between them. ELI 3. *International Conference for E-learning and Distance Education*, Riyadh.
- Anney, V. N. (2014). Ensuring the quality of the findings of qualitative research: looking at trustworthiness criteria. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 5(2), 272-281.
- Arı, E., & Alaca, Ö. (2015). Kuantum öğrenme modelinin, fen bilimleri dersinde başarı, tutum, kalıcılık üzerine etkileri ve öğrenciler tarafından değerlendirilmesi. *Asian Journal of Instruction (E-AJI)*, 3(1), 30-49.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 41-61.

- Arslan, A. (2012). Üniversite öğrencilerinin “topluluk karşısında konuşma” ile ilgili çeşitli görüşleri. *Turkish Studies*, 7(3), 221-231.
- Arslan, M. (2017). Ana dili olarak Türkçe öğretimi ve temel dil becerilerinin gelişiminde karşılaşılan sorunlar. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(46), 63-77.
- Artvinli, E. (2009). Coğrafya öğretmenlerinin coğrafi bilgi sistemleri CBS’ne ilişkin yaklaşımları. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(37), 115-132.
- Arumsari, I. R., & Bharati, D. A. (2015). Developing listening procedural text material containing fun activities: The case of the eighth graders of junior high school to strengthen the character education. *Journal of Language and Literature*, 9(2), 119-128.
- Astra, I., Wahyuni, C. & Nasbey, H. (2015). Improvement of learning process and learning outcomes in Physics learning by using collaborative learning model of group investigation at high school. *Journal of Education and Practice*, 6(11), 75-79.
- Atasoy, B. (2004). *Fen öğrenimi ve öğretimi*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Atasoy, E., & Ertürk, H. (2008). İlköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisi üzerine bir alan araştırması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 105-122.
- Avcı, H. (2015). *İngilizce Öğretiminde İstasyon Tekniği Kullanımının Akademik Başarıya, Tutumlara ve Kalıcılığa Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Ay, Y. (2010). *Kuantum Öğrenme Modeline Dayalı Fen ve Teknoloji Eğitiminin İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarı, Derse Yönelik Tutum ve Kendi Kendine Öğrenme Becerileri Üzerine Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Aydın, E. (2018). *Kuantum Yazma Tekniğinin İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerileri ve Yazmaya Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı.
- Aytan, N. (2016). Türkçe derslerinde okuma ve dil becerilerinin artırılmasında kuantum yönteminin kullanılması: Eylem araştırması örneği. *International Journal of Social Science*, (43), 533-552. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3322>.

- Ayva, Ö. (Kasım 2010). Sosyal bilgiler dersi öğrenme öğretme süreci ile ilgili öğrenci görüşleri. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, Antalya.
- Aytan, T. (2011). Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerindeki etkileri. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 2 (4), 24-43.
- Aydoğan Yenmez, A., & Özpınar, İ. (2017). Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Uygulama Pratikleri: Öğrenim Süreci Üzerine Öğretmen ve Öğrenci Düşünceleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 344-363. <https://doi.org/10.24315/trkefd.290805>
- Ayvaz Tuncel, Z. (2011). *Kuantum öğrenme modeli*. Ö. Demirel (Ed.). Eğitimde yeni yönelimler içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Balantekin, Y. (2020). İlkokulu tamamlayan öğrencilerin Türkçe dersi yeterliliklerinin Türkçe öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 786-833.
- Balcı, A., & Şenyüz, A. (2015). Ortaokul 6-8. Sınıflar Türkçe dil bilgisi öğretiminde konu sıralaması ve konu tekrarı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 87-148.
- Baş, G. (2012). Gagné'nin Öğretim Etkinlikleri Modelinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına Etkileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 433-457.
- Başaran, M. & Demir, M. (2020). Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmeye yönelik kullandığı yöntem-teknik ve örnek uygulamalar üzerine bir inceleme. *Öğretmen Eğitiminde Yenilikçi Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 39-54. <https://doi.org/10.29329/jirte.2020.321.3>
- Batdı, V., Elaldı, Ş. & Akpınar, B. (2019). Akıllı telefonların öğretmen adaylarının akademik başarıları ile sunum yeterlik düzeylerine etkisine ilişkin çoklu analiz. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(2), 1183-1204.
- Bayraktar, İ., Bayraktar, O., & Durukan, E. (2017). Dil felsefesi ve Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 6(4), 2639-2668.

- Bayraktar, İ., & Erkoç, S. (2021). Türkçenin ana dili olarak öğretiminde yaşanan güncel sorunlar üzerine yapılan araştırmaların incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(3), 839-858.
- Bayram, B. (2019). Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi dinleme eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri. *Millî Eğitim*, 48(1), 57-80.
- Belç, Y. & Avcı, S. (2011). Öğretimin farklılaştırılmasında etkili bir strateji: Katlı öğretim. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(12), 109-126.
- Benn, W. (2003). *Evaluation Study of Quantum Learning's Impact on Achievement in Multiple Settings* (Unpublished Master Dissertation). California University, California.
- Bergmann, J. & Sams, A. (2012), *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Washington: International Society for Technology in Education.
- Beyhan, A. (2013). Eğitim örgütlerinde eylem araştırması. *Journal of Computer and Education Research*, 1(2), 65-89.
- Bishop, J. L. & Verleger, M. A. (2013, June). The flipped classroom: A survey of the research. *120th ASEE Annual Conference ve Exposition*, Atlanta, GA.
- Bonab, H. S., & Essmati, A. (2015). Classroom management. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen Fakültesi Fen Bilimleri Dergisi (CFD)*, 36(3), 3515-3529.
- Boz, İ. (2018). İlkokul 4. sınıf Türkçe dersinde oyunla öğretim yönteminin akademik başarıya etkisi. *Journal of Social Sciences and Education*, 1(1), 61-75.
- Bozdoğanlı, D. (2023). *Ters Yüz Öğretim Modelinin Ortaokul Türkçe Dersinde Dil Bilgisi Öğretimine Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Brinkmann, S. (2013). *Qualitative interviewing: understanding qualitative research*. New York: Oxford University Press.
- Brooks, J., & Brooks, M. (1993). *The case for constructivist classrooms*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Burns, J. P. (2005). *An Analysis of the Implementation of Differentiated Instruction in A Middle School and High School and the Effects of Implementation on Curriculum Content and Student Achievement*. Yayınlanmamış doktora tezi, Erişim adresi: <http://scholarship.shu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1184&context=dissertations>.
- Buzan, T., & Buzan, B. (1996). *The mind map book*. New York: Plume Books.
- Büyükikiz, K.K. & Hasırcı, S.(2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarının yanlış çözümleme yaklaşımına göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 51-62.
- Camci, F. (2012). *Aktif Öğrenmeye Dayalı Etkinlik Temelli Öğretimin Öğrencilerin Akademik Becerilerine ve Öğrenme Sürecine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman.
- Can, M. (2022). Etkili iletişimde ana dilinin önemi üzerine felsefi bir çözümleme. *Turcology Research*, 74, 315-323.
- Casey, M. K. (2011). *Beginning Teachers' Perceptions of Preparedness to Differentiate Instruction for Diverse Learners* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No: 3450193).
- Ceylan, E. & Atalar, A. D. (2018). Üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerinin değişkenlere göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 98-114.
- Chen, Y.H. (2007). *Exploring The Assessment Aspect of Differentiated Instruction: College EFL Learners' Perspectives on Tiered Performance Tasks*. (Unpublished doctorate dissertation). The University of New Orleans. (UMI No: 3292290).
- Chomsky, N. (2002). *Syntactic structures*. Berlin- Newyork: Mouton de Gruyter.
- Clark, J. S., Porath, S., Thiele, J., & Jobe, M. (2020). *Action research*. New Prairie Press.
- Coulter, S.E. & Groenke, S. L. (2008). A differentiated vocabulary unit for john knowles'a seperate peace. *English Journal*, 97(4), 26-32.
- Council of Europe. (CEFR) (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume. Erişim adresi:

<https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learningteaching/16809ea0d4>.

Cummings, P. L. (2011). *A Comparative Analysis of the Impact of Differentiated Instructional Strategies and Traditional Basal Instruction on the Reading Achievement of Selected Fourth Grade Students*, Dissertation, Capella University School of Education, Minneapolis.

Çakır, M. A. (2009). *Sosyal bilişsel öğrenme kuramı. Eğitim psikolojisi*, Ed: Alim Kaya. Pegem Akademi: Ankara.

Çakmak, O. (2009). Eğitimde yeni bir yaklaşım: Kuantum öğrenme. *Eğitim- Bir Sen Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi*, 6-8 Mart.

Çalıkoğlu, B. S. (2014). *Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerde Derinlik ve Karmaşıklığa Göre Farklaştırılmış Fen Öğretiminin Başarı, Bilimsel Süreç Becerileri ve Tutuma Etkisi*, Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Çelebi, M.D. (2006). Türkiye’de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 285-307.

Çelik, S., Şenocak, E., Bayrakçeken, S., Taşkesenligil, Y., & Doymuş, K. (2005). Aktif öğrenme stratejileri üzerine bir derleme çalışması. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 156-185.

Çelik, İ. (2017). Noam Chomsky ve psiko-linguistik dil gelişim kuramı. *Electronic Turkish Studies*, 12(28), 193-208.

Çelik, Y. (2017). *Kuantum Öğrenme Modeline Dayalı Öğretimin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Öz Düzenleme Becerilerine Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Çelik, H. (2021). *Ortaokul Türkçe Dersinde Kuantum Öğrenme Yaklaşımının Uygulanması Üzerine Bir Eylem Araştırması [An Action Research on the use of Quantum Learning Approach in Secondary School Turkish Lessons]* Yayımlanmamış doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Çer, E. (2017). Türkçe öğretmenlerinin "Türkçe öğretimine" yönelik yeterlilikleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 68-89.

- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programında Belirtilen Okuduğunu Anlamayla İlgili Kazanımlara Ulaşma Düzeyinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çiftçi, Ö., & Uzunyol, C. (2019). Öğretmen görüşlerine göre Türkçe öğretiminde karşılaşılan problemlerin kaynakları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 825-840.
- Çoban, A. (2016). Türkçe eğitimi ve öğretiminin sorunları. *Journal of Turkish Language and Literature*, 2(1), 121-138.
- Çoban, H. (2019). *Farklılaştırılmış Öğretim Tasarımının Öğrencilerin Matematiksel Muhakeme Becerilerine, Biliş Ötesi Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeylerine ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Dabène, L., & Billiez, J. (1987). *Le parler des jeunes issus de l'immigration*. G. Vermes & J. Boutet (Ed.), France pays multilingue Tome 2: pratiques des langues en France (s. 62-77). L'Harmattan.
- Demir, S. (2006). *Kuantum Öğrenme Modelinin Ortaöğretim Düzeyinde Öğrenci Başarısına Etkisi (Gaziantep Örneği)* [The effect of Quantum learning model on the students' success at secondary education (an experimental study in Gaziantep)] Yayınlanmamış doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Demir, T. (2010). Konuşma eğitiminde benmerkezci konuşmaya yönelik bir deneme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 415-430.
- Demir, O. (2015). Geçmişten günümüze Türkçe öğretim programlarının konuşma becerisi bakımından değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 295-306.
- Demir, S. & Gül Özdil, B. (2019). Öğretmen görüşlerine göre ortaokul öğrencilerinin konuşma becerileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 865-881. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.49440-431301>.
- Demirel, Ö., Arseven, A., Kontaş, H., Yurtluk, M., Yalın, M., Turan, S. & Ayvaz, Z. (2004). Kuantum Öğrenmenin Öğrenme-Öğretme Sürecine Etkisi. *13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı (6 – 9 Temmuz 2004) Bildirileri*. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, s. 1 – 16.

- Demirel, Ö. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri: Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2009). *Öğrenme yaşantıları sağlama. Öğretme sanatı: Öğretim ilke ve yöntemleri*. 15. Baskı. Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2011). İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretim sorunları ve bu sorunların çözüm yolları. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 1(1), 50-59.
- Demirel, Ö. (2014). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (21. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- DePorter, B., Reardon, M., & Nourie, S. S. (1999). *Teaching orchestrating student success*. New York: A Viacom.
- DePorter, B., & Hernacki, M. (1992). *Quantum learning: Unleashing the genius in you*. Dell Publishing Group.
- Deslauriers, L., McCarty, L. S., Miller, K., Callaghan, K., & Kestin, G. (2019). Measuring actual learning versus feeling of learning in response to being actively engaged in the classroom. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 116(39), 19251-19257.
- Dilaver, H. H., & Akyürek Tay, B. (2011). *Sosyal bilgilerde yapılandırmacılık; Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dinç, K. (2022). *Türkçe Dersinde Harmanlanmış Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı.
- Dinçel, Ö., Çetin, R., & Berker, S. (2022). Öğretmenlerin empati becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin ilgili literatür bağlamında incelenmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 9(4), 54-74.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik örnekleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204.

- Doğanay, A. & Sarı, M. (2012). Yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin düşünme dostu sınıf özelliklerini yordama düzeyi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 21-36.
- Doğanay, A. & Tok, Ş. (2010). *Öğretimde çağdaş yaklaşımlar*. A. Doğanay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri*, Ankara: Pegem A.
- Ducey, M. N. (2011). *Improving Secondary Science Achievement Through the Implementation of Differentiated Instruction*. Yayınlanmamış doktora tezi, ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 3485882).
- Duman, B. & Özçelik, C. (2017). 7. sınıf çember ve daire konusunda basamaklı öğretim uygulamasının öğrencilerin matematik dersine ilişkin akademik başarı ve tutumlarına etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1293-1308.
- Bitir, T., & Duran, E. (2023). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel yazma becerilerinin geliştirilmesinde öz düzenlemeli strateji geliştirme modelinin etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(37), 140-176.
- Durmuş, T. (2017). *Hayat Bilgisi Dersinde Kullanılan Farklılaştırılmış Öğretim Modelinin, Öğrencilerin Başarı Düzeyleri ve Tutumlarına Etkisi* Yayınlanmamış doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Earl, L. (2003). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Ekici, G. (2013). *Kuantum öğrenme yaklaşımı. Yeni öğrenme-öğretme yaklaşımları ve uygulama örnekleri içinde*, Ankara: Pegem Akademi.
- Ekinci, O., & Bal, A. P. (2019). Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki başarısına ve tutumuna etkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 197-203. <https://doi.org/10.18506/anemon.462714>.
- Emiroğlu, S., & Pınar, N. F. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *Turkish Studies*, 8(4), 769-782.
- Er, O. & Demir, Ö. (2013). Konuşma becerisinin Türkçe öğretmenleri tarafından kullanılabilirliğine ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 8(1), 1417-1436.

- Erdoğan, T., & Gök, B. (2009). Türkçenin ana dili olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların giderilmesine yönelik öneriler: Ankara örneği. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 1-16.
- Ergün, M., & Özsüer, S. (2006). Vygotsky'nin yeniden değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 269-292.
- Ermiş, F. (2021). *Fen Bilimleri Dersinde Farklılaştırılmış Öğretime İşbirlikli Öğrenmenin Entegrasyonu, Uygulanması ve Etkililiğinin Araştırılması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (2013). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 6(4), 50-72.
- Erökten, S. (2015). Bölgelere göre öğrencilerde çevre bilincinin karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (38), 169-179.
- Farrell, T. S. C. (2002). *Lesson planning*. In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: An Anthology of Current Practice* (30-39). Cambridge University Press.
- Felder, R. M., & Brent, R. (2009). Active learning: An introduction. *ASQ Higher Education Brief*, 2(4), 1-5.
- Fenar, A. (2021). *6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinin Kuantum Öğrenme Modeline Göre İşlenmesine Yönelik Bir Karma Yöntem Araştırması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Fender, G. (2003). *Öğrenmenin abc'si: Öğrenmeyi öğrenmek ve beyin gücünüzü geliştirmek* (O. Akınhay, Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Fer, S., & Cırık, İ. (2006). Öğretmenlerde ve öğrencilerde yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1-26.
- Ferreira, M. M., & Trudel, A. R. (2012). The impact of problem-based learning (PBL) on student attitudes toward science, problem-solving skills, and sense of community in the classroom. *Journal of Classroom Interaction*, 23-30.

- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Fraenkel, J.R., Wallen, N.E., & Hyun, H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education (Eight Edition)*. New York: McGraw-Hill.
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410-8415.
- Fromm, E., (2011). *İnsandaki yıkıcılığın kökenleri* (Çev.Ş. Alpagut). Payel Yayınları, 3.basım.
- Gadet, F. (2007). *La variation sociale en français: Nouvelle édition revue et augmentée*. Ophrys.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Geisler, J. L., Hessler, T., Gardner, R., & Lovelace, T. S. (2009). Differentiated writing interventions for high-achieving urban african American elementary students. *Journal of Advanced Academics*, 20, 214–247.
- Gelbal, S., & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlilik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Gençer, B. G. (2015). *Okullarda Ters-Yüz Sınıf Modelinin Uygulanmasına Yönelik Bir Vaka Çalışması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Girit, D. (2011). *Kuantum Öğrenme Yaklaşımının İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Matematiğe İlişkin Tutum, Kaygı Düzeyleri ve Akademik Başarıları Üzerine Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Göçer, A. (2008). İlköğretim Türkçe ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 197-210.

- Göçer, A. (2014). Öğretmen rolleri, öğrenci etkililiği ve eğitim kazanımları bakımından Türkçe dersi metin işleme süreci. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(204), 167-198.
- Göçer, A., & Garip, S. (2022). Türkçe dersi sosyal etkileşime dayalı sınıf ortamlarının öğrencilerin dinleme becerisinin geliştirilmesindeki rolü. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(12), 155-171.
- Göçer, A., & Arslan, S. (2019). Ortaokulda gerçekleştirilen dil bilgisi öğretimi durumunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 297-326.
- Gömlüksiz, M. N., & Elaldı, Ş. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi. *Turkish Studies*, 6(2), 443-454.
- Gregory, G. H. & Chapman, C. (2020). *Farklılaştırılmış öğretim stratejileri: Tek beden herkese uymaz*. (Çev. Ed. Sözer, M. A.). Pegem Akademi, Ankara.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Technology Research and Development*, 29(2), 75.
- Gül, S. O. (2014). Farklılaştırılmış öğretim ve uyarlamalar. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 111-123.
- Gül, M., & Yücel-Toy, B. (2021). Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretimin sosyal bilgiler dersinde uygulanması. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(231), 283-304. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.721801>
- Gül, M. (2022). *Yapılandırmacı Yaklaşımla Çoklu Zekâ Kuramına Göre Hazırlanan Müzikle Türkçe Öğretiminin Türkçe Dersi İşleme Sürecine Katkısı*. Yayımlanmamış doktora tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Güllü, A. (2010). *Kuantum Öğrenme Modelinin Ortaöğretim Düzeyinde Öğrenci Başarısına Etkisi (Konya örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Gültekin, İ., & Melanlıoğlu, D. (2017). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi hakkında genel sorular*. In H. Develi, C. Yıldız, M. Balci, İ. Gültekin, & D. Melanlıoğlu (Eds.), *Uygulamalı Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı-I* (s. 135-204). İstanbul: Kesit Yayınları.

- Gültekin, M., Karadağ, R. & Yılmaz, F. (2007). Yapılandırmacılık ve öğretim uygulamalarına yansımaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 503-528.
- Gün, M. (2012). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma etkinliklerinde karşılaşılan sorunlar. *Turkish Studies*, 7(4), 1961-1977.
- Gündoğdu, A. E. (2011). İlköğretim sekizinci sınıf dinleme metinlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(1), 1186-1196.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırmacı yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 1-21.
- Güneş, F. (2014). *Tanım ve kavramlar*. In F. Güneş (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (s. 1-22). Ankara: Pegem Akademi.
- Güney, N., Aytan, T., & Özer, A. (2012). Türkçe öğretmenlerinin kavratma güçlükleri. *Turkish Studies*, 7(4), 1917-1937.
- Güngenci, M.M. (2023). *Arapça Sözlü İletişim Becerileri Dersine Yönelik Kuantum Öğrenme Modeli Destekli Bir Öğretim Programı Önerisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Gürol, M., & Demir, S. (2017). Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarı puanlarına, öğrenme yaklaşımlarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi. *Turkish Studies*, 12(14), 121-136.
- Güvenç, H. (2015). Etkin katılım ölçeği geliştirme ve uyarlama çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 255-267.
- Hall, T. (2002). *Differentiated instruction*. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum.

- Hall, T., Strangman, N. & Meyer, A. (2003). *Differentiated instruction and implications for udl implementation: Effective classroom practices report*. Washington, DC: Office of Special Education Programs.
- Hamzadayı, E., & Dölek, O. (2017). Konuşma becerisinin değerlendirilmesinde Türkçe öğretmenlerinin yaklaşımları. *Journal of Language Education and Research*, 3(3), 135-151.
- Hanbay, O. (2009). Kuantum öğrenme temelli öğreterek öğrenme yönteminin ikinci yabancı dil olarak Almanca'nın öğrenilmesine etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(12), 17-27.
- Heacox, D. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners, grades 3-12*. Free Spirit Publishing, Minneapolis.
- Hodge, P. H. (1997). *An Analysis of the Impact of a Prescribed Staff Development Program in Differentiated Instruction on Student Achievement and the Attitudes of Teachers and Parents Toward that Instruction* (Unpublished EdD Thesis). The University of Alabama, Tuscaloosa.
- Hodges, J. A. (2013). *The Impact of Brain-Based Strategies: One School's Perspective*. (The Unpublished Doctoral Dissertation). Walden University, College Of Education.
- Huda, N (2013). Teaching descriptive paragraph writing through quantum teaching model. *Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran*, 2(12), 1-10.
- İnan, G. (2011). Eylem araştırması: Eğitimde değişimin yaratılmasında öğretmenin gücü, *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 481-486.
- İnci, T. (2019). *Bağlam Temelli Öğrenme Ortamı Algısı, Derse İlgi, Derse Katılım ve Akademik Güdülenme Etkileşiminin Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Başarısına Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into Practice*, 38(2), 67-73.
- Johnson, E. (2010). *Improving Students' Academic Achievement Through Differentiated Instruction*. (Doctoral Dissertation), Walden University, Minneapolis.

- Joshi, R., & Verspoor, A. (2012). *Secondary education in Ethiopia: Supporting growth and transformation*. World Bank study. Washington, DC: World Bank.
- Kalpana, T. (2014). A constructivist perspective on teaching and learning: A conceptual framework. *International Research Journal of Social Sciences*, 3(1), 27-29.
- Kara, H. Z. (2019). *Kaldırma Kuvveti Konusunun Öğretiminde Uygulanan Farklılaştırılmış Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi Ve Öğrenci Görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Karacaoğlu, Ö. C. & Acar, E. (2010). Yenilenen programların uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 45-58.
- Karadağ, R. (2010). *İlköğretim Türkçe Dersinde Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Uygulanması: Bir Eylem Araştırması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Karadağ, R. & Yaşar Ş. (2010). Effects of differentiated instruction on students' attitudes towards Turkish Courses. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1394-1399.
- Karagiorgi, Y., & Symeou, L. (2005). Translating constructivism into instructional design: Potential and limitations. *Educational Technology and Society*, 8(1), 17-27.
- Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi, kuram ve uygulama* (2. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kardaş, M. N., & Uca, N. (2016). Aktif öğrenme yönteminin öğrencilerin başarı, tutum ve uygulamalara yönelik görüşleriyle ilişkisi: bir meta-analiz çalışması. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2016(7), 118-130.
- Keray Dinçel, B. (2018). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe derslerinde yaşadıkları dinleme sorunları ve sorunların çözümüne yönelik beklentileri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2551-2571.
- Kesteloot, B. A. (2011). *Differentiated Mathematics Instruction: Effects of Differentiated Mathematics Instruction in a Fourth Grade Classroom*, (Master Thesis), Southwest Minnesota State University, Minnesota

- Kılıç, A., Aydın, M., Ökmen, B. & Şahin, Ş. (2019). *Kuramdan uygulamaya ihtiyaç belirleme*. Pegem Akademi.
- Kılıç, Y. (2017). Ortaokul öğrencilerinin dil becerilerine ilişkin Türkçe öğretmenleri ile müfettişlerin görüşleri. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (13), 99-124.
- Kılıçoğlu, M. (2007). *Aktif öğrenme için etkili öğretmen*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Kırmızı, F. S., & Akkaya, N. (2009). Türkçe öğretimi programında yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 42-54.
- Kızılay, N. (2014). *Arkeoloji Konularının Sınıf İçi Yaparak Yaşayarak Öğretiminin 6. Sınıf Öğrencilerinin Tarihsel Düşünme Becerilerini Geliştirmeye Etkisi Üzerine Bir Eylem Araştırması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman.
- Kızıltan, Ö. (2012). Felsefe öğretimi sorunları ve yeni yaklaşımlar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 334-342.
- Klose, E. (2014). *Görsel Sanatlar Öğretmeni Yetiştirmede Görsel Kültür Eğitimine Yönelik Bir Eylem Araştırması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Koç, G. E. & Demirel, M. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünlerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 629- 661.
- Korkmaz, İ. (2007). Öğrenci merkezli ders uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (17), 393-402.
- Korkmaz, Z. (2007). *Türkiye Türkçesi grameri-şekil bilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Korkut, Ş. (2017). *Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitiminde Bütünleştirilmiş Müfredat Modeline Göre Farklılaştırılmış Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Köse Pektaş, A., & Ulucan, P. (2022). İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin ev ödevlerine yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(2), 84-100.

- Kristiani, S. & Saragih, A. (2012). The effect of quantum learning on the students' achievement in writing argumentation. *GENRE Journal of Applied Linguistics of FBS Unimed*, 1 (1), 1–10.
- Kurt, U., & Bayar, M. F. (2020). Investigation of the perception of constructivist learning environment and classroom engagement in relationship in terms of demographic variables of middle school students. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 140-150.
- Kurudayıoğlu, M., & Çetin, Ö. (2015). Temel beceriler ve Türkçe öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(3), 1-19. <https://doi.org/10.16916/aded.65619>.
- Kuşdemir Kayıran, B. (2007). *Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin Türkçe Dersine İlişkin Tutum ve Okuduğunu Anlamaya Yönelik Akademik Başarı Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kuzu, S. T., & Yalçınalp, S. (2023). Ana dili ve yabancı dil öğretiminde dijital öykü kullanımı araştırmalarının içerik analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(238), 933-952. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1098377>
- Kuzu, S., & Durna, C. (2020). The effect of intelligent and mind games on secondary school students' writing success. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 19(3), 70-79.
- Küçük, S. (2006). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım çalışmalarının sorularla yönlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 181-200.
- Lange, K. (2009). *Lessons Learned in an Inclusive Classroom: A Case Study of Differentiated Instruction*. Yayınlanmamış doktora tezi, Colorado State University Fort Collins, CO. (UMI No: 3385161).
- LeTellier, J. (2007). *Quantum learning: Instructional leadership in practice*. California: Corwin.
- Levy, H. M. (2008). Meeting the needs of all students through differentiated instruction: Helping every child reach and exceed standards. *The Clearing House*, 81(4), 161-164.

- Little, C. A., Mc Coach, D. B., Reis, S. M. (2014). Effects of differentiated reading instruction on student achievement in middle school. *Journal of Advanced Academics*, 25(4), 384-402.
- Lüle Mert, E. (2014) Türkçenin eğitimi ve öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılabilecek etkinlik örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 23-48.
- Maden, S. & Durukan, E. (2011). Türkçe dersi öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye ilişkin algıları. *Millî Eğitim*, 41(190), 212-233.
- Margolis, H. ve McCabe, P. P. (2004). Self efficacy: A key to improving the motivation of struggling learners. *The Clearing House*, 77, 241-249.
- Mason, G., Shuman, T. R. & Cook, K. E. (2013). Inverting (Flipping) classrooms - advantages and challenges. *Paper presented at 2013 ASEE Annual Conference & Exposition*
- Maxey, K. S. (2013). *Differentiated Instruction: Effects on Primary Students' Mathematics Achievement*. Yayınlanmamış doktora tezi, ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 3573708).
- McLaughlin, J. E. & Rhoney, D. H. (2015). Comparison of an interactive e-learning preparatory tool and a conventional downloadable handout used within a flipped neurologic pharmacotherapy lecture. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 7(1), 12-19.
- Mclean, A. C. (2012). Destroying the teacher: The need for learner-centered teaching. *English Teaching Forum*, 50(1), 32-35.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı* (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2019). *Türkçe dersi öğretim programı* (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Mehdiyev, E., Uğurlu, C. T., & Usta, H. G. (2019). İngilizce dil öğreniminde içerik temelli öğretim yaklaşımı: Bir eylem araştırması. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(2), 406-428. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.480329>

- Melanlioğlu, D. (2008). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretim programları. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 64-73.
- Melanlioğlu, D. (2013). Ortaokuldaki dinleme eğitiminin niteliğine ilişkin fenomografik bir araştırma. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 34-44.
- Melanlioğlu, D. (2015). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi algılarına yönelik yaptıkları çizimler / Middle school students' drawings related to their perceptions of the Turkish course. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 3(1), 27-38.
- Mergen, H. H. (2011). *İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenme İstasyonları Uygulamasının Akademik Başarıya ve Kalıcılığa Etkisi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Mihaila-Lisa, G. (2003). Suggestopedia-A Wonder Approach To Learning Foreign Languages?
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. (Second edition). California: Sage Publication.
- Minewiser, L. (2000). Accessing the “reserve capacities”: Suggestopedia, the brain, and mind-body learning. *Journal of Accelerated Learning and Teaching*, 25(1 and 2).
- Mutlu, N. & Öztürk, M. (2017). Sosyal bilgiler ve tarih derslerinde farklılaştırılmış öğretime yönelik öğretmen algıları ve uygulamaları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 379-402.
- Myer, K. (2005). Quantum learning impact in three third grade classes at Buena Vista Enhanced Option School, Nashville. www.quantumlearning.com/pdf/statistics_from_bveos_nashville_teachers.pdf adresinden erişilmiştir.
- Ning, H. (2013). The impact of cooperative learning on English as a foreign language tertiary learners' social skills. *Social Behavior and Personality*, 41(4), 557-568.
- Nurlu, M. & Gülden, B. (2018). Yapararak-yaşayarak öğrenme felsefesi çerçevesinde türkçe ders kitaplarına ortaokul öğrencilerinin eleştirel bakışı. Ağca, F. & Koç, A. (Ed.), *X. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildiri Kitabı* (ss. 1150-1161). Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yayınları.

- Ocak, G. (2012). Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı kurma başarılarının öğretmen ve öğretmen adaylarınca değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 25-40.
- Oğuz, A. (2011). *Yapılandırmacılık*. B. Duman (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (315-352). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Okland, G. M. (2012). Determinants of learning outcome for students at high school in Norway: A constructivist approach. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(2), 119-138.
- Ökmen, B. (2020). *Basamaklandırılmış Ters Yüz Öğrenme Modeli Öğretim Sürecinin Geliştirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Düzce Üniversitesi, Düzce.
- Özbay, M., & Barutçu, T. (2013). Dil psikolojisi ve Türkçe öğretimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (11), 933-973. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.457>.
- Özbay, M., & Melanlıoğlu, D. (2012). Türkçe öğretim programlarının dinleme becerisi bakımından değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7(1), 87-97.
- Özcan, M. F. (2015). *7. Sınıf Türkçe Dersi "Bildirme ve Dilek Kipleri" Konusunun Öğretiminde Animasyon Destekli 5E Modelinin Başarı, Kalıcılık ve Tutuma Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özdoğan, E. (2008) *İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İlköğretim 4. Sınıf Matematik Öğretiminde Öğrenci Tutum ve Başarısına Etkisi: Bilgisayar Destekli İşbirlikli Öğrenme ve Küme Destekli Bireyselleştirme Tekniği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Özer, B. (2003). *Bilgi işleme kuramı*. İçinde: *Gelişim ve öğrenme*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özer, S. (2016). *Düşünme Stillerine Göre Farklılaştırılmış Öğretim Etkinliklerinin Öğrencilerin Erişilerine, Mesleki Yabancı Dil Dersine Yönelik Tutumlarına ve Öğrenilenlerin Kalıcılığına Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

- Özer, S. & Yılmaz, E. (2018). Düşünme stillerine göre farklılaştırılmış öğretim etkinliklerine ilişkin öğrenci görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 8(4), 131-150.
- Özerbaş, M. A. (2007). Yapılandırmacı öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarılarına ve kalıcılığına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4), 609-635.
- Öztürk, İ. H. (2012). Tarih öğretmeni eğitiminde eylem araştırması yaklaşımının kullanılması: Bir model önerisi. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 1(1), 99-115.
- Öztürk, M. & Cinoğlu, M. (2018). Türkçe öğretmenlerinin yapılandırmacı anlayışı uygulama düzeyinin incelenmesi (Kilis ili örneği). *Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 105-129.
- Öztürk-Karakoç, B. (2008). *İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Okuma Alanının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Öztürk, E., & Diker Coşkun, Y. (2022). Türkiye ve Kanada ortaöğretim matematik dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 188-202.
- Partnership for 21st Century Learning (n.d.). *P21 Framework for 21st Century Learning*. Available online at www.p21.org.
- Peçenek, D. (2014). İkinci dil edinimi (araştırması) ve yönlendirilen ikinci dil edinimi alanlarına genel bir bakış. *Dil Dergisi* (164), 5-25.
- Pham, H. L. (2012). Differentiated instruction and the need to integrate teaching and practice. *Journal of College Teaching & Learning*, 9(1), 13-20.
- Pluskwa, M., Willis, D., & Willis, J. (2009). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues, douze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Paris: Editions Maison des langues.
- Rasgen, S. (2020). *Implementing CLIL Method as Part of Differentiated Instruction*. (Unpublished Master's Thesis). Bahçeşehir University The Graduate School Of Educational Sciences, İstanbul.

- Rollins, R. L. (2011). Assessing the understanding and use of differentiated instruction: A science course. *Journal of Advanced Academics*, 18(3), 424-456.
- Rusznyak, L., & Walton, E. (2011). Lesson planning guidelines for student teachers: A scaffold for the development of pedagogical content knowledge. *Education as Change*, 15(2), 271-285.
- Sagor, Richard. (2000). *Guiding School improvement with action research*. USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Salar, R. (2018). *Fizik Eğitiminde Farklılaştırılmış Öğretim ve 5E Öğrenme Modelinin Farklı Değişkenler Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Sallabaş, M. E., & Sağlık, H. (2020). Yabancılar Türkçe öğretim setlerinde yer alan konuşma etkinliklerinde dilin kullanım alanları. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 237-249.
- Samms, P. (2009). *When Teachers Differentiate Reading Instruction for Fifth Grade Students: Impacts on Academic Achievement, Social and Personal Development*, (Unpublished dissertation). Argosy University.
- Santangelo, T. & Tomlinson, C. A. (2012). Teacher educators' perceptions and use of differentiated instruction practices: An exploratory investigation. *Action in Teacher Education*, 34, 309-327.
- Saracaloğlu, A. S., & Karasakaloğlu, N. (2011). Türkçe öğretmenlerinin öğretimde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 10(3), 951-960.
- Schunk, D. H. (1996). *Learning theories*. New Jersey: Printice Hall Inc.
- Selvi, H. (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi 2005 ve 2018 Öğretim Programlarının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim öğrenme ve öğretim* (14. Basım). Ankara: Pegem Akademi.

- Singh, H. (2014). Differentiating classroom instruction to cater learners of different styles. *Indian Journal of Research*, 3(12), 58-60.
- Sondergeld, T.A.& Schultz R. (2008). Science, standards, and differentiation: It really can be fun! *Gifted Child Today*, 31(1), 34-40.
- Sever, S., Kaya, Z., & Aslan, C. (2006). *Etkinliklerle türkçe öğretimi*. Morpa Yayınları.
- Sever, S. (2002). Öğretim dili olarak Türkçenin sorunları ve öğretme-öğrenme sürecindeki etkili yaklaşımlar. *Türkçenin Dünyü, Bugünü, Yarını, Uluslararası Bilgi Şöleni*, Ankara, Kültür Bakanlığı, 185-204.
- Sousa, D. A., & Tomlinson, C. A. (2011). *Differentiation and the brain: How neuroscience supports the learner-friendly classroom*. Solution Tree Press.
- Suwarni, S, Tarjana, S.S., Slamet, Y & Ngadiso, N. (2014). English teaching material development as an alternative source in teaching English at junior high schools. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 3 (6), 95-105.
- Süzen, S. (2007). *Aktif Öğrenme Teknikleriyle Desteklenmiş Fen ve Teknoloji Eğitiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Şahin, Ş. (2015). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Uygulamalarının Öğrenci Merkezli Anlayışa Göre Geliştirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi, Düzce.
- Şahin, A., & Yıldırım, S. (2015). Etkili öğretim yöntem ve teknikleri: Bir meta-analiz çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 40(179), 1-22.
- Şahin, Ş. (2020). *Öğrenci, Öğretmen ve Müdürlerin Sevgi, Demokrasi ve Öğrenci Merkezli Eğitim Algıları*. Yayımlanmamış doktora tezi, Düzce Üniversitesi, Düzce.
- Şeyihoğlu, A., Akbaş, Y., & Kartal, A. (2012). *Uygulama örnekleri ile coğrafya eğitiminde kavram ve zihin haritaları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şimşek, Ü., Doymuş, K., & Şimşek, U. (2008). İşbirlikli öğrenme yöntemi üzerine derleme çalışması: II. İşbirlikli öğrenme yönteminin sınıf ortamında uygulanması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 123-142.

- Şimşek, F. (2016). *Fen ve Teknoloji Dersinde Kuantum Öğrenme Modelinin Öğrencilerin Akademik Başarısı Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutumu Motivasyon ve Bilgilerin Kalıcılığı Üzerine Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi. Kahramanmaraş.
- Şöhretli, G. (2014). *Kuantum Öğrenme Modelinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarıları Bilimsel Süreç Becerileri ve Matematiğe İlişkin Tutumları Üzerine Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th Edition). Boston, MA: Allyn & Bacon Publication.
- Taş, H. & Minaz, M. B. (2019). Yeni ilkököl 4. sınıf Türkçe dersi öğretim programının programın öğeleri bağlamında öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Journal of Human Sciences*, 16(2), 428-446. doi:10.14687/jhs.v16i2.5382.
- Taşkıran, C., & Çakmak, Z. (2021). gagne'nin öğretim etkinlikleri modeline göre hazırlanan öğretim yazılımının sosyal bilgiler dersine etkileri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 355-366. <https://doi.org/10.21666/muefd.861858>.
- TELC. (2013). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni*. MEB Yayınları.
- Theisen, T. (2002). Differentiated instruction in the foreign language classroom: Meeting the diverse needs of all learners. *Languages Other Than English (Lote)*, 6, 1-8.
- Thompson, L. (2017). Mother tongue. M. Byram & A. Hu (Eds.), *Routledge encyclopedia of language teaching and learning* (ss. 474-476). Routledge Taylor & Francis Group.
- Tok, Ş. (2008). Not tutma ve bil-iste-öğren (biö) stratejilerinin tutum ve akademik başarıya etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 244-253.
- Tomlinson, C.A., & Allan, S.D. (2000). *Leadership for differentiating schools and classrooms*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.
- Tomlinson, C. A. (2000). Differentiation of Instruction in the Elementary Grades. *ERIC Digest*. 1-7. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED443572.pdf>

- Tomlinson, C. A. (2014). *Öğrenci gereksinimlerine göre farklılaştırılmış eğitim*. (2. Baskı). Redhouse Eğitim Kitapları, İstanbul.
- Tomlinson, C., & McTighe, J. (2006). *Integrating differentiated instruction and understanding by design: connecting content and kids*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiated instruction in mixed-ability classroom*. (3rd ed.) ASCD.
- Tomlinson, C. A., & Edison, C. C. (2003). *Differentiation in practice: A Resource Guide For Differentiating Curriculum Grades K-5*. USA: ASCD.
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. ASCD.
- Topan, B. (2013). *Matematik Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yöntemlerin Akademik Başarı ve Derse Yönelik Tutum Üzerindeki Etkililiği: Bir Meta-Analiz Çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Topçuoğlu Ünal, F., & Köse, M. (2014). Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi: bir geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 3(2), 233-249.
- Toraman, S. (2013). *6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre İlişkilendirmelerini Geliştirmeye Yönelik Bir Eylem Araştırması: Çevremi Eğitiyorum*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Trice, T. Y. (2012). *Quantum Learning Making Proigious Strides in Education*. (Unpublished Doctoral Dissertation), Trevecca Nazarene University, School of Education: Nasville.
- Tucker, J. M., Armstrong, G. R., & Massad, V. J. (2010). Profiling a mind map user: A descriptive appraisal. *Journal of Instructional Pedagogies*, 2, 1-13.
- Tulbure, C. (2013). The effects of differentiated approach in higher education: An experimental investigation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 76, 832-836.

- Turan, Z. & Göktaş, Y. (2015). Yükseköğretimde yeni bir yaklaşım: öğrencilerin ters yüz sınıf yöntemine ilişkin görüşleri. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(2), 156-164.
- Türksoy, E., & Taşlıdere, E. (2016). Aktif Öğrenme Teknikleri ile Zenginleştirilmiş Öğretim Yönteminin 5. Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Akademik Başarı ve Tutumları Üzerine Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 57-77.
- Uçak, S. (2015). Dil öğrenimi ve edinimi üzerine bir tartışma. *İstanbul Aydın Üniversitesi Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumu*, 12-13 Kasım, İstanbul, Türkiye, 65-80.
- Uçgun, D. (2007). Konuşma eğitimini etkileyen faktörler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 59-67.
- Uluyol, Ç. (2009). Problem temelli öğrenmenin öğrenci başarısına etkisi ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 19-36.
- Usanmaz, E., Alcı, B., & Çeliköz, N. (2017). Kuantum öğrenme yaklaşımının İngilizce kelime öğrenme üzerine etkileri. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 2(2), 95-107.
- Uygun, M. & Katrancı, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 255-270.
- Üçarkuş, E. (2020). *Sosyal Bilgiler Dersinde Farklılaştırılmış Öğretimin Öğrencilerin Akademik Başarı ile Beceri Erişilerine Etkisinin ve Görüşlerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ünal, E., & Çakır, H. (2021). Öğrencilerin iş birliğine dayalı problem çözme yönteminin uygulandığı öğrenme ortamına ilişkin görüşleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(1), 70-84. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.834384>
- Van Garderen, D. & Whittaker, C. (2006). Planning differentiated, multicultural instruction for secondary inclusive classrooms. *Teaching Exceptional Children*, 38(3), 12-20.

- Veyis, F., & Kolikpınar, N. (2021). Yaratıcı yazma teknikleri ile öyküleyici metin oluşturma'nın Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik tutum, yazma becerisi ve akademik başarı üzerindeki etkisi. *Asya Studies*, 5(18), 43-51
- Vincent, C. (2012). *Effects of Implementing Differentiated Instruction on Learners' Reading Achievement*. Yayınlanmamış doktora tezi, ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 3498656).
- Ward, B. (2017). *Effects of Instructional Pedagogy on Eighth-Grade Students' Reading Achievement* (Doctoral Dissertation). Walden University College of Education, Minnesota.
- Watts-Taffe S., Laster, B. P., Broach, L., Marinak, B., Connor, C. M. & Walker-Dalhouse, D. (2012). Differentiated Instruction Making Informed Teacher Decisions. *The Reading Teacher*, 66(4), 303-314.
- Weber, C. L. (1999). Celebrating our future by revisiting our past. *Gifted Child Today Magazine* 22 (6), 58-59.
- Weimer, M. (2013). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Wycoff, J. (1991). *Mind mapping: your personal guide to exploring creativity and problem-solving*. New York: A Berkley Book.
- Yabaş, D. & Altun, S. (2009). Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin öz-yeterlik algıları, biliş üstü becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 201-214.
- Yalar, T. (2010). İlköğretim 3. sınıflarda Türkçe dersi öğretiminde karşılaşılan sorunların öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 30-41.
- Yalçıntaş, M., & Sakız, G. (2018). The effect of the science course based on the quantum learning model on the academic self-efficacy and academic achievement levels of primary school fourth grade students.. In 1. *International Congress of New Quests in Education*. Marmara University, 225- 227.
- Yeh, S. P. & Fu, H. W. (2014). Effects of cooperative e-learning on learning outcomes. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 10(6), 531-536.

- Yeşilyurt, E. (2013a). Öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü ortamların yapılandırmacı öğrenme açısından değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 1-29.
- Yeşilyurt, E. (2013b). Öğretmenlerin öğrenme stratejilerine ilişkin algıladıkları farkındalık düzeyi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171(171), 113-135. <https://doi.org/10.20296/tsad.96530>.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğretim süreçlerine etkisi: Nitel bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 39-49.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M., & Aklar, S. (2015). Planlı yazma ve değerlendirme modelinin ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerine etkisi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 223-234.
- Yılmaz, F. (2021). Karakter eğitimi ve karakter eğitimi programları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (1), 234-257.
- Yilgen, A., Baykara, O., & Arı, Ü. (2012). Kuantum öğrenme modelinin öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına ve kendi kendine öğrenme becerilerine etkisi. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, (27-30.06.2012) Bildirileri, Niğde: Niğde Üniversitesi.
- Yilgen, A. (2014). *Kuantum Öğrenme Modeline Dayalı Fen Eğitiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Yuladı, C., & Doğan, S. (2009). Fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin ev ödevi performansını arttırmaya yönelik bir eylem araştırması. *Cankaya University Journal of Law*, 12(2), 211-238.
- Yurduseven, F. N., Bademci, H. Ö., & Bağdatlı, N. (2022). Öğretmenlerin bakış açısıyla öğretmen öğrenci ilişkileri ve öğretmenlerin ihtiyaçları. *Eğitim Bilim Toplum*, 20(79), 10-37.
- Zeybek, G. (2017). An investigation on quantum learning model. *International Journal of Modern Education Studies*, 1(1), 16-27.

Zeyrek, S. (2020). Dil-kültür ilişkisi doğrultusunda yabancı dil öğretimi. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 3(2), 165-186.



7. EKLER

7.1. EK 1: Etkin Katılım Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçek sizin etkin katılım profilinizi belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Burada belirteceğiniz görüşler yalnızca araştırma amacıyla kullanılacak ve sonuçlar tüm grubun yanıtları dikkate alınarak değerlendirilecektir. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız ve her biri için tek yanıt veriniz.

Lütfen soruları sadece Türkçe dersini düşünerek yanıtlayınız. Teşekkürler.

1= Kesinlikle Doğru Değil	2= Çoğunlukla Doğru Değil	3= Çoğunlukla Doğru	4= Kesinlikle Doğru
---------------------------	---------------------------	---------------------	---------------------

Aşağıdaki ifadelerderslerindeki durumunuzu ne kadar doğru tanımlıyor?	Kesinlikle Doğru Değil	Çoğunlukla Doğru Değil	Çoğunlukla Doğru	Kesinlikle Doğru
1. Sınıftaki tartışmalara katılırım.	1□	2□	3□	4□
2. Her fırsatta söz almaya çalışırım.	1□	2□	3□	4□
3. Gerektiğinde öğretmenimin verdiği görevlere gönüllü olurum.	1□	2□	3□	4□
4. Yapılan tüm etkinliklere katılırım.	1□	2□	3□	4□
5. Dersi dikkatle dinlerim.	1□	2□	3□	4□
6. Derste kendimi iyi hissederim.	1□	2□	3□	4□
7. Dersin nasıl geçtiğini anlamam.	1□	2□	3□	4□
8. Derste yapılanlar ilgimi çeker.	1□	2□	3□	4□
9. Derse katılıyormuş gibi yaparım.	1□	2□	3□	4□
10. Durumu kurtaracak kadar çaba harcarım.	1□	2□	3□	4□
11. Derste başka şeyler düşünürüm.	1□	2□	3□	4□
12. Dersle ilgilenmediğim anlaşılmaması diye ilgisiz resimler/karamalar yaparım.	1□	2□	3□	4□
13. Öğretmen beni derse kaldırıncı sinirlerim bozuluyor.	1□	2□	3□	4□
14. Sınıfta olup bitenler beni ilgilendirmez.	1□	2□	3□	4□
15. Derste hiçbir şey hissetmem.	1□	2□	3□	4□
16. Öğretmen bana söz verecek diye endişe duyarım.	1□	2□	3□	4□

7.2. EK 2: Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ					
Sevgili Öğrenciler, Bu ölçekte Türkçe dersine yönelik tutumlarınızı ölçmek amacıyla cümleler yer almaktadır. Bu cümlelerin karşısında tamamen katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum ve hiç katılmıyorum olmak üzere beş seçenek verilmiştir. Her cümleyi dikkatlice okuduktan sonra size en uygun seçeneği işaretleyiniz. İşaretlediğiniz seçenek sizin duygu ve düşüncelerinizi yansıtacaktır, dolayısıyla doğru ya da yanlış cevap vermeniz söz konusu değildir. Kolaylıklar dilerim. Samet AKALIN, Türkçe Öğretmeni					
Cümleler	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
1. Türkçe ders saatlerinin daha fazla olması gerekir.	5	4	3	2	1
2. Türkçe dersinde şiir okumaktan zevk alırım.	5	4	3	2	1
3. Türkçe dersinde kendimi rahat hissetmem.	5	4	3	2	1
4. Türkçe dersinin olduğu günleri sabırsızlıkla beklerim.	5	4	3	2	1
5. Türkçe ders kitabındaki metinleri okumak zevklidir.	5	4	3	2	1
6. Türkçe dersine çalışırken canım sıkılır.	5	4	3	2	1
7. Boş zamanlarımın çoğunu Türkçe dersine ayırmak isterim.	5	4	3	2	1
8. Türkçe dersi ile ilgili etkinliklerde görev almayı severim.	5	4	3	2	1
9. Türkçe dersi için ders dışında ayrıca zaman ayırmaya gerek yoktur.	5	4	3	2	1
10. Türkçe dersi kadar eğlenceli bir ders yoktur.	5	4	3	2	1
11. Türkçe dersi ile ilgili tiyatro etkinliklerinde görev almaktan mutluluk duyarım.	5	4	3	2	1
12. Bazı öğrencilerin Türkçe dersini bu kadar sevmelerine anlam veremem.	5	4	3	2	1
13. Türkçe dersinin işleniş ilgi çekicidir.	5	4	3	2	1
14. Arkadaşlarımla Türkçe ile ilgili konularda konuşmaktan zevk duyarım.	5	4	3	2	1
15. Türkçe dersi sıkıcı bir derstir.	5	4	3	2	1
16. Türkçe dersine sevinerek gelirim.	5	4	3	2	1
17. Türkçe dersi beni mutlu eder.	5	4	3	2	1
18. Türkçe dersi olmasa hiçbir şey kaybetmem.	5	4	3	2	1
19. Türkçe dersi en çok katıldığım derstir.	5	4	3	2	1
20. Türkçe dersi eğlenceli bir şekilde işlenir.	5	4	3	2	1
21. Türkçe dersinde genelde huzursuz olurum.	5	4	3	2	1
22. İleride mesleğimin Türkçe ile ilgili olmasını isterim.	5	4	3	2	1
23. Türkçe dersine çalışmak zamanı iyi değerlendirmektir.	5	4	3	2	1
24. Türkçe dersi bana göre gereksiz bir derstir.	5	4	3	2	1
25. İleride Türkçe öğretmeni olmak isterim.	5	4	3	2	1
26. Türkçe dersi bana diğer derslerden daha önemli gelir.	5	4	3	2	1
27. Türkçe dersi olmasa bu kadar sosyal olamazdım.	5	4	3	2	1

7.3. EK 3: Okuduğunu Anlama Başarı Testi Belirtke Tablosu

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
İçerik Hedefler	Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler	Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.	İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar	İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar	Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt	Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını	Metindeki söz sanatlarını tespit eder	Metnin konusunu belirler	Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler	Metnin içeriğine uygun başlık belirler.	Metindeki hikâye unsurlarını belirler.	Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir	Okuduklarını özetler.	Metinler arasında karşılaştırma yapar	Metin türlerini ayırt eder.	Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar	Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır	Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder	Okuma stratejilerini kullanır	Görselden ve başlıktan hareketle okuyacağı
Çıkarım yapma																1					
Çekim ekleri		2																			
İsim ve Sıfatlar			3																		
İsim ve sıfat tamlamaları				4																	
Zamirler						5															
Var olan bilgi birikimiyle ilişkilendirme	7																				
Söz Sanatları							8														
İpuçlarını belirleme ve çıkarım yapma									9												
İpuçlarını belirleme ve çıkarım yapma								10													

İpuçlarını belirleme ve çıkarım yapma										6											
Basit, türemiş ve birleşik kelimeler					11																
Bilgi için okuma															12						
Hikâye unsurları											14										
Veri açıklama																15					
Bilgi kaynakları																	13				
Metinleri çözümleme														17							
Metinlere yönelik kişisel görüş ifade etme												18									
İpuçlarını belirleme ve çıkarım yapma																		16			
Okuma stratejileri																			19		
Metni işleme													20								
İpuçlarını belirleme ve çıkarım yapma																					21

7.4. EK: 4 Dinlediğini Anlama Başarı Testi Belirtke Tablosu

Dinlediğini Anlama Testi Belirtke Tablosu							
İçerik	Hedefler	Dinlediklerini/izlediklerini özetler	Dinledikleri/izledikleri ne yönelik sorulara cevap verir	Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler	Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder	Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu tespit eder	Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.
		8				4	
İşitsel medya içeriği ve kayıtları anlama				3			
		1-2-5-6					
					7		9
İpuçlarını belirleme ve çıkarım yapma							

7.5. EK 5: Okuduğunu Anlama Başarı Testi

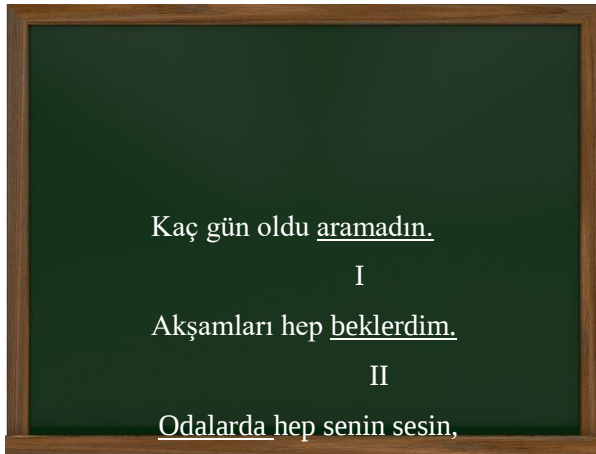
Sevgili öğrenciler,

Aşağıda Türkçe dersi 6.sınıf okuma becerisi kazanımlarından oluşan toplam 21 adet çoktan seçmeli soru bulunmaktadır. Süreniz 40 dakikadır. Gerekirse size ek süre verebilirim. Soruları boş bırakmayınız. Başarılar dilerim.

- 1) Yandaki bu görselden hareketle aşağıdaki cümlelerin hangisinde amaç-sonuç anlamı vardır?
- A) Kâğıt israfından kaçınmalıyız.
B) Kitap ihtiyacımız için ikinci el olanları tercih etmeliyiz.
C) Daha temiz çevrede yaşamak için paketli gıda tüketimini azaltmalıyız.
D) Alışveriş yaparken ihtiyaçtan fazlasını almamalıyız.



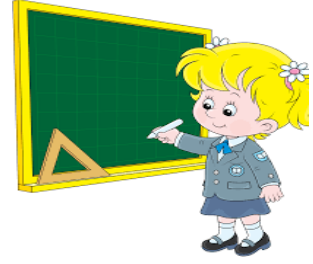
- 2) Bir varlığın kime ya da neye ait olduğunu bildiren eklere iyelik (sahiplik) eki denir.



Bu dörtlükte numaralanmış sözcüklerden hangisi bir varlığın kime ya da neye ait olduğunu bildiren bir ek almıştır?

- A) I B) II C) III D) IV

Merve tahtaya iki tane cümle yazmıştır. Birinci cümlede “güzel” kelimesini bir ismi niteleyecek şekilde yazmış, ikinci cümlede ise “güzel” kelimesini bir kavramı karşılayacak şekilde kullanmıştır.



3) Merve tahtaya aşağıdaki cümlelerden hangilerini yazmış olabilir?

- I) Güzel gören güzel düşünür.
- II) Bu resim diğerine göre daha güzeldi.
- III) Güzel gözleriyle etrafı inceliyordu.
- IV) Türk olmamasına rağmen Türkçe’ yi güzel konuşuyordu.

A) I ve II

B) II ve III

C) I ve IV

D) III ve IV

Bir isimin neye veya kime ait olduğunu belirten en az iki sözcükten oluşan söz gruplarına isim tamlaması denir. Bir ismin şeklini, rengini, durumunu belirten en az iki sözcükten oluşan söz gruplarına da sıfat tamlamaları denir.

Bir eğitim-öğretim yılı daha bitmişti. Artık yazın ne yapacaklarını planlamaya başlamışlardı. Düşünürken akıllarına

I

parlak bir fikir geldi. Hemen eve gidip bunun için çalışmaya başladılar. Kapının kilidini açarak içeri girdiler ve sabaha

II

III

kadar bu iş için yapılması gerekenlerin listesini hazırladılar.

4) Yukarıdaki parçada altı çizili kelime grupları için hangisi doğrudur?

- I) Bir numaralı kelime grubu bir ismin şeklini belirtmiştir.
- II) İki numaralı kelime grubunda bir ismin durumu belirtilmiştir.
- III) Üç numaralı kelime grubunda bir ismin neye ait olduğu belirtilmiştir.

A) Yalnız I

B) I ve II

C) I ve III

D) II ve III

5) İnsan isminin yerine kullanılan zamirlere kişi (şahıs) zamirleri denir.

Buna göre “o” sözcüğü aşağıdaki cümlelerin hangisinde kişi (şahıs) zamiri olarak kullanılmamıştır?

- A) Ekmek almak için fırında beklerken o da gelmişti.
- B) Girdiği bu sınavlar onu daha iyi konuma taşıyacaktı.
- C) Az önce denediğin elbise olmadı, onu tekrar denemene gerek yok.
- D) Aslında konuştuklarımızın hepsi seninle değil onunla ilgili.

Ağaçlar yeşerdi, havalar ısındı,
Mesire alanları insanlarla doldu,
İnekler, kuzular meralarda yerini aldı,
Geldin yine bahar, içimiz ısındı,

6) Yukarıdaki dördtlüğe en uygun başlık aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- A) Dört mevsim
- B) Bahar sevinci
- C) Yaşama sevinci
- D) Yeşile özlem

İlkokuldan itibaren düzenli ders çalışmayı alışkanlık haline getirmişti. Ortaokulun tüm kademelerinde takdir belgesi olarak okulda derece yapmıştı. Liselere Giriş Sınavına hazırlandığı sene ise gecesini gündüzüne katarak çalışmış ve Türkiye derecesi yapmıştı.



7) Bu cümledeki altı çizili deyimın anlamı aşağıdaki hangi atasözüyle örtüşür?

- A) Ağaç yaprağıyla güzeldir.
- B) Huylu huyundan vazgeçmez.
- C) Esirgenen göze çöp batar.
- D) Zahmetsiz rahmet olmaz.

8) Bir şiirde karşıt anlamlı sözcüklerden hareketle iki zıt durumun verilmesine tezat (karşıtlık) denir.

Buna göre aşağıdaki dizelerin hangisinde tezat vardır?

A) Dost dost diye nicesine sarıldım,
Benim sâdik yârim kara topraktır.
Beyhude dolandım boşa yoruldum,
Benim sâdik yârim kara topraktır.

C) Seni değil görsem de tek,
Hayalini çiçeklesem,
Hem güneş, hem ay bilerek,
Seni beklesem, beklesem.

B) Uzun ince bir yoldayım.
mısınız,
Gidiyorum gündüz gece.
Bilmiyorum, ne haldayım?
Gidiyorum gündüz gece.

D) Ağlasam sesimi duyar
Mısralarımda;
Dokunabilir misiniz
Gözyaşlarıma, ellerinizle?

Daha ilkokuldayken atletizm sporuna ilgim başlamıştı. Bu branşta yarışan sporcuları izler onlar gibi olmayı hayal ederdim. Bu sebeple bir spor akademisine yazıldım. Ama bir türlü istediğim başarıyı gösteremiyordum. Bir akşam kendime söz verdim ve çok daha fazla çalışarak o sporcuları bile geçmeyi kendime hedef belirlemiştim. Şuan yirmi beş yaşındayım ve bu yıl Türkiye şampiyonu olarak ülkemi Avrupa’da temsil etmeye hak kazandım.



9) Bu parçada asıl anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Başarı için çalışmak ve dengeli beslenmek gerekir.
- B) Atletizm sporu yetenekli olan sporcuların işidir.
- C) Eğer çok fazla çaba gösterirsen amacına ulaşabilirsin.
- D) Herkesin bir spor dalında mutlaka yeteneği vardır

Spor, sağlığını için yapmamız gereken en önemli işlerden birisi olmalıdır. Bunun için zamanım yok gibi bahanelerin arkasına sığınmamalıyız. Yaşı ilerlemiş olmasına rağmen her hangi bir önemli hastalığı olmayan bireylerin çoğu düzenli spor yapan kişilerdir. İnsanların hareketsiz kalmasına sebep olan işlerde çalışanlar beden ve ruhen zayıf düşerler. Sağlıklı bir ömür geçirmek istiyorsak çocukluktan itibaren sporu yaşamımızın bir parçası yapmamız gerekiyor.



10) Bu parçanın konusu aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Spor yapmayanların pişmanlıkları.
B) Sporun yendiği hastalıklar.
C) Gençlerin spor alışkanlıkları.
D) Düzenli spor yapmanın önemi

Birden fazla sözcüğün, yeni bir kavramı, nesneyi, durumu karşılamak için bir araya gelip kaynaşmasıyla oluşan sözcüklere birleşik sözcük denir.

11) Buna göre aşağıdaki cümlelerden hangisinde birleşik sözcük yoktur?

- A) Sabah saatlerinde güle oynaya okula gittik.
B) Çocukluğumdaki gibi bu akşam çekyatta uyudum.
C) Kentsel dönüşüm için gecekonduları yıkmaya başladılar.
D) Eylül ayının gelmesiyle Karadeniz’de av sezonu başladı.

Düzce'nin Gölyaka ilçesinden geçiyoruz. İlçenin çıkışından sonra sola dönüyoruz ve karşımıza kıvrım kıvrım uzun bir yol çıkıyor. Her yer alabildiğine yeşillik. Yaklaşık yarım saat bu kıvrımlı yollardan ilerliyoruz. Yukarıya çıktıkça insan daha da meraklanıyor. Arabadan aşağıya baktıkça Düzce Ovası'nın dağlarla çevrili olduğunu daha net görüyoruz. Bir saatlik yolculuğun ardından Güzeldere Şelalesi'ne varıyoruz. Güzeldere Şelalesi özellikle hafta sonu ziyaretçi akınına uğrayan bir yer. Şelaleye patika bir yoldan iniliyor. Yaz mevsiminde bile suyu buz gibi.

12) Bu metnin türü aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Haber yazısı B) Hikâye C) Anı D) Gezi yazısı

I)Sosyal ağlarda profil oluştururken kişisel bilgilerine yer vermem.

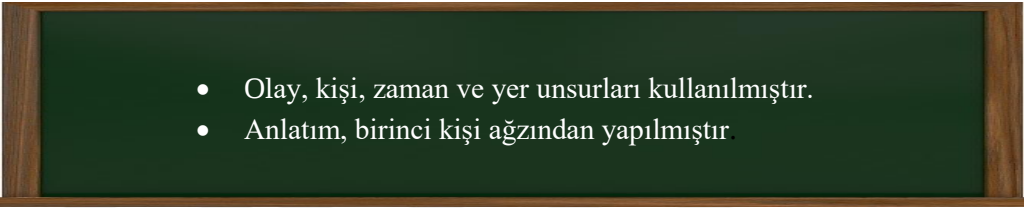
II)Siteye tıklayınca açılan anketlere katılır, ödüllü yarışmalarla bilgimi artırmaya çalışırım.

III)Araştırmalarımda ağırlıklı olarak “edu” ve “gov” uzantılı sitelerin içeriklerini dikkate alırım.

IV)Telefonuma gelen “bedava telefon kılıfı kazanmak için aşağıdaki linke tıklayınız” mesajına cevap veririm.

13) Yukarıda yer alan öncüllerden hangilerini uygulayan kullanıcı bilgi kaynaklarını kullanmada doğru bir yol izlemiş olur?

- A) I ve II B) II ve IV C) III ve IV D) I ve III

- 
- Olay, kişi, zaman ve yer unsurları kullanılmıştır.
 - Anlatım, birinci kişi ağzından yapılmıştır

14)Aşağıdaki metinlerin hangisinde bu özelliklerin tümü yer almaktadır?

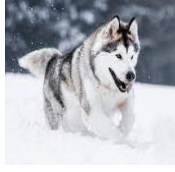
A) Ağustos ayının son haftası annem, babam ve abimle fındık bahçesine gittik. Fındık toplamaya başlayalı çok olmamıştı ki yan tarlamızdan alevler yükselmeye başladığını gördük. Babam hemen itfaiyeyi ve tarlanın sahibini aradı. Kısa sürede itfaiye gelip yangın büyüyen yangını söndürmüştü.

B) Hava henüz yeni kararmıştı. Sokak lambaları yanalı on dakika olmuştu. Bu şehirde hava daha erken kararıyor. Hemen hemen bu saatlerde mahalledeki herkes evine geçer sokaklarda kimseler kalmazdı.

C) Karne almamıza bir gün kala yani son akşam heyecandan uyuyamazdım. Her dönem hep sınırda kalırdı not ortalamam. Bu sebeple de karne günleri benim için hep heyecanlı geçirdi. Bu yıl aslında daha fazla çalışmışım ama gelenek bozulmadı. Takdir belgesi almayı bir puanla kaybetmişim.

D) Köyün en iyi kalpli en yardım sever çocuğuydu Ömer. Kimin başı sıkışsa hemen onun yardımına Ömer koşardı. Özellikle köyün yaşlıları Ömer’ i çok severdi. Ömer’in kardeşi yoktu. Evin tek çocuğuydu. Çekik gözlü, kahverengi saçlı, geniş alınlı bir çocuktu.

Aşağıdaki tabloda bazı köpek ırklarının kimi özellikleri 5-10 aralığında puanlanmıştır.

	Alman Çoban Köpeği 	Golden Retriever 	Sibirya Kurdu 	Alaska Kurdu 
Koşma hızı	5	7	8	6
Gelişim hızı	6	10	6	8
Dayanıklılık	7	9	6	5

15) Bu tablodan, sözü edilen köpek ırkları ile ilgili aşağıdakilerin hangisi çıkarılamaz?

- A) Sibirya kurdu en hızlı koşan ırktır.
- B) Alman Çoban Köpeği, Golden Retriever’ dan sonra en dayanıklı olandır.
- C) Gelişim hızı en düşük olan Alman Çoban Köpeği’ dir.
- D) En dayanıksız olan Alaska Kurdu’ dur.

Özellikle 2000’li yıllara girdikten sonra çok da yeteneği olmayan futbolcular mantar gibi türedi. Bu kişiler o zamanlar medyada çok ön plana çıkarılmıştı. Fakat üç-beş yıl sonra bu kişilerin kalburaltı kalacağı az çok tahmin ediliyordu.

16) Bu metindeki altı çizili sözlerle anlatılmak istenen aşağıdakilerin hangisinde sırasıyla verilmiştir?

- A) Bir anda çoğalmak - Yetersiz görülmek
- B) Büyümek - kaybolmak
- C) Yeşermek – yetenekli olmamak
- D) Yavaş yavaş artmak – vasat düzeyde kalmak

I

İlkokuldayken yazımın güzel olmadığını fark ettim. Yanımda oturan Merve'nin ise yazısı çok güzeldi. Hep ona özeniyordum onu izliyordum yazı yazarken. Ama bir türlü yazımı düzeltemiyordum. Bu konudaki isteğimi sınıf öğretmeni olan dayımın oğluna ilettim. Bana iki aylık çalışma programı verdi. Program çok yoğun ve yorucuydu. İki ay dışımı sıktım ve o yoğun programı bir buçuk ayda tamamladım. Sonuç, ben bile bu yazı benim mi diye bazen şaşıyorum. Dayımın oğlu Ali abime de çok teşekkür ediyorum.

II

Futbola merakım küçüklükten beri devam etmekte. Bu merakımın sebebi babam diye düşünüyorum. Çünkü çoğu maçı birlikte izliyoruz. Babama “Beni futbol okuluna verir misin” diye sormuştum. O da hemen kaydımı yaptırdı ve üç yıldır futbol okuluna gidiyorum. Oyuncu seçimi için bir gün bizi izlemeye gelmişlerdi. Çok heyecanlıydım. En iyi performansımı göstermek için çok uğraştım fakat seçilemedim ve çok üzüldüm. O günden sonra sabah erkenden akşam geç saatlere kadar kendim antrenman yaptım. Hocamın görevlerini fazlasıyla yerine getirdim. Şu an yaşıam on sekiz ve Avrupa'nın önde gelen kulüplerinin birisinde futbol oynuyorum.

17) Yukarıdaki iki metnin hikâye unsurlarıyla ilgili aşağıdakilerden hangileri doğrudur?

I) İki metinde de zaman yaz ayardır.

II) İki metinde de ana karakterler çalışkan ve azimlidir.

III) İki metnin sonucu birbirine benzemektedir.

A) I ve II

B) II ve III

C) I ve III

D) I, II, III

18) Aşağıda insanların spor yapmamak için öne sürdüğü mazeretlere çözüm önerileri verilmiştir.

- Yanınıza bir arkadaş alabilirsiniz. Böylelikle sohbet ederek bu aktiviteyi daha eğlenceli hale getirebilirsiniz.
- Evinizdeki bazı nesneleri bunun için kullanabilirsiniz. Örneğin, sandalye, süpürge, koltuk.
- Bir yıllık spor salonu ücretini peşin ödeyerek spora gitmek için bir nedenin olabilir.
-

Buna göre aşağıdakilerden hangisi çözüm önerileri verilen mazeretlerden biri değildir?

- A) Kilom ve ölçülerim gayet ideal olduğu için spora ihtiyacımın olmadığını düşünüyorum
- B) Spor salonuna gitmeye üşeniyorum. Bu aletler evimde olsa spor yapabilirim.
- C) Spora gitmemi gerektirecek herhangi bir zorunluluğum olmadığı için gitmiyorum.
- D) Spor salonunda kimseyi tanımadığım için gitmek istemiyorum.

Karneleri alacağımız gün çok heyecanlıydım. Sabah evden kahvaltımı yapıp hızlıca çıktım. Servise bindikten on beş dakika sonra okulun önüne geldim. Arkadaşlarla karnelerimiz hakkında konuşa konuşa sınıfa doğru ilerliyorduk. Eğer bir dersin ortalaması istediğim gibi olursa takdir alabileceğimi söyledim arkadaşşıma. O esnada



19)Yukarıdaki paragrafın akışına göre aşağıdaki ifadelerden hangisi gelmelidir?

A)İçimden “bu iş tamam galiba” diye geçirerek sınıfıma doğru koştum.

B)Aramızda böyle bir selamlaşmayı gelenek haline getirmiştik üç yıldır.

C)Kime göz kırptığını aramızda tartışmaya başladık.

D)Tatilde yapacaklarımızın planını yaparak yolumuza devam ettik.

- I) Kamış suyu burada yaklaşık 10-12 saat kadar kaynatılır ve sürekli karıştırılır.
- II) Öncelikle pires (baskı) makinesinden geçirilerek şeker kamışının suyu sıkılır ve burada 24 saat dinlendirilir.
- III) Ardından büyük kazanlara dinlendirilen sular dökülür.
- IV) Belirli bir yoğunluğa eriştikten sonra kazandan sular kavanozlara aktarılarak işlem tamamlanır.

20) Şeker kamışı pekmezi yapım aşamalarının anlatıldığı numaralanmış cümleler olayların oluşuna göre sıralandığında hangisi baştan üçüncü olur?

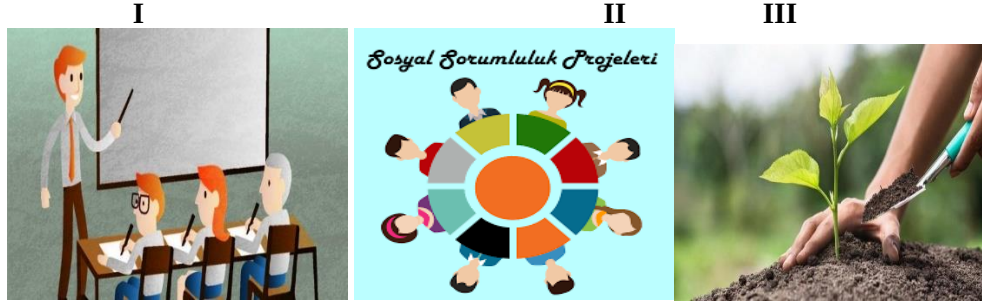
A) I

B) II

C) III

D) IV

21) Bir şirket bünyesinde çalışan Derya Hanım bu yıl yapmış oldukları faaliyetleri aşağıdaki görsellerle göstererek destek veren herkese teşekkür etmiştir.



Bu görsellerde numaralanmış yerlere getirilmesi gereken cümleler aşağıdakilerin hangisinde doğru gösterilmiştir?

	Pek çok bölgeye fidan dikildi	Bir milyon öğrenciye eğitimciler tarafından eğitim verildi	Şirket çalışanlarıyla grup çalışmaları yapıldı.
A	I	II	III
B	III	I	II
C	II	III	I
D	III	II	I

7.6. EK 6: Dinlediğini Anlama Başarı Testi

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda Türkçe dersi 6.sınıf dinleme becerisi kazanımlarından oluşan toplam 9 adet çoktan seçmeli soru bulunmaktadır. Süreniz 20 dakikadır. Gerekirse size ek süre verebilirim. Soruları boş bırakmayınız. Başarılar dilerim.

Dinlediğini Anlama Başarı Testi

İlk dört soruyu birinci dinleme metni, 5,6 ve 7.soruyu ikinci dinleme metni, 8.soruyu ise dinlediğiniz iki metne göre cevaplayınız.

1) **Hacı Bekir Koca, uzak köylerdeki çocukların kitap okuyabilmesi için nasıl bir öneride bulunmuştur?**

- A) Kaymakamlık aracılığıyla kitap toplama kampanyası başlatılmasını önermiştir.
- B) Çocuklar için araç tutup haftada bir gün köye kitap getirmeyi önermiştir.
- C) İş insanlarından kitap almak için bağış toplamayı önermiştir.
- D) Kendi eşeğiyle uzak köydeki çocuklara sandıkla kitap götürmeyi önermiştir.



2) **Kadınların bir kısmı dikiş dikerken diğer kadınlar boşta beklemektedir. Bu kadınlar için hangi öneride bulunulmuştur?**

- A) Kütüphanedeki kitapları düzeltme önerisinde bulunulmuştur.
- B) Köye gelen misafirleri karşılama önerisinde bulunulmuştur.
- C) Sırada beklerken kitap okuma önerisinde bulunulmuştur.
- D) Kütüphanede ses yapan çocukları susturma önerisinde bulunulmuştur.



3) Dinlediğiniz metnin konusu aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- A) Köylülerin kütüphaneye karşı çıkmaları.
- B) İrgat Hasan'ın cömert teklifi.
- C) Rasim öğretmen liderliğinde kütüphanelerin yapılması.
- D) Kütüphanelerden birisine dikiş makinesi bağışının yapılması.



4) Dinlediğiniz metnin ana fikri aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- A) Hedefimize ulaşmak için kararlı olmalı ve bunun için çaba sarf etmeliyiz.
- B) Kütüphanelerimize kadınların da gelmesi için onları teşvik etmeliyiz.
- C) Okuma yazma bilmeyen kadınlara okuma yazma kursu açılmalıdır.
- D) Bilgisayar oyunlarına daha az zaman ayırarak kitap okumalıyız.



5) Edison ve arkadaşları doğru maddeyi bulmak için aşağıdakilerden hangisini denememiştir?

- A) Ağaç dalı.
- B) Saman çöpü
- C) Hindistan cevizi kabuğu.
- D) Kömürleşme işleminden geçirilmiş mukavva.



6) Edison'un asistanı artık umutsuzluğa kapılıp hiçbir netice alamadıklarını söylemesi üzerine Edison nasıl bir cevap vermiştir?

- A) "Bin değil iki bin kez deneme yapmalıyız" şeklinde cevap vermiştir.
- B) "Birkaç gün ara verip dinlendikten sonra çalışmaya devam etmeliyiz" demiştir.
- C) Bin ayrı madde deneyerek bin tane yanlış maddenin ne olduğunu öğrendiklerini söylemiştir.

D) Tüm icatlarda olduğu gibi bu çalışmanın da zorlu bir süreç olduğunu belirterek, başarıya ulaşacaklarını söylemiştir.

7) Dinlediğiniz metinlerde geçen bazı kelimeler ve anlamları aşağıda verilmiştir. Bu kelimeler anlamlarıyla eşleştirildiğinde hangi kelime boşta kalır?

- | | |
|-----------------|--|
| a) Santral | I) Önceden planlanmış ve kabul edilmiş bilimsel çalışma tasarısı. |
| b) Asistan | II) Yeni bir buluş ortaya koyan, icat eden kimse. |
| c) Mucit | III) Yardımcı. |
| d) Mahcup olmak | IV) Doğadaki başka enerji türlerini elektrik enerjisine çeviren fabrika. |
| e) Dernek | V) Utanmak. |
| f) Proje | |

8)

- A) Santral B) Mucit C) Proje D) Dernek

9) Dinlediğiniz metni özetlemek isterseniz aşağıda öncüllerde verilen maddeleri hangi sırada kullanırdınız?

- I) Edison ve arkadaşları ampulün icadı için mantar, atkuyruğu hatta kızıl sakal telini de deneyerek ampul için dayanıklı bir madde aramışlardır.
- II) Düğmeyi kopardıktan sonra ceketinden bir iplik sarktığını fark etmiş. Bu ceketten sarkan iplik Edison'un hiç denemediği bir iplikmiş.
- III) Asistanına bu ipten yani pamuk ipliğinden getirmesini istemiş ve pamuk ipliğini özel bir işlemle kömürleştirerek ampulü icat etmeyi başarmıştır.
- IV) Masanın başında otururken ceketin sarkan düğmesi ile oynamaya başlamış ve ceketin düğmesini koparmış.
- V) Edison tüm bu denemelerde başarısız olunca masasının başına oturmuş ve düşünmeye başlamıştır.

- A) I-V-IV-II-III B) II-III-IV-I-V C) I-IV-II-V-III D) IV-III-I-II-V

10) Aşağıda konuşmacıların sözlü olmayan mesajlarını belirten görseller verilmiştir. Hangi görsel açıklamayla uyumlu değildir?

I



II



III



IV



- I) Bir numaralı görseldeki konuşmacı konuşma esnasında gerginlik yaşamıştır.
II) İki numaralı görseldeki konuşmacı kendinden emin ve kaygı duymadan konuşmasını yapmıştır.
III) Üç numaralı görseldeki konuşmacı konuşma esnasında rahat tavırlar sergilemiştir.
IV) Dört numaralı görseldeki konuşmacı dinleyicilerle olumlu bir konuşma ortamı oluşturmuştur.

A) Yalnız I

B) II ve III

C) III ve IV

D) Yalnız III

7.7. EK 7: Okuma Becerisi Öz Değerlendirme Formu

Madde No	Sevgili öğrenciler, Aşağıdaki tabloda bu dönem işleyeceğiniz Türkçe dersine ait okuma kazanımları verilmiştir. Bu kazanımları gerçekleştirebilme durumunuzu size en uygun kutucuğu işaretleyerek belirtiniz.	Evet	Bazen	Hayır
1	Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli okuyabilirim.			
2	Noktalama işaretlerine dikkat ederek sessiz okuyabilirim.			
3	Şiirleri türünün özelliğine göre okuyabilirim.			
4	Kısa yazıları türünün özelliğine göre okuyabilirim.			
5	Şiirleri türünün özelliğine göre ezberleyebilirim.			
6	Kısa yazıları türünün özelliğine göre ezberleyebilirim.			
7	Bir metnin sonunu tahmin edebilirim.			
8	Not alarak okuma yapabiliyim.			
9	Soru sorarak okuma yapabiliyim.			
10	Bir hikâyeyi tiyatro metnine dönüştürüp, metindeki rollere göre okuma yapabiliyim.			
11	Hızlı okuma yapabiliyim.			
12	Deyimlerin metne katkısını belirleyebilirim.			
13	Atasözlerinin metne katkısını belirleyebilirim.			
14	Çokluk anlamı veren ekleri ayırt edebilirim.			
15	Bir varlığın durumunu bildiren ekleri ayırt edebilirim(bulunma durumu ekleri, yönelme durum ekler, ayrılma durum ekleri)			
16	Bir varlığın kime veya neye ait olduğunu belirten ekleri ayırt edebilirim.			
17	Soru eklerini ayırt edebilirim.			
18	İsimlerin metnin anlamına olan katkısını açıklayabilirim.			
19	Sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklayabilirim.			
20	İsim tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklayabilirim.			
21	Sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklayabilirim.			
22	Basit kelimeleri ayırt edebilirim.			
23	Türemiş kelimeleri ayırt edebilirim.			
24	Birleşik kelimeleri ayırt edebilirim.			
25	Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklayabilirim.			
26	Bir metinde insan dışındaki varlıkların konuşturulmasını tespit edebilirim.			
27	Zıt kavram, anlam ya da sözcükler bir arada kullanıldığında bunları tespit edebilirim.			
28	Görselden hareketle okuyacağım metnin konusunu tahmin edebilirim.			
29	Başlıktan hareketle okuyacağım metnin konusunu tahmin edebilirim.			
30	Okuduklarımı özetleyebilirim.			

31	Metnin konusunu belirleyebilirim.			
32	Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirleyebilirim.			
33	Metnin içeriğine uygun başlık belirleyebilirim.			
34	Metindeki hikâye unsurlarını belirleyebilirim.			
35	Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretebilirim.			
36	Metinleri tema, konu, olay örgüsü ve karakterler açısından karşılaştırılma yapabilirim.			
37	Bir metnin anı olup olmadığını ayırt edebilirim.			
38	Bir metnin mektup olup olmadığını ayırt edebilirim.			
39	Bir metnin tiyatro metni olup olmadığını ayırt edebilirim.			
40	Bir metnin gezi yazısı olup olmadığını ayırt edebilirim.			
41	Okuduğum bir metinde (cümlede) neden-sonuç ifadesini bulabilirim.			
42	Okuduğum bir metinde (cümlede) amaç-sonuç ifadesini bulabilirim.			
43	Okuduğum bir metinde (cümlede) koşul anlamını bulabilirim.			
44	Okuduğum bir metinde (cümlede) karşılaştırma anlamını bulabilirim.			
45	Okuduğum bir metinde (cümlede) benzetme anlamını bulabilirim.			
46	Okuduğum bir metinde (cümlede) örneklendirme anlamını bulabilirim.			
47	Okuduğum bir metinde (cümlede) duygu belirten ifadeleri bulabilirim.			
48	Okuduğum bir metinde (cümlede) abartma anlamı olan ifadeyi bulabilirim.			
49	Bilgi kaynaklarını (tablet, telefon, bilgisayar, ansiklopedi) etkili bir şekilde kullanabilirim.			
50	Bilgi kaynaklarının (tablet, telefon, bilgisayar, ansiklopedi) güvenilirliğini sorgulayabilirim.			
51	Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlayabilirim.			

7.8. EK 8: Dinleme-Konuşma-Yazma Becerisi Öz Değerlendirme Formu

Madde No	Sevgili öğrenciler, Aşağıdaki tabloda bu dönem işleyeceğiniz Türkçe dersine ait dinleme-konuşma ve yazma kazanımları verilmiştir. Bu kazanımları gerçekleştirebilme durumunuzu size en uygun kutucuğu işaretleyerek belirtiniz.	Evet	Bazen	Hayır
1	Dinlediklerimde/izlediklerimde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunabilirim.			
2	Dinlediklerimi/izlediklerimi özetleyebilirim.			
3	Dinlediklerime/izlediklerime yönelik sorulara cevap verebilirim.			
4	Dinlediklerimin/izlediklerimin konusunu belirleyebilirim.			
5	Dinlediklerimin/izlediklerimin ana fikrini/ana duygusunu tespit edebilirim.			
6	Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrayabilirim.			
7	Dinleme esnasında konuşmacıya sorular sorabilirim			
8	Bir konuşmacıyı hiç soru sormadan dinleyebilirim.			
9	Dinleme esnasında gruplara bölünerek notlar alır ve dinleme sonrasında grup olarak konuşmacıya sorular sorabilirim.			
10	Dinleme esnasında not alabilirim.			
11	Bir konu hakkında görsellerle destekleyerek kısa sunum hazırlayabilirim.			
12	Bir konu hakkında hazırlıklı konuşma yapabilirim.			
13	Bir konu hakkında hazırlık yapmadan konuşma yapabilirim.			
14	Herhangi bir konuda konuşma yapabilirim.			
15	Bir konuşmaya arkadaşımın söylediklerinden hareketle devam edebilirim.			
16	Bir konuşma hazırladıktan sonra konuşmayı hatırlatacak sözcüklerden bir liste hazırlayabilir ve ona göre konuşma yapabilirim.			
17	Tahtaya yazılan kelime veya kelime gruplarını kullanarak konuşma yapabilirim.			
18	Konuşmalarımda yabancı dillerden alınmış kelimelerin yerine Türkçelerini kullanırım.			
19	Şiir yazabilirim.			
20	Bir konuda bilgi vermek için metin yazabilirim.			
21	Bir olayı anlatan metin yazabilirim.			
22	Verilen bir konu hakkında metin yazabilirim.			
23	Her hangi bir konu sınırlaması olmadan yazı yazabilirim.			
	Karışık olarak verilmiş cümleleri düzenleyip paragraf oluşturabilirim.			
24	Okuduğum bir metnin anahtar kelimelerini kullanarak metin yazabilirim.			

25	Bir metnin devamını tahmin ederek yazabilirim.			
27	Bir metni kendi seçtiğim kelimeleri kullanarak yeniden oluşturabilirim.			
28	Bir metnin içerisinde boş bırakılan bölümü tamamlayabilirim.			
29	Arkadaşlarımla grup halinde yazı yazabilirim.			
30	Yazdıklarımı desteklemek için grafik ve tablo kullanabilirim.			
31	Bir işi işlem basamaklarına göre yazabilirim.			
32	Yazdıklarımı paylaşıyorum.			
33	Formları(optik form, hasta bilgi formu, kurs talep formu) yönergelere uygun olarak doldurabilirim.			
34	Reklam metni yazabilirim.			
35	Duyuru metni yazabilirim.			
36	İlan metni yazabilirim.			

7.9. EK 9: Öğrenci Odak Grup Görüşme Formu (Ön Görüşme)

Giriş (1 dak)	Hoş geldiniz. öncelikle görüşmeyi kabul ettiğiniz ve geldiğiniz için hepinize teşekkür ediyorum. Ben Samet AKALIN. Bugün sizinle bilimsel bir araştırma kapsamında kullanılmak üzere, geçen dönem işlediğiniz Türkçe dersleriniz hakkında konuşmak için toplandık. Görüşmenin moderatörlüğünü ben yapacağım.
Temel Kurallar (4 dak)	Görüşmeye başlamadan önce bazı temel kuralları sizinle birlikte gözden geçirmek isterim: ▪ Öncelikle vereceğiniz cevapların araştırma dışında herhangi bir amaçla kullanılmayacağını belirtmek isterim. Burada konuşulanlar araştırma dışındaki başka kişilerle paylaşılmayacak, yazdığımız herhangi bir raporda isminiz ya da sizi tanımayacak diğer bilgiler yer almayacaktır. ▪ İzin vererseniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum çünkü yorumlarınızdan hiçbirini kaçırmak istemiyorum. ▪ Görüşme boyunca size bazı sorular soracağım. Soracağım soruların doğru ya da yanlış cevapları yok. Sadece sizin kendi kişisel deneyimlerinize dayanarak düşüncelerinizi öğrenmek istiyorum. Görüşleriniz ve söyleyeceğiniz her şey benim için çok kıymetli. Bu nedenle sorulara içtenlikle cevap vermenizi bekliyorum. ▪ Bunu bir tartışma ortamı olarak değerlendirin ve başkalarının söyledikleri hakkında konuşmaktan, katılıp katılmadığınızı belirtmekten çekinmeyin. Diğerlerinden farklı bir görüşe sahip olma konusunda endişelenmeyin fakat lütfen birbirinizin cevaplarına veya görüşlerine saygılı olun. ▪ Cevapları verirken herhangi bir sıraya göre gitmek zorunda değiliz ancak herkesin tartışmaya katıldığından emin olmak istiyorum. Bu nedenle tek seferde sadece bir kişinin konuşmasını rica ediyorum. ▪ Cevap vermek istemediğiniz bir soru olursa cevap vermek zorunda değilsiniz. Pas diyerek geçebilirsiniz. ▪ Başlamadan önce herhangi bir sorusu olan var mı?
Tanışma (5 dak)	Şimdi herkesin kendisini kısaca tanıtmasını istiyorum.
Konu-1 Dersin İşlenişi (20 dak)	Şimdi size geçen dönem Türkçe derslerinin işlenişi hakkında bazı sorular sormak istiyorum. ▪ Derslerin işlenişi hakkında neler düşünüyorsunuz? ○ Olumlu düşünceler ○ Olumsuz düşünceler ▪ Sınıf ortamı nasıldı? ○ Öğretmenle ilişkiler ○ Sınıf arkadaşlarıyla ilişkiler

Konu-2 Türkçe Dersine Yönelik Tutum (10 dak)	Şimdi size Türkçe dersine yönelik duygu ve düşünceleriniz hakkında bazı sorular sormak istiyorum. ▪ Şu anda Türkçe dersi ile ilgili duygu ve düşünceleriniz neler?
Konu-3 Dersin Kazanımları (15 dak)	Şimdi size geçen dönemki Türkçe dersi sonundaki kazanımlarınız hakkında bazı sorular sormak istiyorum. ▪ Dersin dil becerilerinize nasıl etkisi oldu? ○ Yazma ○ Konuşma ○ Okuma ○ Dinleme ▪ Dersin sosyal ilişkilerinize nasıl etkisi oldu? ○ Arkadaşlarınızla ○ Öğretmenlerinizle ▪ Dersin kendinize bakışınıza, kendinizle ilgili düşüncelerinize nasıl etkisi oldu?
Materyal	▪ Derslerde daha çok hangi kaynaklardan yararlanıyordunuz? Nasıl?
Türkçe dersiyle ilgili talepler	▪ Nasıl bir Türkçe dersi işlemek istersiniz? ○ Derste neler yapmak istersiniz? ○ Neler yapmak hoşunuza gider ve neler yapmak hoşunuza gitmez?
Son Düşünceler ve Kapanış (5 dak)	Sormak istediklerim bunlardı. Benimle paylaşmak istediğiniz başka bir görüş var mı? Bugün görüşmeye katıldığınız ve zaman ayırdığınız için hepinize teşekkür ederim. Umarım görüşmeden memnun kalmışsınızdır. Dilediğiniz takdirde araştırma sonuçlarını sizinle de paylaşabilirim.

7.10. EK 10: Öğrenci Odak Grup Görüşme Formu (Son Görüşme)

Giriş (1 dak)	Hoş geldiniz. Öncelikle görüşmeyi kabul ettiğiniz ve geldiğiniz için hepinize teşekkür ediyorum. Ben Samet AKALIN. Bugün sizinle bilimsel bir araştırma kapsamında kullanılmak üzere, bu dönem beraber işlediğimiz Türkçe dersleriniz hakkında konuşmak için toplandık. Görüşmenin moderatörlüğünü ben yapacağım.
Temel Kurallar (4 dak)	Görüşmeye başlamadan önce bazı temel kuralları sizinle birlikte gözden geçirmek isterim: ▪ Öncelikle vereceğiniz cevapların araştırma dışında herhangi bir amaçla kullanılmayacağını belirtmek isterim. Burada konuşulanlar araştırma dışındaki başka kişilerle paylaşılmayacak, yazdığımız herhangi bir raporda isminiz ya da sizi tanımayacak diğer bilgiler yer almayacaktır. ▪ İzin verirsiniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum çünkü yorumlarınızdan hiçbirini kaçırmak istemiyorum. ▪ Görüşme boyunca size bazı sorular soracağım. Soracağım soruların doğru ya da yanlış cevapları yok. Sadece sizin kendi kişisel deneyimlerinize dayanarak düşüncelerinizi öğrenmek istiyorum. Görüşleriniz ve söyleyeceğiniz her şey benim için çok kıymetli. Bu nedenle sorulara içtenlikle cevap vermenizi bekliyorum. ▪ Bunu bir tartışma ortamı olarak değerlendirin ve başkalarının söyledikleri hakkında konuşmaktan, katılıp katılmadığınızı belirtmekten çekinmeyin. Diğerlerinden farklı bir görüşe sahip olma konusunda endişelenmeyin fakat lütfen birbirinizin cevaplarına veya görüşlerine saygılı olun. ▪ Cevapları verirken herhangi bir sıraya göre gitmek zorunda değiliz ancak herkesin tartışmaya katıldığından emin olmak istiyorum. Bu nedenle tek seferde sadece bir kişinin konuşmasını rica ediyorum. ▪ Cevap vermek istemediğiniz bir soru olursa cevap vermek zorunda değilsiniz. Pas diyerek geçebilirsiniz. ▪ Başlamadan önce herhangi bir sorusu olan var mı?
Konu-1 Dersin İşlenişi (20 dak)	Şimdi size bu dönem Türkçe derslerinin işlenişi hakkında bazı sorular sormak istiyorum. ▪ Derslerin işlenişi hakkında neler düşünüyorsunuz? ○ Olumlu düşünceler ○ Olumsuz düşünceler ▪ Sınıf ortamı nasıldı? ○ Öğretmenle ilişkiler ○ Sınıf arkadaşlarıyla ilişkiler ▪ Diğer işlediğiniz Türkçe derslerinden farkları nelerdi? ○ Olumlu olarak ○ Olumsuz olarak

Konu-2 Türkçe Dersine Yönelik Tutum (10 dak)	Şimdi size Türkçe dersine yönelik duygu ve düşünceleriniz hakkında bazı sorular sormak istiyorum. ▪ Bundan önceki dönemlerde Türkçe dersi ile ilgili duygu ve düşünceleriniz nelerdi? ▪ Şu anda Türkçe dersi ile ilgili duygu ve düşünceleriniz neler? ▪ Değişimde neler etkili oldu?
Konu-3 Dersin Kazanımları (15 dak)	Şimdi size bu dönemki Türkçe dersi sonundaki kazanımlarınız hakkında bazı sorular sormak istiyorum. ▪ Dersin dil becerilerinize nasıl etkisi oldu? ○ Yazma ○ Konuşma ○ Okuma ○ Dinleme ▪ Dersin sosyal ilişkilerinize nasıl etkisi oldu? ○ Arkadaşlarınızla ○ Öğretmenlerinizle ○ Ailenizle ▪ Dersin kendinize bakışınıza, kendinizle ilgili düşüncelerinize nasıl etkisi oldu?
Son Düşünceler ve Kapanış (5 dak)	Sormak istediklerim bunlardı. Benimle paylaşmak istediğiniz başka bir görüş var mı? Bugün görüşmeye katıldığınız ve zaman ayırdığınız için hepinize teşekkür ederim. Umarım görüşmeden memnun kalmışsınızdır. Dilediğiniz takdirde araştırma sonuçlarını sizinle de paylaşabilirim. Bundan sonraki hayatınızda başarılar dilerim.

7.11. EK 11: Öğrenci Ders Değerlendirme Formu

Öğrenci Ders Değerlendirme Formu	
Tarih: .../.../.....	Sınıf:
Dersin olumlu yönleri nelerdi? Neler hissettin?	
Derste yaşanan olumsuzluklar nelerdi? Nelerin değiştirilmesini önerirsiniz?	

7.12. EK 12: Öğrenci Süreç Değerlendirme Formu

Öğrenci Süreç Değerlendirme Formu	
Tarih: .../.../.....	Sınıf:
Bu hafta derste neler yaptın ?	
Dersin beğendiğin yönleri nelerdi?	
Derste yaşanan olumsuzluklar nelerdi? Derste farklı neler yapmak istersin?	
Arkadaşlarınla ve öğretmenle iletişimin nasıldı?	

7.13. EK 13: Öğretmen Yansıtıcı Günlük Formu

Tarih: .../.../.....
Bu ders neler yapmayı planlıyordum?
Sınıf ortamı nasıldı?
Öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenle iletişimi nasıldı?
Uygulamanın olumlu yönleri nelerdi?
Ders esnasında olumsuzluk yaşandı mı? Bu olumsuzluk yaşanmaması için neler yapılabilir?

7.14. EK 14:Genel Eylem Planı (ünitelendirilmiş yıllık plan)

	1.PAKET			
Öğrenme Adımları	FARKLILAŞTIRILAN ÖGELER			
	KAZANIM	İÇERİK	EĞİTİM DURUMLARI	DEĞERLENDİRME
1-Yakalama 40 dakika	T.6.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.	Genel okuduğunu kavrama	• Etkinlik-1: Hızlı Tur Tekniği • Etkinlik-2: Akvaryum (İç Çember) Tekniği-Not-ay tekniği	Grup olarak okuma
2-İlişkilendirme 40 dakika	T.6.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. a) Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçları kullanmaları sağlanır. b) Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturmaya teşvik edilir.	İpuçlarını belirleme ve çıkarım yapma	• Etkinlik-1: Eğitsel Oyun/Wordwall • Etkinlik-2: Kart Eşleştirme Tekniği	Çengel Bulmaca
3-Etiketleme 40 dakika	T.6.3.22. Metindeki hikâye unsurlarını belirler. <i>Olay örgüsü, mekân, zaman, şahıs ve varlık kadrosu, anlatıcı üzerinde durulur.</i>	Hikâye unsurları	• Etkinlik-1: Hızlı Tur Tekniği • Etkinlik-2: Sınıflama	Vızıltı grupları
4-Gösterme 40+40 dakika	T.6.4.3. Hikâye edici metin yazar._a) <i>noktalama Öğrencilerin zaman, mekân, şahıs ve olay unsurlarını belirlemeleri, hikâyenin serim, düğüm ve çözüm bölümlerinde anlatacaklarının taslağını oluşturmaları sağlanır.</i> b) Öğrenciler yazım kılavuzundan yararlanmaları ve yeni öğrendiği kelimeleri kullanmaları için teşvik edilir.	Yaratıcı yazma	• Düz anlatım: • Örnek olay: • Etkinlik-1:Sandviç Tekniği	Eğitsel Oyun/Hikâye Tamamlama
5-Tekrarlama 40+40 dakika	T.6.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar. <i>Öğrencilerin verilen bir konu hakkında görsellerle destekleyerek kısa sunum hazırlamaları ve prova yapmaları sağlanır.</i>		• Etkinlik-1: Eşleş-Anlat Tekniği	Panel Tekniği
6-Kutlama	• Öğrencilerden bu hafta derste neler yaptıklarını bir kâğıda yazmaları ve gönüllü öğrencilerden bunları okumaları istenir. Önceki ders yazılan hikâyeler panoya asılır.			

	2. PAKET			
Öğrenme Adımları	FARKLILAŞTIRILAN ÖGELER			
	HEDEF	İÇERİK	EĞİTİM DURUMLARI	DEĞERLENDİRME
1-Yakalama 40+40 dakika	T.6.3.2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur. <i>Öğrencilerin seviyelerine uygun, edebî değeri olan şiirleri ve kısa yazıları türünün özelliğine göre okumaları ve ezberlemeleri sağlanır.</i>	Bilgi için okuma	• Etkinlik-1: Vızıltı Grupları • Etkinlik-2: Söz korusu • Etkinlik-3: İstop	Akvaryum (iç Çember) Tekniği
2-İlişkilendirme 40 dakika	T.6.3.26. Metin türlerini ayırt eder. <i>a) Anı, mektup, tiyatro, gezi yazısı türleri öğretilmelidir.</i> <i>b) Metin türlerine ilişkin ayrıntılı bilgi verilmemelidir.</i>	Bilgi için okuma	• Etkinlik-1: Vızıltı Grupları	Eğitsel oyun- Kart Eşleştirme Tekniği
3-Etiketleme 40+40 dakika	T.6.4.1. Şiir yazar. T.6.4.4. Yazma stratejilerini uygular.	Yaratıcı yazma	• Etkinlik-1: Hızlı Tur Tekniği • Etkinlik-2: Vızıltı Grupları • Etkinlik-3: İstasyon Tekniği	Kelimeleri karışık verilen mısraları yeniden oluşturma
4-Gösterme 40 dakika	T.6.2.3.Konuşma stratejilerini uygular. <i>Serbest, güdümlü, yaratıcı, hafızada tutma tekniği ve kelime kavram havuzundan seçerek konuşma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır</i>	Genel sözlü etkileşim	• Etkinlik-1:İstop	Kavram havuzundan seçerek konuşma/Eğitsel oyun/wordwall
5-Tekrarlama 40+40 dakika	T.6.1.5. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.	İşitsel medya içeriği ve kayıtları anlama	• Etkinlik-1: Tereyağı ekmek	Dinledin mi?
6-Kutlama	• Öğrencilerden bu hafta derste neler yaptıklarını bir kâğıda yazmaları ve gönüllü öğrencilerden bunları okumaları istenir. Önceki ders yazılan şiirler panoya asılır.			

3.PAKET

Öğrenme Adımları	FARKLILAŞTIRILAN ÖGELER			
	HEDEF	İÇERİK	EĞİTİM DURUMLARI	DEĞERLENDİRME
1-Yakalama 40+ 40 dakika	T.6.3.4. Okuma stratejilerini kullanır. <i>Sesli, sessiz, tahmin ederek, not alarak, soru sorarak, okuma tiyatrosu ve hızlı okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır.</i> T.6.3.21. Metnin içeriğine uygun başlık belirler.	Okuma stratejileri İpuçlarını belirleme ve çıkarım yapma	• Etkinlik-1: Büyük Grup Tartışması • Etkinlik-2 Tahmin ederek okuma • Etkinlik-3: Vızıltı Grupları 2.kazanım Etkinlik-1: Sezdirme yöntemi • Etkinlik-2:Kartopu	Afiş hazırlama
2-İlişkilendirme 40 dakika	T.6.3.14. Metindeki söz sanatlarını tespit eder. <i>Konuşurma (intak) ve karşıtlık (tezat) söz sanatları verilir.</i>	Söz Sanatları	• Etkinlik-1: Zihin haritası • Etkinlik-2: Drama	Tanılayıcı dallanmış ağaç:
3-Etiketleme 40 dakika	T.6.3.23. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.	Metinlere yönelik kişisel görüş ifade etme	• Etkinlik-1: Örnek olay • Etkinlik-2:Düşün-eşleş paylaş/Salkımlama	Altı şapkalı düşünme
4-Gösterme 40 dakika	T.6.4.4. Yazma stratejilerini uygular. <i>Güdümlü, serbest, kontrollü, tahminde bulunma, metin tamamlama, bir metni kendi kelimeleri ile yeniden oluşturma, boşluk doldurma, grup olarak yazma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.</i>	Genel yazılı üretim	• Etkinlik-1: İstasyon	Tahminde Bulunma
5-Tekrarlama 40 dakika	T.6.2.3.Konuşma stratejilerini uygular. <i>Serbest, güdümlü, yaratıcı, hafızada tutma tekniği ve kelime kavram havuzundan seçerek konuşma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.</i>	Genel sözlü üretim	• Etkinlik-1: Kelime kavram havuzundan seçerek konuşma/Canlandırma	Not-ay tekniği/hafızada tutma tekniği
6-Kutlama	• Öğrencilere bu hafta derste neler yaptıklarını bir kâğıda yazmaları ve gönüllü öğrencilerden bunları okumaları istenir. Gösterme basamağında grupların çözüm önerileri oylanır. En çok oy alan grubun çözüm önerisi panoya asılır.			

4.PAKET				
Öğrenme Adımları	FARKLILAŞTIRILAN ÖGELER			
	HEDEF	İÇERİK	EĞİTİM DURUMLARI	DEĞERLENDİRME
1-Yakalama 40 dakika	T.6.1.9. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.	İpuçlarını belirleme ve çıkarım yapma	• Etnilik-1: Vızıltı Grupları	Rol Oynama
2-İlişkilendirme 40 dakika	T.6.1.5. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.	İpuçlarını belirleme ve çıkarım yapma	• Etkinlik-1: Tereyağı Ekmek	Kartopu tekniği
3-Etiketleme 40+40 dakika	T.6.4.14. Kısa metinler yazar. Duyuru, ilan ve reklam metinleri yazdırılır.	Genel yazılı üretim	• Etkinlik-1:Mısır Patlağı • Etkinlik-2 Zihin Haritası • Gösteri(Video İzleme)/Not-ay tekniği • Etkinlik-3:İstasyon	Sınıflama
4-Gösterme 40 dakika	T.6.2.3.Konuşma stratejilerini uygular. Serbest, güdümlü, yaratıcı, hafızada tutma tekniği ve kelime kavram havuzundan seçerek konuşma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.	Genel sözlü üretim	Etkinlik-1:Dinledin mi?/güdümlü konuşma	Yapılandırılmış grid
5-Tekrarlama 40 dakika	T.6.1.4. Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.	İşitsel medya içeriği ve kayıtları anlama	• Etkinlik-1: Zıt Panel	Dallanmış ağaç
6-Kutlama	Öğrencilerden bu hafta derste neler yaptıklarını bir kâğıda yazmaları ve gönüllü öğrencilerden bunları okumaları istenir. Kısa metinler sınıf panosunda sergilenir.			

5.PAKET

Öğrenme Adımları	FARKLIlaştırılan ÖGELER			
	HEDEF	İÇERİK	EĞİTİM DURUMLARI	DEĞERLENDİRME
1-Yakalama 40 dakika	T.6.3.6. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.	Varolan bilgi birikimiyle ilişkilendirme	• Etkinlik-1:Drama • Etkinlik-2: Kart Gösterme Tekniği	Kart Eşleştirme Tekniği
2-İlişkilendirme 40+40 dakika	T.6.3.7. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder. <i>İsim çekim ekleri (çoğul eki, hâl ekleri, iyelik ekleri ve soru eki) üzerinde durulur.</i>	Çekim ekleri	• Etkinlik-1: Kavram haritası • Etkinlik-2 Sınıflama ve düşün eşleş paylaş • Etkinlik-3: Hızlı Tur Tekniği	Yapılandırılmış Grid
3-Etiketleme 40 dakika	T.6.3.29. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur <i>Neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeler, abartma üzerinde durulur.</i>	İpuçlarını belirleme ve çıkarım yapma	• Etkinlik-1: Düşün-Eşleş-Paylaş • Etkinlik-2: Kart Eşleştirme Tekniği	Yapılandırılmış Grid
4-Gösterme 40+40 dakika	T.6.4.3. Hikâye edici metin yazar. a) Öğrencilerin zaman, mekân, şahıs ve olay unsurlarını belirlemeleri, hikâyenin serim, düğüm ve çözüm bölümlerinde anlatacaklarının taslağını oluşturmaları sağlanır. b) Öğrenciler yazım kılavuzundan yararlanmaları ve yeni öğrendiği kelimeleri kullanmaları için teşvik edilir.	Yaratıcı yazma	Etkinlik-1: Öykü Oluşturma Tekniği	Eğitsel Oyun/Hikâye Tamamlama
5-Tekrarlama 40 dakika	T.6.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.	Genel sözlü üretim	• Etkinlik-1: Eğitsel oyun/zar oyunu	Canlandırma
6-Kutlama	• Öğrencilerden bu hafta derste neler yaptıklarını bir kâğıda yazmaları ve gönüllü öğrencilerden bunları okumaları istenir. Derste hazırlanan tüm ürünlerin panoya asılır			

6.PAKET

Öğrenme Adımları	FARKLIlaştırılan ÖGELER			
	Kazanım	İÇERİK	EĞİTİM DURUMLARI	DEĞERLENDİRME
1-Yakalama 40+40 dakika	T.6.3.2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur. <i>Öğrencilerin seviyelerine uygun, edebî değeri olan şiirleri ve kısa yazıları türünün özelliğine göre okumaları ve ezberlemeleri sağlanır.</i>	Bilgi için okuma	• Etkinlik-1: Tereyağı ekmek • Etkinlik-2: Söz Korosu • Etkinlik-3: İstop Tekniği • Ödevlendirme	Akvaryum (iç Çember) Tekniği
2-İlişkilendirme 40 dakika	T.6.4.2. Bilgilendirici metin yazar. a) Öğrencilerin konu ve ana fikri belirlemeleri, buna göre giriş, gelişme, sonuç bölümlerinde yazacaklarının taslağını oluşturmaları ve ilk paragrafta amaçlarını ifade etmeleri sağlanır. b) Öğrenciler yazılarında günlük hayattan örnekler vermeleri için teşvik edilir.	Metin yazma	• Etkinlik-1: Kavram Haritası • Etkinlik-2: Gösteri Yöntemi/Video izleme • Etkinlik-3: Bireysel Metin Yazma	Öğrencilerin ders sonrası görüşleri alınır.
3-Etiketleme 40+40 dakika	T.6.3.23. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir	Metinlere yönelik kişisel görüş ifade etme	• Etkinlik-1: Altı şapkalı düşünme • Ödevlendirme	Philips 66
4-Gösterme 40+40 dakika	T.6.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar. <i>Öğrencilerin verilen bir konu hakkında görsellerle destekleyerek kısa sunum hazırlamaları ve prova yapmaları sağlanır.</i>	Genel sözlü üretim	• Etkinlik-1: Panel Tekniği	• Öğrencilerin ders hakkındaki görüşleri alınır. • Akran değerlendirmesi yapılır.
5-Tekrarlama 40+40 dakika	T.6.4.1. Şiir yazar	Yaratıcı yazma	• Etkinlik-1: Şiir Yazma Tekniği • Etkinlik-2: İstop tekniği	Görselden ve başlıktan hareketle şiir yazma
6-Kutlama	• Öğrencilerden bu hafta derste neler yaptıklarını bir kâğıda yazmaları ve gönüllü öğrencilerden bunları okumaları istenir. Derste hazırlanan tüm ürünler panoya asılır.			

7.PAKET

Öğrenme Adımları	FARKLILAŞTIRILAN ÖGELER			
	HEDEF	İÇERİK	EĞİTİM DURUMLARI	DEĞERLENDİRME
1-Yakalama 40+40 dakika	T.6.3.11. Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.	Basit, türemiş ve birleşik kelimeler	- Etkinlik-1: Büyük Grup Tartışması - Etkinlik-2: Sınıflama - Etkinlik-2:Tanılayıcı dallanmış ağaç	Yapılandırılmış grid
2-İlişkilendirme 40 dakika	T.6.3.19. Metnin konusunu belirler.	İpuçlarını belirleme ve çıkarım yapma	- Etkinlik-1: Grup olarak okuma - Etkinlik-2:Eğitsel oyun/Oyun Kartları - Ödevlendirme	Vızıltı Grupları
3-Etiketleme 40+40 dakika	T.6.3.33. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır. T.6.3.34. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular. <i>a) İnternet/yazılı (dergi, kitap, broşür, gazete vb.) kaynakların güvenilirliklerinin sorgulanması sağlanır.</i> <i>b) Bilimsel çalışmalarda ağırlıklı olarak “edu” ve “gov” uzantılı sitelerin kullanıldığı vurgulanır.</i>	Bilgi kaynakları	- Etkinlik-1: Büyük Grup Tartışması - Düz Anlatım - Etkinlik-2: Kavram Haritası - Etkinlik-2:Gösteri/Video izleme - Ödevlendirme	Uygulama
4-Gösterme 40 dakika	T.6.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar. <i>Öğrencilerin verilen bir konu hakkında görsellerle destekleyerek kısa sunum hazırlamaları ve prova yapmaları sağlanır.</i>	Genel Sözlü Üretim	- Etkinlik-1: Gösteri/Video izleme - Etkinlik-1: Panel Tekniği/Tahmin-gözlem-açıklama	Ders sonrası öğrencilerin görüşleri alınır. Akran değerlendirmesi yapılır.
5-Tekrarlama 40 dakika	T.6.4.1. Şiir yazar.	Yaratıcı yazma	Etkinlik-1: Şiir yazma tekniği	Görselden ve başlıktan hareketle şiir yazma
6-Kutlama	Öğrencilerden bu hafta derste neler yaptıklarını bir kâğıda yazmaları ve gönüllü öğrencilerden bunları okumaları istenir. Derste hazırlanan tüm ürünler panoya asılır.			

8.PAKET

Öğrenme Adımları	FARKLILAŞTIRILAN ÖGELER			
	HEDEF	İÇERİK	EĞİTİM DURUMLARI	DEĞERLENDİRME
1-Yakalama 40+40dakika	T.6.3.8. İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar	İsim ve Sıfatlar	• Etkinlik-1: Büyük Grup Tartışması • Etkinlik-2: Eğitsel Oyun/Diğer Yarıy Bul • Etkinlik-3: Vızıltı Grupları	Kahoot uygulaması
2-İlişkilendirme 40+40 dakika	T.6.3.9. İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar.	İsim ve sıfat tamlamaları	• Etkinlik-1: Sezdirme Yöntemi • Etkinlik-2: Kart Gösterme Tekniği • Etkinlik-3: Akvaryum (İç Çember) Tekniği • Etkinlik-4:Sezdirme Yöntemi • Etkinlik-5: Büyük Grup Tartışması • Etkinlik-6: Düşün Eşleş Paylaş	Kahoot uygulaması
3-Etiketleme 40 dakika	T.6.4.6. Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.	Genel yazılı üretim	• Etkinlik-1: Büyük Grup Tartışması • Etkinlik-2: Uygulama	Uygulama
4-Gösterme 40 dakika	T.6.4.3. Hikâye edici metin yazar. a) Öğrencilerin zaman, mekân, şahıs ve olay unsurlarını belirlemeleri, hikâyenin serim, düğüm ve çözüm bölümlerinde anlatacaklarının taslağını oluşturmaları sağlanır.	Yaratıcı yazma	• Etkinlik-1: Öykü Oluşturma Tekniği	Eğitsel Oyun/Hikâye Tamamlama
5-Tekrarlama 40 dakika	T.6.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.	Genel sözlü üretim	• Etkinlik-1: Eğitsel Oyun/ Bingo Oyunu	• Ders sonrası öğrencilerin görüşleri alınır. • Akran değerlendirmesi yapılır.
6-Kutlama	• Öğrencilerden bu hafta derste neler yaptıklarını bir kâğıda yazmaları ve gönüllü öğrencilerden bunları okumaları istenir. Derste hazırlanan tüm ürünler panoya asılır.			

9.PAKET

Öğrenme Adımları	FARKLILAŞTIRILAN ÖGELER			
	HEDEF	İÇERİK	EĞİTİM DURUMLARI	DEĞERLENDİRME
1-Yakalama 40 dakika	T.6.3.35. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.	Veri açıklama	- Etkinlik-1: Büyük Grup Tartışması - Etkinlik-2:Gösteri/ Video izleme - Etkinlik-3:Düşün-Eşleş-Paylaş - Etkinlik-4:Tablo hazırlama/sunma	Tablo hazırlama
2-İlişkilendirme 40+40 dakika	T.6.3.12. Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.	Zamirler	- Etkinlik-1: Sezdirme Yöntemi - Etkinlik-2: Grup olarak okuma - Etkinlik-3: Düşün-Eşleş-Paylaş - Etkinlik-4: Vızıltı Grupları	Çalışma yaprakları
3-Etiketleme 40 dakika	T.6.3.23. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir	Yaratıcı metinlere yönelik kişisel görüş ifade etme	- Sessiz okuma - Etkinlik-2: Kartopu Tekniği - Etkinlik-3:Philps 66 - Ödevlendirme	Beyin Fırtınası
4-Gösterme 40dakika	T.6.4.2. Bilgilendirici metin yazar. a) Öğrencilerin konu ve ana fikri belirlemeleri, buna göre giriş, gelişme, sonuç bölümlerinde yazacaklarının taslağını oluşturmaları ve ilk paragrafta amaçlarını ifade etmeleri sağlanır. b) Öğrenciler yazılarında günlük hayattan örnekler vermeleri için teşvik edilir T.6.4.5. Yazdıklarını desteklemek için gerektiğinde grafik ve tablo kullanır. T.6.4.11. Yazdıklarını paylaşır. Öğrenciler yazdıklarını sınıf ve okul panosu ile sosyal medyada paylaşmaya teşvik edilir	Metin yazma Veri açıklama	- Etkinlik-1: Gösteri/Video izleme - Etkinlik-2: Bireysel Metin Yazma	Anı yazma
5-Tekrarlama 40 dakika	T.6.1.3. Dinlediklerini/izlediklerini özetler.	İşitsel medya içeriği ve kayıtları anlama	Etkinlik-1:Not-Ay tekniği	Sıralama Tekniği
6-Kutlama	Öğrencilerden bu hafta derste neler yaptıklarını bir kâğıda yazmaları ve gönüllü öğrencilerden bunları okumaları istenir. Derste hazırlanan tüm ürünler panoya asılır.			

10.PAKET

Öğrenme Adımları	FARKLIlaştırılan ÖGELER			
	HEDEF	İÇERİK	EĞİTİM DURUMLARI	DEĞERLENDİRME
1-Yakalama 40 dakika	T.6.1.3. Dinlediklerini/izlediklerini özetler T.6.1.12. Dinleme stratejilerini uygular. <i>Katımlı, katımsız, grup hâlinde ve not alarak dinleme gibi yöntem ve teknikleri uygulamaları sağlanır.</i>	İşitsel medya içeriği ve kayıtları anlama	• Etkinlik-1:Not-Ay tekniği • Etkinlik-2: Sıralama	Poster/Afiş hazırlama
2-İlişkilendirme 40+40 dakika	T.6.3.25. Metinler arasında karşılaştırma yapar. Metinlerin tema, konu, olay örgüsü ve karakterler açısından karşılaştırılması sağlanır.	Metinleri çözümleme	• Etkinlik-1: Not alarak sessiz okuma • Etkinlik-2: Sınıflama Tekniği • Etkinlik-3: Vızıltı Grupları	Çalışma yaprakları
3-Etiketleme 40 dakika	T.6.4.13. Formları yönergelerine uygun doldurur.	Yönergeleri anlama ve doldurma	• Etkinlik-1: Büyük Grup Tartışması • Form Doldurma Etkinliği	Form Doldurma Etkinliği
4-Gösterme 40 dakika	T.6.3.16. Okuduklarını özetler. T.6.3.4. Okuma stratejilerini kullanır. <i>Sesli, sessiz, tahmin ederek, not alarak, soru sorarak, okuma tiyatrosu ve hızlı okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır.</i>	Metni işleme	• Sessiz ve Not Alarak Okuma Tekniği • Etkinlik-1: Akvaryum (iç Çember) • Etkinlik-2: Kart Gösterme Tekniği	Sıralama
5-Tekrarlama 40 dakika	T.6.4.3. Hikâye edici metin yazar.	Yaratıcı yazma	• Etkinlik-1:Eğitsel Oyun/Hikaye Tamamlama • Etkinlik-2: Sınıflama	Anlatıcı değiştirerek yeniden hikaye oluşturma
6-Kutlama	• Öğrencilerden bu hafta derste neler yaptıklarını bir kâğıda yazmaları ve gönüllü öğrencilerden bunları okumaları istenir. Derste hazırlanan tüm ürünler panoya asılır.			

11.PAKET

Öğrenme Adımları	FARKLIlaştırılan ÖGELER			
	HEDEF	İÇERİK	EĞİTİM DURUMLARI	DEĞERLENDİRME
1-Yakalama 40 dakika	T.6.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.	Genel sözlü üretim	- Etkinlik-1:Rol Oynama - Etkinlik-2: Hızlı Tur Tekniği	Eğitsel Oyun/Yanlışı Bul
2-İlişkilendirme 40 dakika	T.6.3.20. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.	İpuçlarını belirleme ve çıkarım yapma	- Etkinlik-1: Kavram Haritası - Etkinlik-2: Tereyağı ekmek	Eğitsel Oyun/Kart Gösterme Tekniği
3-Etiketleme 40+40 dakika	T.6.4.1. Şiir yazar. T.6.4.10. Yazdıklarını düzenler a)Anlam bütünlüğünü bozan ifadelerin belirlenmesi ve düzeltilmesi sağlanır, kavramsal olarak anlatım bozukluğu konusuna değinilmez. b) Metinde yer alan yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur.	Yaratıcı yazma	- Etkinlik-1: Hızlı Tur Tekniği - Etkinlik-2: Akrostiş Yazma/İstasyon	Görselden hareketle şiir yazma
4-Gösterme 40 dakika	T.6.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.	Genel sözlü üretim	Etkinlik-1:Söz Korosu	Akran değerlendirmesi yapılır. Bunun için form dağıtılır.
5-Tekrarlama 40 dakika	T.6.3.29. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. Neden-sonuç, amaç sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeler, abartma üzerinde durulur.	İpuçlarını belirleme ve çıkarım yapma	Etkinlik-1: Eğitsel Oyun/Dart	Yapılandırılmış grid
6-Kutlama	Öğrencilerden bu hafta derste neler yaptıklarını bir kâğıda yazmaları ve gönüllü öğrencilerden bunları okumaları istenir. Derste hazırlanan tüm ürünler panoya asılır.			

12.PAKET

Öğrenme Adımları	FARKLILAŞTIRILAN ÖGELER			
	HEDEF	İÇERİK	EĞİTİM DURUMLARI	DEĞERLENDİRME
1-Yakalama 40 dakika	T.6.3.7. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder. <i>İsim çekim ekleri (çoğul eki, hâl ekleri, iyelik ekleri ve soru eki) üzerinde durulur.</i>	Çekim ekleri	• Etkinlik-1: Hızlı Tur Tekniği • Etkinlik-2: Çengel Bulmaca	Eğitsel Oyun/Farklı Olanı Bul
2-İlişkilendirme 40 dakika	T.6.1.6.Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu tespit eder.	İşitsel medya içeriği ve kayıtları anlama	• Etkinlik-1:Düşün-Eşleş-Paylaş	Tereyağ Ekmek
3-Etiketleme 40 dakika	T.6.2.7. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.	Genel sözlü üretim	• Etkinlik-1: Akvaryum (İç Çember) Tekniği • Etkinlik-2: Diyaloğu Sil/Grup çalışması	Kart Eşleştirme Tekniği
4-Gösterme 40+40 dakika	T.6.4.1. Şiir yazar.	Yaratıcı yazma	• Etkinlik-1: Vızıltı Grupları • Etkinlik-2: Akrostiş Yazma/İstasyon	Yardımseverlik konulu bir görsel açılarak görselden hareketle şiir yazılır
5-Tekrarlama 40 dakika	T.6.4.3. Hikâye edici metin yazar. a) Öğrencilerin zaman, mekân, şahıs ve olay unsurlarını belirlemeleri, hikâyenin serim, düğüm ve çözüm bölümlerinde anlatacaklarının taslağını oluşturmaları sağlanır. b) Öğrenciler yazım kılavuzundan yararlanmaları ve yeni öğrendiği kelimeleri kullanmaları için teşvik edilir.	Yaratıcı yazma	Etkinlik-1: İstasyon tekniği	Anlatıcı ağzı değiştirerek hikayeyi yeniden yazma
6-Kutlama	• Öğrencilerden bu hafta derste neler yaptıklarını bir kâğıda yazmaları ve gönüllü öğrencilerden bunları okumaları istenir. Derste hazırlanan tüm ürünler panoya asılır.			

13.PAKET

Öğrenme Adımları	FARKLIlaştırılan ÖGELER			
	HEDEF	İÇERİK	EĞİTİM DURUMLARI	DEĞERLENDİRME
1-Yakalama 40 dakika	T.6.1.1. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.	İpuçlarını belirleme ve çıkarım yapma	• Etkinlik-1: Arkası Yarın Tekniği	Düşün-eşleş-paylaş
2-İlişkilendirme 40 dakika	T.6.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. a) Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçları kullanmaları sağlanır. b) Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturması teşvik edilir.	İpuçlarını belirleme ve çıkarım yapma	• Etkinlik-1: Tahmin ederek okuma	Kart Eşleştirme Tekniği
3-Etiketleme 40 dakika	T.6.3.15. Görselden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.	İpuçlarını belirleme ve çıkarım yapma	Etkinlik-1: Kartopu	Vızıltı grupları
4-Gösterme 40+40 dakika	T.6.4.4. Yazma stratejilerini uygular Güdümlü, serbest, kontrollü, tahminde bulunma, metin tamamlama, bir metni kendi kelimeleri ile yeniden oluşturma, boşluk doldurma, grup olarak yazma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.	Yaratıcı yazma	Etkinlik-1: Metni kendi kelimeleri ile yeniden oluşturma	Boşluk doldurma
5-Tekrarlama 40 dakika	T.6.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar. Öğrencilerin verilen bir konu hakkında görsellerle destekleyerek kısa sunum hazırlamaları ve prova yapmaları sağlanır.	Sözlü üretim	Etkinlik-1: Panel Tekniği	Canlandırma
6-Kutlama	• Öğrencilerden bu hafta derste neler yaptıklarını bir kâğıda yazmaları ve gönüllü öğrencilerden bunları okumaları istenir. Derste hazırlanan tüm ürünler panoya asılır.			

14.PAKET

Öğrenme Adımları	FARKLIlaştırılan ÖGELER			
	HEDEF	İÇERİK	EĞİTİM DURUMLARI	DEĞERLENDİRME
1-Yakalama 40 dakika	T.6.3.14. Metindeki söz sanatlarını tespit eder. <i>Konuşturma (intak) ve karşıtlık (tezat) söz sanatları verilir.</i>	Söz sanatları	Etkinlik-1: Rol oynama	Kart Eşleştirme
2-İlişkilendirme 40 dakika	T.6.3.12. Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.	Zamirler	Etkinlik-1: Sınıflama	Dart Oyunu
3-Etiketleme 40 dakika	T.6.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar. <i>Öğrencilerin verilen bir konu hakkında görsellerle destekleyerek kısa sunum hazırlamaları ve prova yapmaları sağlanır.</i>	Sözlü üretim	Etkinlik-1: Zıt Panel	Münazara
4-Gösterme 40 dakika	T.6.4.3. Hikâye edici metin yazar. <i>a) Öğrencilerin zaman, mekân, şahıs ve olay unsurlarını belirlemeleri, hikâyenin serim, düğüm ve çözüm bölümlerinde anlatacaklarının taslağını oluşturmaları sağlanır.</i> <i>b) Öğrenciler yazım kılavuzundan yararlanmaları ve yeni öğrendiği kelimeleri kullanmaları için teşvik edilir.</i>	Yaratıcı yazma	Etkinlik-1: Hikaye tamamlama	Görselden yararlanarak hikaye tamamlama
5-Tekrarlama 40+40 dakika	T.6.4.1. Şiir yazar.	Yaratıcı yazma	Etkinlik-1: İstasyon	Şiir yazma tekniği
6-Kutlama	Öğrencilerden bu hafta derste neler yaptıklarını bir kâğıda yazmaları ve gönüllü öğrencilerden bunları okumaları istenir. Derste hazırlanan tüm ürünler panoya asılır.			

15.PAKET

Öğrenme Adımları	FARKLIlaştırılan ÖGELER			
	HEDEF	İÇERİK	EĞİTİM DURUMLARI	DEĞERLENDİRME
1-Yakalama 40 dakika	T.6.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.	Genel okuduğunu kavrama	Etkinlik-1: Etkinlik-2:	
2-İlişkilendirme 40 dakika	T.6.3.23. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.	Metinlere yönelik kişisel görüş ifade etme	Etkinlik-1: Beyin fırtınası	Akvaryum
3-Etiketleme 40 dakika	T.6.3.26. Metin türlerini ayırt eder. a) Anı, mektup, tiyatro, gezi yazısı türleri öğretilmelidir. b) Metin türlerine ilişkin ayrıntılı bilgi verilmemelidir	Bilgi ve sav için okuma	Etkinlik-1: Vızıltı grupları	Düşün-eşleş-paylaş
4-Gösterme 40 dakika	T.6.4.3. Hikâye edici metin yazar_a) nktalama Öğrencilerin zaman, mekân, şahıs ve olay unsurlarını belirlemeleri, hikâyenin serim, düğüm ve çözüm bölümlerinde anlatacaklarının taslağını oluşturmaları sağlanır. b) Öğrenciler yazım kılavuzundan yararlanmaları ve yeni öğrendiği kelimeleri kullanmaları için teşvik edilir.	Yaratıcı yazma	Etkinlik-1: Sandviç Tekniği	İstasyon
5-Tekrarlama 40+40 dakika	T.6.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar. Öğrencilerin verilen bir konu hakkında görsellerle destekleyerek kısa sunum hazırlamaları ve prova yapmaları sağlanır.	Genel sözlü üretim	Etkinlik-1:Akvaryum	Çember tekniği
6-Kutlama	Öğrencilerden bu hafta derste neler yaptıklarını bir kâğıda yazmaları ve gönüllü öğrencilerden bunları okumaları istenir. Derste hazırlanan tüm ürünler panoya asılır.			

16.PAKET

Öğrenme Adımları	FARKLI LAŞTIRILAN ÖGELER			
	HEDEF	İÇERİK	EĞİTİM DURUMLARI	DEĞERLENDİRME
1-Yakalama 40dakika	T.6.3.23. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir	Metinlere yönelik kişisel görüş ifade etme	Etkinlik-1: beyin fırtınası	vızıltı grupları
2-İlişkilendirme 40 dakika	T.6.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. <i>a) Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçları kullanmaları sağlanır.</i> <i>b) Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturması teşvik edilir.</i>	İpuçlarını belirleme ve çıkarım yapma	Etkinlik-1: kart eşleştirme oyunu	sor ve cevapla
3-Etiketleme 40 dakika	T.6.3.35. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar	Veri açıklama	Etkinlik-1: Tablo hazırlama/sunma Ödevlendirme	Sınıflama
4-Gösterme 40 dakika	T.6.4.2. Bilgilendirici metin yazar. <i>a) Öğrencilerin konu ve ana fikri belirlemeleri, buna göre giriş, gelişme, sonuç bölümlerinde yazacaklarının taslağını oluşturmaları ve ilk paragrafta amaçlarını ifade etmeleri sağlanır.</i> <i>b) Öğrenciler yazılarında günlük hayattan örnekler vermeleri için teşvik edilir</i>	Yaratıcı yazma	Etkinlik-1: istasyon	Biyografi yazma
5-Tekrarlama 40+40 dakika	T.6.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar. <i>Öğrencilerin verilen bir konu hakkında görsellerle destekleyerek kısa sunum hazırlamaları ve prova yapmaları sağlanır.</i>	Genel sözlü üretim	Etkinlik-1: Münazara Tekniği	Görüş geliştirme
6-Kutlama	Öğrencilerden bu hafta derste neler yaptıklarını bir kâğıda yazmaları ve gönüllü öğrencilerden bunları okumaları istenir. Derste hazırlanan tüm ürünler panoya asılır.			

7.15. EK 15: Birinci Eylem Planı

	1.PAKET			
Öğrenme Adımları	FARKLIlaştırılan ÖGELER			
	KAZANIM	İÇERİK	EĞİTİM DURUMLARI	DEĞERLENDİRME
1-Yakalama 40 dakika	T.6.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.	Genel okuduğunu kavrama	• Etkinlik-1: Hızlı Tur Tekniği • Etkinlik-2: Akvaryum (İç Çember) Tekniği-Not-ay tekniği	Grup olarak okuma
2-İlişkilendirme 40 dakika	T.6.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. <i>a) Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçları kullanmaları sağlanır.</i> <i>b) Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturması teşvik edilir.</i>	İpuçlarını belirleme ve çıkarım yapma	• Etkinlik-1: Eğitsel Oyun/Wordwall • Etkinlik-2: Kart Eşleştirme Tekniği	Çengel Bulmaca
3-Etiketleme 40 dakika	T.6.3.22. Metindeki hikâye unsurlarını belirler. <i>Olay örgüsü, mekân, zaman, şahıs ve varlık kadrosu, anlatıcı üzerinde durulur.</i>	Hikaye unsurları	• Etkinlik-1: Hızlı Tur Tekniği • Etkinlik-2: Sınıflama	Vızıltı grupları
4-Gösterme 40+40 dakika	T.6.4.3. Hikâye edici metin yazar. <i>a) noktalama Öğrencilerin zaman, mekân, şahıs ve olay unsurlarını belirlemeleri, hikâyenin serim, düğüm ve çözüm bölümlerinde anlatacaklarının taslağını oluşturmaları sağlanır.</i> <i>b) Öğrenciler yazım kılavuzundan yararlanmaları ve yeni öğrendiği kelimeleri kullanmaları için teşvik edilir.</i>	Yaratıcı yazma	• Düz anlatım: • Örnek olay: • Etkinlik-1:Sandviç Tekniği • Ödevlendirme	Eğitsel Oyun/Hikâye Tamamlama
5-Tekrarlama 40+40 dakika	T.6.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar. <i>Öğrencilerin verilen bir konu hakkında görsellerle destekleyerek kısa sunum hazırlamaları ve prova yapmaları sağlanır.</i>	Genel sözlü üretim	• Etkinlik-1: Eşleş-Anlat Tekniği	Panel Tekniği
6-Kutlama	• Öğrencilerden bu hafta derste neler yaptıklarını bir kâğıda yazmaları ve gönüllü öğrencilerden bunları okumaları istenir. Öğrenciler yazdıkları hikâyeleri sınıf panosuna asar.			

	2.PAKET			
Öğrenme Adımları	FARKLIlaştırılan ÖGELER			
	HEDEF	İÇERİK	EĞİTİM DURUMLARI	DEĞERLENDİRME
1-Yakalama 40+40dakika	T.6.3.2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur. <i>Öğrencilerin seviyelerine uygun, edebî değeri olan şiirleri ve kısa yazıları türünün özelliğine göre okumaları ve ezberlemeleri sağlanır.</i>	Bilgi için okuma	• Etkinlik-1: Vızıltı Grupları • Etkinlik-2: Söz korusu • Etkinlik-3: İstop	Akvaryum (iç Çember) Tekniği
2 İlişkilendirme 40 dakika	T.6.3.26. Metin türlerini ayırt eder. <i>a) Anı, mektup, tiyatro, gezi yazısı türleri öğretilmelidir.</i> <i>b) Metin türlerine ilişkin ayrıntılı bilgi verilmemelidir.</i>	Bilgi için okuma	• Etkinlik-1: Vızıltı Grupları	Eğitsel oyun- Kart Eşleştirme Tekniği
3-Etiketleme 40+40 dakika	T.6.4.1. Şiir yazar. T.6.4.4. Yazma stratejilerini uygular.	Yaratıcı yazma	• Etkinlik-1: Hızlı Tur Tekniği • Etkinlik-2: Vızıltı Grupları • Etkinlik-3: İstasyon Tekniği	Kelimeleri karışık verilen mısraları yeniden oluşturma
4-Gösterme 40 dakika	T.6.2.3.Konuşma stratejilerini uygular. <i>Serbest, güdümlü, yaratıcı, hafızada tutma tekniği ve kelime kavram havuzundan seçerek konuşma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır</i>	Genel sözlü etkileşim	• Etkinlik-1:İstop	Kavram havuzundan seçerek konuşma/Eğitsel oyun/wordwall
5-Tekrarlama 40+40 dakika	T.6.1.5. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.	İşitsel medya içeriği ve kayıtları anlama	• Etkinlik-1: Tereyağı ekmek	Dinledin mi?
6-Kutlama	• Öğrencilerden bu hafta derste neler yaptıklarını bir kâğıda yazmaları ve gönüllü öğrencilerden bunları okumaları istenir. Öğrenciler yazdıkları şiirleri sınıf panosuna asar.			

3.PAKET

Öğrenme Adımları	FARKLI LAŞTIRILAN ÖGELER			
	HEDEF	İÇERİK	EĞİTİM DURUMLARI	DEĞERLENDİRME
1-Yakalama 40+ 40 dakika	T.6.3.4. Okuma stratejilerini kullanır. <i>Sesli, sessiz, tahmin ederek, not alarak, soru sorarak, okuma tiyatrosu ve hızlı okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır.</i> T.6.3.21. Metnin içeriğine uygun başlık belirler.	Okuma stratejileri İpuçlarını belirleme ve çıkarım yapma	• Etkinlik-1: Büyük Grup Tartışması • Etkinlik-2 Tahmin ederek okuma • Etkinlik-3: Vızıltı Grupları 2.kazanım • Etkinlik-1: Sezdirme yöntemi • Etkinlik-2: Kartopu	Afiş hazırlama
2-İlişkilendirme 40 dakika	T.6.3.14. Metindeki söz sanatlarını tespit eder. <i>Konuşturma (intak) ve karşıtlık (tezat) söz sanatları verilir.</i>	Söz Sanatları	• Etkinlik-1: Zihin haritası • Etkinlik-2: Drama	Tanılayıcı dallanmış ağaç:
3-Etiketleme 40 dakika	T.6.3.23. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.	Metinlere yönelik kişisel görüş ifade etme	• Etkinlik-1: Örnek olay • Etkinlik-2:Düşün-eşleş paylaş/Salkımlama	Altı şapkalı düşünme
4-Gösterme 40 dakika	T.6.4.4. Yazma stratejilerini uygular. <i>Güdümlü, serbest, kontrollü, tahminde bulunma, metin tamamlama, bir metni kendi kelimeleri ile yeniden oluşturma, boşluk doldurma, grup olarak yazma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.</i>	Genel yazılı üretim	• Etkinlik-1: İstasyon	Tahminde Bulunma
5-Tekrarlama 40 dakika	T.6.2.3.Konuşma stratejilerini uygular. <i>Serbest, güdümlü, yaratıcı, hafızada tutma tekniği ve kelime kavram havuzundan seçerek konuşma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.</i>	Genel sözlü üretim	• Etkinlik-1: Kelime kavram havuzundan seçerek konuşma/Canlandırma	Not-ay tekniği/hafızada tutma tekniği
6-Kutlama	• Öğrencilerden bu hafta derste neler yaptıklarını bir kâğıda yazmaları ve gönüllü öğrencilerden bunları okumaları istenir. Gösterme basamağında grupların çözüm önerileri oylanır. En çok oy alan grubun çözüm önerisi panoya asılır.			

4.PAKET				
Öğrenme Adımları	FARKLIlaştırılan ÖGELER			
	HEDEF	İÇERİK	EĞİTİM DURUMLARI	DEĞERLENDİRME
1-Yakalama 40 dakika	T.6.1.9. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.	İpuçlarını belirleme ve çıkarım yapma	• Etniklik-1: Vızıltı Grupları	Rol Oynama
2-İlişkilendirme 40 dakika	T.6.1.5. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.	İpuçlarını belirleme ve çıkarım yapma	• Etkinlik-1: Tereyağı Ekmek	Kartopu tekniği
3-Etiketleme 40+40 dakika	T.6.4.14. Kısa metinler yazar. Duyuru, ilan ve reklam metinleri yazdırılır.	Genel yazılı üretim	• Etkinlik-1:Mısır Patlağı • Etkinlik-2 Zihin Haritası • Gösteri(Video İzleme)/Not-ay tekniği • Etkinlik-3:İstasyon	Sınıflama
4-Gösterme 40 dakika	T.6.2.3.Konuşma stratejilerini uygular. Serbest, güdümlü, yaratıcı, hafızada tutma tekniği ve kelime kavram havuzundan seçerek konuşma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.	Genel sözlü üretim	Etkinlik-1:Dinledin mi?/güdümlü konuşma	Yapılandırılmış grid
5-Tekrarlama 40 dakika	T.6.1.4. Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.	İşitsel medya içeriği ve kayıtları anlama	• Etkinlik-1: Zıt Panel	Dallanmış ağaç
6-Kutlama	Öğrencilerden bu hafta derste neler yaptıklarını bir kâğıda yazmaları ve gönüllü öğrencilerden bunları okumaları istenir. Kısa metinler sınıf panosunda sergilenir.			

7.16. EK 16: İkinci Eylem Planı

5.PAKET				
Öğrenme Adımları	FARKLIlaştırılan ÖGELER			
	HEDEF	İÇERİK	EĞİTİM DURUMLARI	DEĞERLENDİRME
1-Yakalama 40 dakika	T.6.3.6. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.	Varolan bilgi birikimiyle ilişkilendirme	• Etkinlik-1:Drama • Etkinlik-2: Kart Gösterme Tekniği	Kart Eşleştirme Tekniği
2-İlişkilendirme 40+40 dakika	T.6.3.7. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder. <i>İsim çekim ekleri (çoğul eki, hâl ekleri, iyelik ekleri ve soru eki) üzerinde durulur.</i>	Çekim ekleri	• Etkinlik-1: Kavram haritası • Etkinlik-2 Sınıflama ve düşün eşleş paylaş • Etkinlik-3: Hızlı Tur Tekniği	Yapılandırılmış Grid
3-Etiketleme 40 dakika	T.6.3.29. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur <i>Neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeler, abartma üzerinde durulur.</i>	İpuçlarını belirleme ve çıkarım yapma	• Etkinlik-1: Düşün-Eşleş-Paylaş • Etkinlik-2: Kart Eşleştirme Tekniği	Yapılandırılmış Grid
4-Gösterme 40+40 dakika	T.6.4.3. Hikâye edici metin yazar. a) Öğrencilerin zaman, mekân, şahıs ve olay unsurlarını belirlemeleri, hikâyenin serim, düğüm ve çözüm bölümlerinde anlatacaklarının taslağını oluşturmaları sağlanır. b) Öğrenciler yazım kılavuzundan yararlanmaları ve yeni öğrendiği kelimeleri kullanmaları için teşvik edilir	Yaratıcı yazma	• Etkinlik-1: Öykü Oluşturma Tekniği	Eğitsel Oyun/Hikâye Tamamlama
5-Tekrarlama 40 dakika	T.6.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.	Genel sözlü üretim	• Etkinlik-1: Eğitsel oyun/zar oyunu	Canlandırma
6-Kutlama	• Öğrencilerden bu hafta derste neler yaptıklarını bir kâğıda yazmaları ve gönüllü öğrencilerden bunları okumaları istenir. Derste hazırlanan tüm ürünlerin panoya asılması sağlanır.			

6.PAKET

Öğrenme Adımları	FARKLILAŞTIRILAN ÖGELER			
	Kazanım	İÇERİK	EĞİTİM DURUMLARI	DEĞERLENDİRME
1-Yakalama 40+40 dakika	T.6.3.2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur. Öğrencilerin seviyelerine uygun, edebî değeri olan şiirleri ve kısa yazıları türünün özelliğine göre okumaları ve ezberlemeleri sağlanır.	Bilgi için okuma	• Etkinlik-1: Tereyağı ekmek • Etkinlik-2: Söz Korosu • Etkinlik-3: İstop Tekniği • Ödevlendirme	Akvaryum (iç Çember) Tekniği
2-İlişkilendirme 40 dakika	T.6.4.2. Bilgilendirici metin yazar. a) Öğrencilerin konu ve ana fikri belirlemeleri, buna göre giriş, gelişme, sonuç bölümlerinde yazacaklarının taslağını oluşturmaları ve ilk paragrafta amaçlarını ifade etmeleri sağlanır. b) Öğrenciler yazılarında günlük hayattan örnekler vermeleri için teşvik edilir.	Metin yazma	• Etkinlik-1: Kavram Haritası • Etkinlik-2: Gösteri Yöntemi/Video izleme • Etkinlik-3: Bireysel Metin Yazma	Öğrencilerin ders sonrası görüşleri alınır.
3-Etiketleme 40+40 dakika	T.6.3.23. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir	Metinlere yönelik kişisel görüş ifade etme	• Etkinlik-1: Altı şapkalı düşünme • Ödevlendirme	Philips 66
4-Gösterme 40dakika	T.6.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar. Öğrencilerin verilen bir konu hakkında görsellerle destekleyerek kısa sunum hazırlamaları ve prova yapmaları sağlanır.	Genel sözlü üretim	• Etkinlik-1: Panel Tekniği	• Öğrencilerin ders hakkındaki görüşleri alınır. • Akran değerlendirmesi yapılır.
5-Tekrarlama 40+40 dakika	T.6.4.1. Şiir yazar	Yaratıcı yazma	• Etkinlik-1: Şiir Yazma Tekniği • Etkinlik-2: İstop tekniği	Görselden ve başlıktan hareketle şiir yazma
6-Kutlama	• Öğrencilerden bu hafta derste neler yaptıklarını bir kâğıda yazmaları ve gönüllü öğrencilerden bunları okumaları istenir. Derste hazırlanan tüm ürünlerin panoya asılması sağlanır.			

7.PAKET

Öğrenme Adımları	FARKLI LAŞTIRILAN ÖGELER			
	HEDEF	İÇERİK	EĞİTİM DURUMLARI	DEĞERLENDİRME
1-Yakalama 40+40dakika	T.6.3.11. Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.	Basit, türemiş ve birleşik kelimeler	- Etkinlik-1: Büyük Grup Tartışması - Etkinlik-2: Sınıflama - Etkinlik-2: Tanılayıcı dallanmış ağaç	Yapılandırılmış grid
2-İlişkilendirme 40 dakika	T.6.3.19. Metnin konusunu belirler.	İpuçlarını belirleme ve çıkarım yapma	- Etkinlik-1: Grup olarak okuma - Etkinlik-2: Eğitsel oyun/Oyun Kartları - Ödevlendirme	Vızıltı Grupları
3-Etiketleme 40+40 dakika	T.6.3.33. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır. T.6.3.34. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular. a) İnternet/yazılı (dergi, kitap, broşür, gazete vb.) kaynakların güvenilirliklerinin sorgulanması sağlanır. b) Bilimsel çalışmalarda ağırlıklı olarak “edu” ve “gov” uzantılı sitelerin kullanıldığı vurgulanır.	Bilgi kaynakları	- Etkinlik-1: Büyük Grup Tartışması - Düz Anlatım - Etkinlik-2: Kavram Haritası - Etkinlik-2: Gösteri/Video izleme - Ödevlendirme	• Uygulama
4-Gösterme 40 dakika	T.6.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar. Öğrencilerin verilen bir konu hakkında görsellerle destekleyerek kısa sunum hazırlamaları ve prova yapmaları sağlanır.	Genel Sözlü Üretim	- Etkinlik-1: Gösteri/Video izleme - Etkinlik-1: Panel Tekniği/Tahmin-gözlem-açıklama	Ders sonrası öğrencilerin görüşleri alınır. Akran değerlendirmesi yapılır.
5-Tekrarlama 40 dakika	T.6.4.1. Şiir yazar.	Yaratıcı yazma	Etkinlik-1: Şiir yazma tekniği	Görselden ve başlıktan hareketle şiir yazma
6-Kutlama	Öğrencilerden bu hafta derste neler yaptıklarını bir kâğıda yazmaları ve gönüllü öğrencilerden bunları okumaları istenir. Derste hazırlanan tüm ürünlerin panoya asılması sağlanır.			

8.PAKET

Öğrenme Adımları	FARKLILAŞTIRILAN ÖGELER			
	HEDEF	İÇERİK	EĞİTİM DURUMLARI	DEĞERLENDİRME
1-Yakalama 40+40 dakika	T.6.3.8. İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar	İsim ve Sıfatlar	• Etkinlik-1: Büyük Grup Tartışması • Etkinlik-2: Eğitsel Oyun/Diğer Yarıy Bul • Etkinlik-3: Vızıltı Grupları	Kahoot uygulaması
2-İlişkilendirme 40+40 dakika	T.6.3.9. İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar.	İsim ve sıfat tamlamaları	• Etkinlik-1: Sezdirme Yöntemi • Etkinlik-2: Kart Gösterme Tekniği • Etkinlik-3: Akvaryum (İç Çember) Tekniği • Etkinlik-4:Sezdirme Yöntemi • Etkinlik-5: Büyük Grup Tartışması	Düşün Eşleş Paylaş
3-Etiketleme 40 dakika	T.6.4.6. Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.	Genel yazılı üretim	• Etkinlik-1: Büyük Grup Tartışması • Etkinlik-2: Uygulama	Uygulama
4-Gösterme 40 dakika	T.6.4.3. Hikâye edici metin yazar. <i>a) Öğrencilerin zaman, mekân, şahıs ve olay unsurlarını belirlemeleri, hikâyenin serim, düğüm ve çözüm bölümlerinde anlatacaklarının taslağını oluşturmaları sağlanır.</i>	Yaratıcı yazma	• Etkinlik-1: Öykü Oluşturma Tekniği	Eğitsel Oyun/Hikâye Tamamlama
5-Tekrarlama 40 dakika	T.6.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.	Genel sözlü üretim	• Etkinlik-1: Eğitsel Oyun/ Bingo Oyunu	• Ders sonrası öğrencilerin görüşleri alınır. • Akran değerlendirmesi yapılır.
6-Kutlama	• Öğrencilerden bu hafta derste neler yaptıklarını bir kâğıda yazmaları ve gönüllü öğrencilerden bunları okumaları istenir. Derste hazırlanan tüm ürünlerin panoya asılması sağlanır.			

7.17. EK 17: Üçüncü Eylem Planı

9.PAKET				
Öğrenme Adımları	FARKLIlaştırılan Öğeler			
	HEDEF	İÇERİK	EĞİTİM DURUMLARI	DEĞERLENDİRME
1-Yakalama 40 dakika	T.6.3.35. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.	Veri açıklama	• Etkinlik-1: Büyük Grup Tartışması • Etkinlik-2:Gösteri/ Video izleme • Etkinlik-3:Düşün-Eşleş-Paylaş • Etkinlik-4:Tablo hazırlama/sunma	Tablo hazırlama
2-İlişkilendirme 40+40 dakika	T.6.3.12. Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.	Zamirler	• Etkinlik-1: Sezdırme Yöntemi • Etkinlik-2: Grup olarak okuma • Etkinlik-3: Düşün-Eşleş-Paylaş • Etkinlik-4: Vızıltı Grupları	Çalışma yaprakları
3-Etiketleme 40 dakika	T.6.3.23. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir	Yaratıcı metinlere yönelik kişisel görüş ifade etme	• Sessiz okuma • Etkinlik-2: Kartopu Tekniği • Etkinlik-3:Philps 66 • Ödevlendirme	Beyin Fırtınası
4-Gösterme 40dakika	T.6.4.2. Bilgilendirici metin yazar. a) Öğrencilerin konu ve ana fikri belirlemeleri, buna göre giriş, gelişme, sonuç bölümlerinde yazacaklarının taslağını oluşturmaları ve ilk paragrafta amaçlarını ifade etmeleri sağlanır. b) Öğrenciler yazılarında günlük hayattan örnekler vermeleri için teşvik edilir T.6.4.5. Yazdıklarını desteklemek için gerektiğinde grafik ve tablo kullanır. T.6.4.11. Yazdıklarını paylaşır. Öğrenciler yazdıklarını sınıf ve okul panosu ile sosyal medyada paylaşmaya teşvik edilir	Metin yazma Veri açıklama	• Etkinlik-1: Gösteri/Video izleme • Etkinlik-2: Bireysel Metin Yazma	Anı yazma
5-Tekrarlama 40 dakika	T.6.1.3. Dinlediklerini/izlediklerini özetler.	İşitsel medya içeriği ve kayıtları anlama	• Etkinlik-1:Not-Ay tekniği	Sıralama Tekniği
6-Kutlama	• Öğrencilerden bu hafta derste neler yaptıklarını bir kâğıda yazmaları ve gönüllü öğrencilerden bunları okumaları istenir. Derste hazırlanan tüm ürünlerin panoya asılması sağlanır.			

10.PAKET

Öğrenme Adımları	FARKLIlaştırılan ÖGELER			
	HEDEF	İÇERİK	EĞİTİM DURUMLARI	DEĞERLENDİRME
1-Yakalama 40 dakika	T.6.1.3. Dinlediklerini/izlediklerini özetler T.6.1.12. Dinleme stratejilerini uygular. <i>Katılımlı, katılımsız, grup hâlinde ve not alarak dinleme gibi yöntem ve teknikleri uygulamaları sağlanır.</i>	İşitsel medya içeriği ve kayıtları anlama	• Etkinlik-1:Not-Ay tekniği • Etkinlik-2: Sıralama	Poster/Afiş hazırlama
2-İlişkilendirme 40+40 dakika	T.6.3.25. Metinler arasında karşılaştırma yapar. Metinlerin tema, konu, olay örgüsü ve karakterler açısından karşılaştırılması sağlanır.	Metinleri çözümleme	• Etkinlik-1: Not alarak sessiz okuma • Etkinlik-2: Sınıflama Tekniği • Etkinlik-3: Vızıltı Grupları	Çalışma yaprakları
3-Etiketleme 40 dakika	T.6.4.13. Formları yönergelerine uygun doldurur.	Yönergeleri anlama ve doldurma	• Etkinlik-1: Büyük Grup Tartışması • Form Doldurma Etkinliği	Form Doldurma Etkinliği
4-Gösterme 40 dakika	T.6.3.16. Okuduklarını özetler. T.6.3.4. Okuma stratejilerini kullanır. <i>Sesli, sessiz, tahmin ederek, not alarak, soru sorarak, okuma tiyatrosu ve hızlı okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır.</i>	Metni işleme	• Sessiz ve Not Alarak Okuma Tekniği • Etkinlik-1: Akvaryum (iç Çember) • Etkinlik-2: Kart Gösterme Tekniği	Sıralama
5-Tekrarlama 40 dakika	T.6.4.3. Hikâye edici metin yazar.	Yaratıcı yazma	• Etkinlik-1:Eğitsel Oyun/Hikaye Tamamlama • Etkinlik-2: Sınıflama	Anlatıcı değiştirerek yeniden hikaye oluşturma
6-Kutlama	• Öğrencilerden bu hafta derste neler yaptıklarını bir kâğıda yazmaları ve gönüllü öğrencilerden bunları okumaları istenir. Derste hazırlanan tüm ürünlerin panoya asılması sağlanır.			

11.PAKET

Öğrenme Adımları	FARKLILAŞTIRILAN ÖGELER			
	HEDEF	İÇERİK	EĞİTİM DURUMLARI	DEĞERLENDİRME
1-Yakalama 40 dakika	T.6.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.	Genel sözlü üretim	• Etkinlik-1:Rol Oynama • Etkinlik-2: Hızlı Tur Tekniği	Eğitsel Oyun/Yanlışı Bul
2-İlişkilendirme 40 dakika	T.6.3.20. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.	İpuçlarını belirleme ve çıkarım yapma	• Etkinlik-1: Kavram Haritası • Etkinlik-2: Tereyağı ekmek	Eğitsel Oyun/Kart Gösterme Tekniği
3-Etiketleme 40+40 dakika	T.6.4.1. Şiir yazar. T.6.4.10. Yazdıklarını düzenler a)Anlam bütünlüğünü bozan ifadelerin belirlenmesi ve düzeltilmesi sağlanır; kavramsal olarak anlatım bozukluğu konusuna değinilmez. b) Metinde yer alan yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur.	Yaratıcı yazma	• Etkinlik-1: Hızlı Tur Tekniği • Etkinlik-2: Akrostiş Yazma/İstasyon	Görselden hareketle şiir yazma
4-Gösterme 40 dakika	T.6.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.	Genel sözlü üretim	• Etkinlik-1:Söz Korosu	Akran değerlendirmesi yapılır. Bunun için form dağıtılır.
5-Tekrarlama 40 dakika	T.6.3.29. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. Neden-sonuç, amaç sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeler; abartma üzerinde durulur.	İpuçlarını belirleme ve çıkarım yapma	• Etkinlik-1: Eğitsel Oyun/Dart	Yapılandırılmış grid
6-Kutlama	• Öğrencilerden bu hafta derste neler yaptıklarını bir kâğıda yazmaları ve gönüllü öğrencilerden bunları okumaları istenir. Derste hazırlanan tüm ürünlerin panoya asılması sağlanır.			

12.PAKET

Öğrenme Adımları	FARKLIlaştırılan ÖGELER			
	HEDEF	İÇERİK	EĞİTİM DURUMLARI	DEĞERLENDİRME
1-Yakalama 40 dakika	T.6.3.7. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder. <i>İsim çekim ekleri (çoğul eki, hâl ekleri, iyelik ekleri ve soru eki) üzerinde durulur.</i>	Çekim ekleri	• Etkinlik-1: Hızlı Tur Tekniği • Etkinlik-2: Çengel Bulmaca	Eğitsel Oyun/Farklı Olanı Bul
2-İlişkilendirme 40 dakika	T.6.1.6.Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu tespit eder.	İşitsel medya içeriği ve kayıtları anlama	• Etkinlik-1:Düşün-Eşleş-Paylaş	Tereyağ Ekmek
3-Etiketleme 40 dakika	T.6.2.7. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.	Genel sözlü üretim	• Etkinlik-1: Akvaryum (İç Çember) Tekniği • Etkinlik-2: Diyalogu Sil/Grup çalışması	Kart Eşleştirme Tekniği
4-Gösterme 40+40 dakika	T.6.4.1. Şiir yazar.	Yaratıcı yazma	• Etkinlik-1: Vızıltı Grupları • Etkinlik-2: Akrostiş Yazma/İstasyon	Yardımseverlik konulu bir görsel açılarak görselden hareketle şiir yazılır
5-Tekrarlama 40 dakika	T.6.4.3. Hikâye edici metin yazar. <i>a) Öğrencilerin zaman, mekân, şahıs ve olay unsurlarını belirlemeleri, hikâyenin serim, düğüm ve çözüm bölümlerinde anlatacaklarının taslağını oluşturmaları sağlanır.</i> <i>b) Öğrenciler yazım kılavuzundan yararlanmaları ve yeni öğrendiği kelimeleri kullanmaları için teşvik edilir.</i>	Yaratıcı yazma	• Etkinlik-1: İstasyon tekniği	Anlatıcı ağzı değiştirerek hikayeyi yeniden yazma
6-Kutlama	• Öğrencilerden bu hafta derste neler yaptıklarını bir kâğıda yazmaları ve gönüllü öğrencilerden bunları okumaları istenir. Derste hazırlanan tüm ürünlerin panoya asılması sağlanır.			

7.18. EK 18: Etik Kurul İzni

T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU KARARLARI

TOPLANTI SAYISI
9

KARAR SAYISI
2022/364-383

KARAR TARİHİ
25.08.2022

KARAR NO: 2022/376

Düzce Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim doktora programı öğrencisi Samet AKALIN'ın **“Türkçe Dersinde Uygulanan Kuantum Temelli Farklaştırılmış Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi”** başlıklı çalışması Etik Kurulumuzca incelenmiş olup, araştırmada kullanılacak ölçekte yer alan "Kararsızım" ifadesini ölçeği geliştiren araştırmacıdan izin alarak "Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum" şeklinde düzeltilmesi, izin verilmemesi durumunda ise orijinal hali ile kullanılmasının uygun olduğuna;

Oy birliği ile karar verildi.

ASLI GİBİDİR
Alper YILDIZ
ŞEF

7.19. EK 19: Araştırma İzin Onayı-I



T.C.
DÜZCE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-10240236-20-58845576
Konu : Araştırma İzin Onayı
(Samet AKALIN)

26/09/2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı'nın (Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü) 21/01/2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 (2020/2) sayılı Genelgesi.
b) Düzce Üniversitesi Rektörlüğü'nün 07.09.2022 tarihli ve E-63781167-100-203111 sayılı yazısı.

Düzce Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim doktora programı öğrencisi Samet AKALIN'ın "Türkçe Dersinde Uygulanan Kuantum Temelli Farklılaştırılmış Öğretimin Öğrenci Başarılarına Etkisi" konulu tez çalışmasına ilişkin olarak Müdürlüğümüze bağlı Gümüşova 75.Yıl Ortaokulunda veri toplamak istemektedir. Uygulamaya yönelik izin talebi, ilgi (a) Genelge'de belirtilen esaslar doğrultusunda incelenmiştir.

Söz konusu araştırmanın eğitim ve öğretimi aksatmadan, sadece bir eğitim öğretim yılını kapsayacak şekilde gönüllülük esasıyla dayalı olarak uygulanması, ölçeklerin salgın hastalık döneminde çevrimiçi iletişim araçları ile uygulanması, kişisel verilerin gizliliğine dikkat edilmesi ve uygulamalarda sadece ekte bulunan mühürlü formun kullanılması şartı ile yürütülmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Tamer KIRBAÇ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR

Yakup TATOĞLU
Vali.a
Vali Yardımcısı

7.20. EK 20: Araştırma İzin Onayı-II

	T.C. DÜZCE VALİLİĞİ İl Millî Eğitim Müdürlüğü	
Sayı : E-10240236-605.01-58978906		27.09.2022
Konu : Araştırma İzni (Samet AKALIN)		
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE (Lisansüstü Eğitim Müdürlüğü)		
İlgi: a) 07/09/2022 tarihli ve E-63781167-100-203111 sayılı yazınız. b) 26/09/2022 tarihli ve E-10240236-20-58845576 sayılı Valilik Onayı.		
Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim doktora programı öğrencisi Samet AKALIN'ın "Türkçe Dersinde Uygulanan Kuantum Temelli Farklaştırılmış Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi" konulu tez çalışmasına ilişkin araştırma izin talebinin uygun görüldüğüne dair ilgi (b) Makam onayı ve belgeleri yazınız ekinde gönderilmiştir.		
Bilgilerinize arz ederim.		
Tamer KIRBAÇ İl Millî Eğitim Müdürü		
Ek: 1-Olur(1 Sayfa) 2-Komisyon Kararı(1 Adet) 3-Onaylı Form(7 Sayfa)		

7.21. EK 21: Örnek Ders Planı-1

1.PAKET							
Tema	Doğa ve Evren	Değerler	Saygı-Sevgi	Materyal	Video:1-2-3, Okuma metni (Ek-1),Not-ay (Ek-2), Eğitsel Oyun/Wordwall (Ek-3), kartlar (Ek-4) Bulmaca (Ek-5), Çalışma kağıdı (Ek-6), Hikaye Taslağı (Ek-7) Farklı hikayeler (Ek-8)	Toplam Ders Saati	7
Konu	Bitkiler	Yetkinlikler	Ana dilde iletişim, Öğrenmeyi öğrenme, İnisiyatif alma ve girişimcilik		Yöntem-Teknikler	Hızlı Tur Tekniği, Akvaryum (İç Çember) Tekniği, Not-ay Tekniği ,Grup olarak okuma, Eğitsel Oyun/Wordwall, Kart Eşleştirme Tekniği, çengel bulmaca, Sınıflama, vızıltı grupları, Örnek olay, Sandviç Tekniği, Eşleş-Anlat Tekniği, hikâye tamamlama, panel tekniği	
Öğrenme Adımları	FARKLILAŞTIRILAN ÖGELER						
	KAZANIM	İÇERİK	EĞİTİM DURUMLARI			DEĞERLENDİRME	
1-Yakalama 40 dakika	T.6.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.	Noktalama işaretleri Sesli ve sessiz okuma	•Noktalama işaretleri ile ilgili 3 animasyon izletilerek derse giriş yapılır. •Video1: https://www.youtube.com/watch?v=XFSe2qvwZfg 2.23 sn •Video2: https://www.youtube.com/watch?v=qUFus9Tsdng 1.58 sn •Video3: https://www.youtube.com/watch?v=8RyxyKh5hbQ 1.52 sn •Etkinlik-1: Hızlı Tur Tekniği •Animasyonlar izletilerek derse başlanır. •Öğrencilere “İzlediğiniz animasyonlarda ne anlatılmaktadır?” sorusu yöneltilir. •Düşünceleri için öğrencilere yeteri kadar süre verilir, düşüncelerini not alırlar. 2 dk. •Bir öğrenciden başlangıç yapılarak sıra ile tüm öğrenciler soru hakkında düşüncelerini söyler.4 dk. •Söyleyecek sözü olmayan öğrencinin “geçiniz” deme hakkı vardır. •Öğrenciler fikrini belirttikten sonra öğretmen de animasyonla ilgili fikrini belirtir. •Ara Geçiş •Öğrencilere birazdan okuyacakları “Meşeler” metnini noktalama işaretlerine dikkat ederek sessiz okumaları söylenir. (8 dk.) (Ek-1) •Sessiz okumanın nasıl yapılması gerektiği hatırlatılır. 2 dk. •Etkinlik-2: Akvaryum (İç Çember) Tekniği-Not-ay Tekniği			•Grup olarak okuma •Sınıf listesine göre öğrenciler beş gruba bölünür ve metin sekiz parçaya bölünür. 2dk. •Grup üyeleri kendi aralarında sekreter seçer. •Sekreter kimin hangi bölümü okuyacağını belirler. 3dk. Her grubun üyesi kendine verilen bölümü noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli bir şekilde okur.(8 dk.)	

			•Not-ay tekniği öğrencilere anlatılır örnek gösterilir.(Ek-2) •Öğrencilerin bir kısmından daire oluşturulur. 2dk. •Geri kalan öğrenciler bu daireyi çevreleyen bir başka daire oluşturur. 1dk. •Ortak dairede bulunan öğrenciler "Metinde anlatılan olay ve yazarın okuyucuya vermek istediği mesaj nedir" şeklindeki soruyu tartışır ve arkadaşlarıyla paylaşırlar. •Dış dairedeki öğrenciler gözlem yapar, Not-ay tekniğine göre not tutar, soru sorabilir ve dış daireden iç daireye öğrenci geçişi olabilir. 5 dk •İç dairedekiler tartışmayı bitirdikten sonra ulaştıkları sonucu sınıfla paylaşır.	
2-İlişkilendirme 40 dakika	T.6.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. <i>a) Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçları kullanmaları sağlanır.</i> <i>b) Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturması teşvik edilir.</i>	İpuçlarını belirleme ve çıkarım yapma	•Öğrencilere önceki ders okudukları metinde anlamını bilmediği kelimelerin altını çizmeleri, bağlamdan yararlanarak ve geçmiş bilgilerini kullanarak kelimelerin anlamlarını tahmin ederek deftere yazmaları istenir. 10 dk • Etkinlik-1: Eğitsel Oyun/Wordwall (Ek-3) • Anlamı bilinmeyen kelimelerle ilgili wordwall üzerinden eşleştirme oyunu oynanır.15 dk • İlk eşleştirmeyi yapması için öğretmen bir öğrenci seçer. • Her eşleştirmeyi yapan öğrenci bir arkadaşına söz verir. • Tüm sınıfın eşleştirme yapmış olmasına dikkat edilir. • Etkinlik-2: Kart Eşleştirme Tekniği • Öğrenci sayısı kadar kart hazırlanır. (Ek-4). • Kartların yarısında anlamı bilinmeyen kelimeler diğer yarısına da bu kelimelerin anlamları yazılır. • Kartlar sınıfa karışık olarak dağıtılır.1 dk. • Öğrenciler sınıfın içinde dolaşarak ve karşılaştıklarıyla konuşarak ellerindeki kartların eşlerini ararlar. 7 dk. • Herkes kartını eşleştirdikten sonra etkinlik sonlandırılır.	• Etkinlik-3 Çengel Bulmaca • Çalışma kâğıdı-1'de yer alan bulmaca öğrencilere dağıtılır. (Ek-5) • Öğrencilere bulmacayı nasıl yapacakları tarif edilir. 2dk. • Bulmacayı tamamlamaları için 10 dakika süre verilir. 10 dk. • Ders sonunda öğrencilerin görüşleri toplanır.
3-Etiketleme 40 dakika	T.6.3.22. Metindeki hikâye unsurlarını belirler. <i>Olay örgüsü, mekân, zaman, şahıs ve varlık kadrosu, anlatıcı üzerinde durulur.</i>	Hikâye unsurları	• Etkinlik-1: Hızlı Tur Tekniği • "Öğrencilere sabah yataktan kalkıp okuldan eve gidinceye kadar neler yapmaktasınız" sorusu yöneltilir. • 'Düşünceleri için öğrencilere yeteri kadar süre verilir, düşüncelerini not alırlar. 2 dk. • Bir öğrenciden başlangıç yapılarak sıra ile tüm öğrenciler soru hakkında düşüncelerini söyler.4 dk. • Söyleyecek sözü olmayan öğrencinin "geçiniz" deme hakkı vardır. • Söylenenler gönüllü bir öğrenci tarafından tahtaya yazılır. • Etkinlik-2: Sınıflama • Öğrenciler beş gruba bölünür. • Öğrenciler kendi aralarında grup sözcüklerini belirler.	• Etkinlik-3: Vızıltı grupları • Vızıltı grupları tekniği açıklanır.(2 dk.) • Sınıf 5 gruba ayrılır ve öğrenciler kendi aralarında bir sözcü seçer. (2 dk.) • Her gruba metindeki hikâye unsurlarına yönelik hazırlanan çalışma kâğıdı verilir. (Ek-6) • Grup üyeleri verilen çalışma kâğıdını iş birliği yaparak doldurur. (Gruptaki tüm

			• Tahtaya yazılan unsurları öğrencilerin olay örgüsü, mekân, zaman, şahıs ve varlık kadrosu öğelerine göre sınıflamaları istenir (7 dk.) • Grup sözcüleri sınıflama yaptıkları öğeleri açıklar.(4 dk.) • Ara Geçiş • Gündelik hayatta gerçekleşen her olayın bir mekânda gerçekleştiği, bir zamanının olduğu, bir olay akışına sahip olduğu ve bu olayların içinde şahıs ve varlık öğelerinin var olduğu söylenir. (1 dk.) • Bir önceki ders okunan “Meşeler” (Ek-1) metninin hikâye unsurlarının belirleneceği söylenir.	üyelerin katkı vermesi gerektiği açıklanır). (10 dk.) • Verilen süre sonunda grup sözcüleri hikâye unsurlarını açıklar öğretmen eksik kalan noktaları düzeltir.(5 dk.)
4-Gösterme 40+40 dakika	T.6.4.3. Hikâye edici metin yazar_a) <i>Öğrencilerin zaman, mekân, şahıs ve olay unsurlarını belirlemeleri, hikâyenin serim, düğüm ve çözüm bölümlerinde anlatacaklarının taslağını oluşturmaları sağlanır.</i> <i>b) Öğrenciler yazım kılavuzundan yararlanmaları ve yeni öğrendiği kelimeleri kullanmaları için teşvik edilir.</i>	Yaratıcı yazma	• Bir önceki derste metnin hikâye unsurlarını öğrenen öğrenciler bu ders öğrendikleri bilgileri kullanarak hikâye yazacaklardır. • Düz anlatım: • Öğrencilere hikâye edici bir metin yazacakları ve bunun için zaman, mekân, şahıs ve olay unsurlarını belirlemeleri, hikâyenin serim, düğüm ve çözüm bölümlerinde anlatacaklarının taslağını oluşturmaları söylenir. (2 dk.) • Serim, düğüm ve çözüm bölümlerinin anlaşılması için “Tavşan ve Kaplumbağa” hikâyesi üzerinden öğretmen örnek verir. • Örnek olay: • “Tavşan ve Kaplumbağa” metni anlatılırken serim kısmında durulur, açıklama yapılır. (5 dk.) • Düğüm kısmında durulur, açıklama yapılır. Çözüm kısmında durulur ve öğrencilere açıklama yapılır.(10 dk.) • Etkinlik-1:Sandviç Tekniği • Her öğrenci yanındakiyle ikili grup oluşturur. 1dk. • Gruplarda yazacakları hikâyenin taslağını oluşturmak ve hikâye unsurlarını belirlemek için çalışırlar. 4 dk. (Ek-7) • Bu düşüncelerini kâğıda yazdıktan sonra ikili gruplar (ön veya arka sıradakilerle) birleşerek bu fikirlerini birbirleriyle paylaşırlar. 5 dk. • Daha sonra ortak bir karara varılıp belirlenen taslak doğrultusunda dört kişilik gruplar hikâyelerini yazmaya başlar.25 dk. • Öğretmen gruplar arasında dolaşarak gerekli rehberliği öğrencilere yapar.	• Etkinlik-2: Eğitsel Oyun/Hikâye Tamamlama • Sınıf beş gruba bölünür. 2 dk. • Öğrencilere resimleri ve serim bölümü verilmiş beş farklı hikâye dağıtılır. (Ek-8). • Her grup öncelikle yazacaklarının taslağını oluşturacaktır. (Ek-7) • Hazırlanan taslakta zaman, mekân, şahıs, olay unsurları ve düğüm ve sonuç bölümlerinde neyden bahsedeceğini birkaç cümleyle yazmalıdır. • Serim bölümü ve görsellerden hareketle grup üyelerinin hikâyeleri tamamlamaları istenir. 15 dk. • Her öğrencinin hikâyeye katkı vermesi gerektiği belirtilir. • Ders sonunda öğrencilerin görüşleri toplanır. • Diğer derse hazırlık: öğrenciler bir sonraki ders için beş gruba bölünür ve her grubun istediği bir konuda araştırma yapıp gelmesi ve konuyla ilgili görseller

				getirmesi istenir. Grup üyeleri araştırdıkları konunun bölümlerini kendi aralarında paylaşır gelir.
5-Tekrarlama 40+40 dakika	T.6.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar. <i>Öğrencilerin verilen bir konu hakkında görsellerle destekleyerek kısa sunum hazırlamaları ve prova yapmaları sağlanır.</i>		• Bir önceki ders grup olarak yazılan hikâyeleri bu ders öğrencilerin anlatması istenir. • Anlatmaya başlamadan önce grup üyeleri hikâyelerinde anlattıkları bir bölümün resmini çizer. 10 dk. • Grup üyeleri kendi içinde hikâyelerini anlatmak için prova yaparlar.10 dk. • Etkinlik-1: Eşleş-Anlat Tekniği • Her grubun üyesi farklı gruplara geçerek beş farklı gruptan gelen yeni bir grup oluşturulur.2 dk. • Oluşturulan yeni gruplarda grup üyeleri sırayla birbirlerine yazmış oldukları hikâyeleri anlatır.15 dk.	Etkinlik-2: Panel Tekniği • Panel tekniği öğretmen tarafından öğrencilere anlatılır. • Hazırlanan konuşma grup üyeleri arasında paylaşarak her üyenin konuşmanın bir bölümünü sunması istenir. • İlk grup tahtaya çıkarak hazırladıkları konuşmayı grup üyeleri sırasıyla dinleyicilere sunarlar. 6dk. • Konuşma yapılırken dinleyicilerin Not-Ay tekniğine göre not almaları ve sorular sormaları istenir.12 dk. • Uzmanlar(öğrenciler) konuşmalarını bitirdikten sonra dinleyiciler konuşma yapan gruba sorular sorar ve ilk grup konuşmasını yapmış olur. 4dk. • Aynı süreç diğer üç grup içinde yapılır.30 dk.
6-Kutlama	Öğrencilere bu hafta derste neler yaptıklarını bir kâğıda yazmaları ve gönüllü öğrencilerden bunları okumaları istenir ve önceki ders grupça yazılan hikâyeler sınıfın panosuna asılır.			

7.22. EK 22: Örnek Ders Planı-2

2.PAKET							
Tema	Milli Kültürümüz	Değerler	Vatanseverlik	Materyal	Şiir mp3 (Ek-1), şiir metin (Ek-2), zihin haritası (Ek-3)	Toplam Ders Saati	8
Konu	Vatan	Yetkinlikler	Ana dilde iletişim, öğrenmeyi öğrenme		Yöntem-Teknikler	Metin Türleri (Ek-4), kart eşleştirme (Ek-5),İstiklal marşı (Ek-6), Eğitsel oyun (Ek-7), videolar (Ek-8-9-10-11). Metin türleri (Ek-12).	Vızıltı Grupları/Söz korosu/istop, Akvaryum (iç Çember) Tekniği, kart eşleştirme tekniği,hızlı tur tekniği, istasyon, kelimeleri karışık verilen mısraları yeniden oluşturma, Kavram havuzundan seçerek konuşma/Eğitsel oyun/wordwall, Tereyağı ekmek, Dinledin mi?
Öğrenme Adımları	FARKLIlaştırILAN ÖGELER						
	HEDEF	İÇERİK	EĞİTİM DURUMLARI			DEĞERLENDİRME	
1-Yakalama 40+40 dakika	T.6.3.2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur. Öğrencilerin seviyelerine uygun, edebî değeri olan şiirleri ve kısa yazıları türünün özelliğine göre okumaları ve ezberlemeleri sağlanır.	Bilgi için okuma	- Abdurrahim KARAKOÇ’ un “Anadolu Sevgisi” isimli şiiri öğrencilere iki kere dinlettirilerek derse başlanır. (Ek-1) (5dk.) Etkinlik-1: Vızıltı Grupları - Öğrenciler bulundukları yerde dörder kişilik gruplara bölünür. Aralarında bir sekreter ve bir sözcü seçerler. “Şiirde neyden bahsedilmiştir ve şair okuyucuya hangi mesajı vermiş olabilir” sorusu sorularak bu soruyu gruplarda fısıldayarak tartışmaları istenir. 4 dk. - Konu tartışıldıktan sonra görüşler sekreter tarafından yazılır. - Sözcüler tarafından grubun görüşleri açıklanır. 5 dk. - Öğretmenin de görüşünü açıklamasıyla bu kısım bitirilir. (3 dk.) Etkinlik-2: Söz korosu - Öğrencilere “söz korosu” yaparak tüm sınıfın şiiri okuyacağı söylenir. - Sınıf 5 gruba ayrılır. - Öğretmen söz korosunun ne olduğunu açıklar. - Şiirin her kıtası bir gruba verilir ve gruplardan kendi bölümlerini “söz korosu” şeklinde (aynı anda hep bir ağızdan) noktalama işaretlerine dikkat ederek okumaları istenir. (Ek-2) - Grupların bölümleri değiştirilerek şiir yeniden okutulur. (15 dk.) Etkinlik-3: İstop			Etkinlik-4: Akvaryum (iç Çember) Tekniği - Öğrenciler sınıfta çember olacak şekilde dizilir. 3dk. - Öğretmen okunan mısraları not almak için hazırlığını yapar. - Bu çemberin ortasına gönüllü bir öğrencinin geleceği ve şiirin ilk mısrasını okuyacağı söylenir. - Gönüllü diğer öğrencilerde çemberin ortasına gelerek şiirin kalan mısralarını sırasıyla tamamlar. - Döngü sona erdiğinde ortaya çıkan şiiri öğretmen sınıfla paylaşır. (15 dk.) - Ders sonunda öğrencilerin görüşleri toplanır.	

			•Öğretmen öğrencilere okudukları bu şiiri ezberleyeceklerini söyler ve şiiri ezberlemede kullanılacak istop tekniğini anlatır. •Öğrencilerden iki grup olarak daire şeklinde dizilmeleri istenir. •Öğrencilerden birine top verilir ve şiirin ilk iki mısrasını noktalama işaretlerine dikkat ederek ezbere okuması sonra da bir arkadaşının adını söyleyip topu ona atması istenir. •Topu tutan öğrenci önce noktalama işaretlerine dikkat ederek şiirin iki mısrasını okur sonra da bir arkadaşının adını söyleyip topu ona atar. •Bütün öğrenciler ilk iki mısrayı okuyunca diğer iki mısraya geçilir. •Bu işlem şiirin iki kıtası bitinceye kadar devam eder. (20 dk.)	
2-İlişkilendirme 40+20 dakika	T.6.3.26. Metin türlerini ayırt eder. <i>a) Anı, mektup, tiyatro, gezi yazısı türleri öğretilmelidir.</i> <i>b) Metin türlerine ilişkin ayrıntılı bilgi verilmemelidir.</i>	Bilgi için okuma	•Bir önceki ders şiiri türün özelliklerine uygun biçimde okuyan ve ezberleyen öğrenciler bu derste farklı metin türleriyle ilgili etkinlik yapacaklardır. Bunun için metin türleriyle ilgili zihin haritası öğretmen tarafından tahtada gösterilir ve gerekli açıklamalar yapılır. (Ek-3) (3 dk.) •Anı, mektup, gezi yazısı ve tiyatroya dair 4 farklı metin numaralandırılarak akıllı tahtada gösterilir.(Ek-4) •Öğrenciler metinleri sessiz okuma tekniğine uygun bir şekilde okur. (7 dk) •Etkinlik-1: Vızıltı Grupları •Öğrenciler bulundukları yerde dörder kişilik gruplara bölünür. Aralarında bir sekreter ve bir sözcü seçerler. •“Metinlerde neyden bahsedilmiştir ve metinlerin türleri ne olabilir” sorusu sorularak bu soruyu gruplarda fısıldayarak tartışmaları istenir. 12 dk. •Konu tartışıldıktan sonra her metin için ayrı ayrı görüşler sekreterler tarafından yazılır. •Her grubun sözcüsü önce birinci metne dair notlarını okur ve metnin türünün ne olabileceğini söyler. (5 dk.) •Öğretmen öğrencilerin söylediklerini toparlar ve birinci metnin özelliklerini kısaca değinir ve deftere not almalarını ister (5 dk.) •Bu işlem diğer metin türleri için aynen tekrarlanır.(20 dk.) •Öğretmen tüm cevaplar alındıktan sonra bu etkinlikte yapılanları kısaca özetler (5 dk.)	• Etkinlik-2: Kart Eşleştirme Tekniği • Öğrenci sayısı kadar kart hazırlanır. (Ek-5). • Kartların yarısında metin türleri diğer yarısına da metinler yazılır. • Kartlar sınıfa karışık olarak dağıtılır.1 dk. • Öğrenciler sınıfın içinde dolaşarak ve karşılaştıklarıyla konuşarak ellerindeki kartların eşlerini ararlar. 7 dk. • Herkes kartını eşleştirdikten sonra etkinlik sonlandırılır (10 dk.)

3-Etiketleme 40+40 dakika	T.6.4.1. Şiir yazar. T.6.4.4. Yazma stratejilerini uygular. <i>Güdümlü, serbest, kontrollü, tahminde bulunma, metin tamamlama, bir metni kendi kelimeleri ile yeniden oluşturma, boşluk doldurma, grup olarak yazma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.</i>	Yaratıcı yazma • Etkinlik-1: Hızlı Tur Tekniği • “Şiirin yaşamımızdaki yeri nedir, nerelerde şiirle karşılaşırız, bildiğiniz şiirler nelerdir” sorusu öğrencilere sorulur. • Düşünceleri için öğrencilere yeteri kadar süre verilir, düşüncelerini not alırlar. 5 dk. • Bir öğrenciden başlangıç yapılarak sıra ile tüm öğrenciler soru hakkında düşüncelerini söyler. 7 dk. • Söyleyecek sözü olmayan öğrencinin “geçiniz” deme hakkı vardır. • Tüm öğrenciler fikrini belirttikten sonra her hafta pazartesi ve cuma günü törenlerde, resmi futbol, voleybol ve basketbol maçlarında maç başlamadan önce, uluslararası spor yarışmalarında eğer sporcularımız dereceye girerse, 10 Kasım, 29 Ekim ve 23 Nisan gibi belirli günlerde programa başlamadan önce İstiklal Marşı’mızı okuduğumuzu dolayısıyla hayatımızdaki önemi-yeri açıklanır. 5 dk. • Ardından bu derste şiir yazacakları öğrencilere söylenir. • Etkinlik-2: Vızıltı Grupları • Hangi temada şiir yazılacağını belirlemek için bu etkinlik yapılır. • Öğrenciler bulundukları yerde dörder kişilik gruplara bölünür. Aralarında bir sekreter ve bir sözcü seçerler. • “Hangi temada şiir yazmak istersiniz” sorusu sorularak bu soruyu gruplarda fısıldayarak tartışmaları istenir. 4 dk. • Konu tartışıldıktan sonra görüşler sekreter tarafından yazılır. • Sözcüler tarafından grupların görüşleri açıklanır. 2 dk. • Etkinlik-3: İstasyon Tekniği • Sınıf 4 gruba ayrılır. 3dk. • Öğrencilerin belirlemiş oldukları temalar istasyonların isimleri olur. • Dört istasyon grubu kurulur. • Birinci istasyon “.....” isimli şiir yazma istasyonu • İkinci istasyon “.....” isimli şiir yazma istasyonu • Üçüncü istasyon “.....” isimli şiir yazma istasyonu • Dördüncü istasyon “.....” isimli şiir yazma istasyonu • Her grup bir istasyonda yaklaşık 7-8 dakika durur. (7-8 dk.) • Her istasyonda şiirler yazıldıktan sonra yazılanlar gözden geçirilir ve etkinlik bitirilir. 30 dk. • Yazılan eserler sınıf panosuna asılır. 5dk.	Etkinlik-4: kelimeleri karışık verilen mısraları yeniden oluşturma • Sınıf beş gruba ayrılır. • İstiklal Marşı’nın ilk beş kıtasının her mısrasındaki kelimeler ayrılarak gruplardaki her öğrenciye dağıtılır. (Ek-6) • Her öğrenci karışık verilen kelimeleri grup arkadaşlarıyla düzelterek yeniden oluşturur. • Tüm grup bu işlemi yaptıktan sonra etkinlik sonlandırılır. 15 dk. • Ders sonrası öğrencilerin görüşleri toplanır.
--	--	--	---

4-Gösterme 40 dakika	T.6.2.3.Konuşma stratejilerini uygular. <i>Serbest, güdümlü, yaratıcı, hafızada tutma tekniği ve kelime kavram havuzundan seçerek konuşma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır</i>	Genel sözlü etkileşim	•Öğrencilere bu derste önceki ders yazdıkları şiirleri hafıza tutma tekniğini kullanarak okuyacakları söylenir. •Etkinlik-1:İstop •Önceki ders beş gruba bölünen öğrenciler yine aynı grupta beş daire olacak şekilde dizilir. (3 dk.) •Dairelerdeki bir öğrenciye küçük bir top verilir. •Yazdıkları şiirin ilk iki mısrasını ezbere okuyan öğrenci arkadaşının ismini söyleyerek topu arkadaşına verir. •Topu tutan öğrenci şiirin ilk iki mısrasını okur sonra da bir arkadaşının adını söyleyip topu ona atar. •Bu işlem diğer gruplarda şiirler bitene kadar devam eder. (15 dk.)	Etinlik-2: Kavram havuzundan seçerek konuşma/Eğitsel oyun/wordwall •1.Pakette okunan Meşe Ağacı metninde anlamı bilinmeyen kelimelerle ilgili etkinlik yapılmıştı. •Öğrencilerden bu derste bu kelimeleri kullanarak kısa bir konuşma yapmaları istenir. Böylelikle önceki ders öğrendikleri bilgileri göstermiş olurlar. •Bunun için wordwall üzerinden çarkıfelek oyunu hazırlanır. (Ek-7). •Gönüllü öğrenciler sırayla beşer defa çarkı çevirerek beş kelime seçerler ve bu kelimeleri kullanarak kısa bir konuşma yapar.
5-Tekrarlama 40+20 dakika	T.6.1.5. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.	İşitsel medya içeriği ve kayıtları anlama	•Öğrenciler bu ders dört farklı metin dinleyecek ve dinlediklerinin konusunu bulacaklardır. •Etinlik-1: Tereyağı ekmek •Teknik öğrencilere anlatılır (2 dk.) •Sınıf beş gruba bölünür.(2 dk.) •İlk metin açılır (1.54 sn.) (Ek-8) •Metin dinlendikten sonra önce her öğrenci metnin konusunun ve türünün ne olabileceği hakkında düşünür ve Not-Ay tekniğine göre notunu alır.(3 dk.) •Ardından tüm grup üyeleri birlikte metnin konusunun ve türünün ne olabileceği hakkında tartışılır.(3 dk.)	Etkinlik-2:Dinledin mi? •Sınıf beş gruba bölünür •Her gruptaki öğrenciye farklı metin türleri dağıtılır. (Ek-12) •Her öğrenci elindeki metni okuyarak metnin konusunu ve türünü grubundaki arkadaşlarına sorar. •Tüm metinler okunduktan sonra etkinlik sonlandırılır.

			•Grupların sözcüleri vardıkları sonucu sınıfa sunar.(1 dk.) •İkinci metin açılır (46 sn.) (Ek-9) •Yukarıdaki eylemlerin aynısı yapılır.(7 dk.) •Üçüncü metin açılır. (5.17 sn.) (Ek-10) •Yukarıdaki eylemlerin aynısı yapılır.(7 dk.) •Dördüncü metin açılır. (1.11 sn) (Ek-11) •Yukarıdaki eylemlerin aynısı yapılır.(7 dk.) •Ders öğretmen tarafından özetlenir. (3 dk.)	•Ders sonrası öğrencilerin görüşleri toplanır.
6-Kutlama	Öğrencilere bu hafta derste neler yaptıklarını bir kâğıda yazmaları, gönüllü öğrencilerden bunları okumaları istenir. Yazılan şiirler sınıf panosunda sergilenir.			

EXTENDED ABSTRACT

THE IMPACT OF QUANTUM-BASED DIFFERENTIATED INSTRUCTION APPLIED IN TURKISH LANGUAGE CLASSES ON STUDENT SUCCESS

Samet AKALIN
Düzce University
Graduate School, Department of Educational Sciences
Doctoral Thesis
Supervisor: Prof. Dr. Abdurrahman KILIÇ
June 2024, 250 pages

1. INTRODUCTION

Learning is the process by which individuals change their knowledge, skills, values, and attitudes through experiences. This process occurs by gradually structuring responses to environmental stimuli. Teaching, on the other hand, is the systematic activities that direct and plan this process. Effective teaching requires understanding students' interests and needs and designing learning experiences accordingly. Research shows that student-centered approaches encourage students to participate more actively in the learning process and increase learning efficiency.

In the Turkish education system, learning and teaching activities in schools are determined by curricula. Updated curricula aim to center students and impart values and skills, taking individual differences into account. Curricula aim to encourage students' active participation in the learning process and help them develop positive attitudes. Additionally, in line with the constructivist learning model, they include multiple intelligences, student-centered, and skill-oriented learning methods.

The importance of using methods, techniques, and strategies that activate students is emphasized in curricula. It is stated that teachers should take on encouraging, guiding, and mentoring roles, that students should engage in effective communication and collaboration, and that they should learn through enjoyable activities. Moreover, it is noted that activities should be prepared and planned according to students' interests

desires, and needs. Despite these expressions in curricula, it has been noted that active learning methods are not sufficiently included in the learning-teaching process, students remain passive, collaborative work is overlooked, and negative attitudes are displayed. Additionally, it has been observed that academic achievements are low and that teachers predominantly use the lecture method. These problems persist despite the use of various learning models.

One of the learning models used in teaching processes is differentiated instruction, which expresses the use of student-centered understanding with diversity in one or more elements of the teaching process, emphasizing a holistic perspective on events and the interconnectedness and inseparability of events, in harmony with the constructivist learning and multiple intelligences approach. Despite many positive results found in studies using quantum learning and differentiated instruction, some negative situations have also arisen. Additionally, there are some situations where these models are lacking. In quantum learning, this situation results from focusing on the design of the learning environment and educational situations, leaving the goals, content, and assessment elements of the program process in the background. In differentiated instruction, the lack is in the understanding of learning being holistic.

In this context, it is thought that the elements of goals, content, and assessment left in the background by quantum learning can be completed by making adjustments in the various elements of the program in differentiated instruction. Furthermore, considering that the holistic approach of quantum learning can address the lack of a holistic understanding in differentiated instruction, a new model combining these two methods has been created. This model is named the Quantum-Based Differentiated Instruction Model. It is believed that this new learning model, with its student-centered and active structure, can solve problems in learning and teaching processes and complement the missing aspects of the two different models. Additionally, it is anticipated that this learning model, which allows the use of four fundamental language skills in an integrated and spiral manner and the application of learned achievements in different language skill areas, will be effective in Turkish education and solve the problems in this field. Therefore, this learning model has been tested in Turkish education.

2. MATERIAL AND METHODS

This research was conducted using an action research approach, which is one of the qualitative research designs. Within the action research, a pre-test post-test control group design, which is a semi-experimental pattern, was used. The reason for employing the action research approach in this study is to test the model used within the scope of the work and identify its deficiencies during the process. The reason for including an experimental study within action research is to demonstrate the effectiveness of the model used. Action research is a research approach that involves a systematic data collection and analysis process aimed at identifying or understanding problems related to the implementation process, with continuity. This method stands out as an approach that can be used by educators to solve daily school problems and support their professional development.

The study group of the research consisted of 6th-grade students from a middle school in the Western Black Sea region during the first term of the 2022-2023 academic year. The total number of participants in this study was 43 sixth-grade students. Of these students, 21 formed the experimental group and 22 formed the control group. The non-random sampling method of convenience sampling was used in determining the study groups. The researcher's employment as the school principal at the school where the study was conducted influenced the choice of research location. The teacher who taught the experimental group was 33 years old and had 10 years of professional tenure. The teacher for the control group, who was male, was 36 years old with 13 years of professional tenure. Before the experimental procedure, the equivalence of the experimental and control groups was checked by comparing the pre-test scores of reading and listening comprehension success tests, self-assessment forms, active participation scales, and attitude scales. For this purpose, a normality test was conducted, and the groups were found to be normally distributed, after which they were compared using a t-test for independent groups. In this research, data collection tools used in both quantitative and qualitative research were utilized. To increase the validity of the data and ensure a deep understanding of the results, different data collection tools were used. Various data

collection tools were employed at different stages of the research, namely before, during, and after the implementation.

3. RESULTS AND COMMENTS

The research results have revealed various positive effects of the application on the students in the experimental group. According to the first sub-problem, the active participation of students in the experimental group in classes has increased significantly from the pre-test to the post-test, indicating that the application has significantly enhanced students' active participation in classes. The findings of the second sub-problem indicate a statistically significant increase in the attitudes of students in the experimental group towards the Turkish class, as well as a decrease in negative attitudes. The results of the third sub-problem show differentiated effects on students' language skills; while there was no significant change in listening comprehension skills, a significant increase was observed in the results of the reading comprehension test. The fourth sub-problem demonstrates a statistically significant improvement in language skills as indicated by self-assessment forms in the experimental group. These results show that the conducted study has been effective in improving students' participation in classes, attitudes towards the Turkish class, academic success, and language skills.

As a result of the first action plan, positive effects of the quantum-based differentiated learning model on students have been observed. It was determined that students developed positive attitudes towards the class procedure and the Turkish class, and their interest and values increased. Additionally, their poetry and text writing skills improved, and enjoyment and progress were noted in writing and reading activities. While the activities were liked and learning methods were found effective, improvements were recorded in students' problem-solving skills, friendship, and environmental awareness; the desire to continue activities during breaks increased, and active participation in classes was observed. Another result is that students were able to easily relate the class to their daily lives.

However, some problems were encountered during group works. Students faced difficulties during group formation and cooperation stages, with issues such as equal contribution within the group and off-topic discussions emerging. These problems were

addressed by establishing group rules, leading to more effective management of groups. Initially, some students had issues with not liking the class, failing to adapt, and struggling with writing activities, but these problems diminished over time.

In conclusion, the first action plan contributed to the cognitive, emotional, and social development of students, and despite initial problems, adaptation to classes and active participation in learning processes were achieved. Following the implementation of the second action plan, positive attitudes towards the Turkish class increased, and there was a notable decrease in negative opinions about the class. Students began to show more interest in class content and experienced fewer difficulties with writing skills such as story writing. This indicates that focusing on writing processes has boosted students' confidence. Additionally, the demand for group works among students increased, and even those who initially preferred individual work expressed a desire to participate in group activities, marking a significant result in strengthening collaboration and team spirit.

Students showed increased trust and respect for their teachers and requested their continued presence in classes. The increase in active participation reflects students' interest in class materials and activities. Moreover, the improvement in exam scores demonstrates the effectiveness of learning processes within the class. A decrease in communication problems among students and positive feedback regarding classes are among the successful outcomes achieved.

The implementation of the quantum-based differentiated learning model made the classes more meaningful and interactive, contributing positively to the academic, social, and emotional development of students. With the second action plan, some issues from the first action plan were overcome, but new problems such as noise during collaborative work emerged. Especially, a break in education due to an earthquake temporarily affected students' adaptation to classes, but a normalization process followed. Overall, the implementation of the second action plan increased students' interest and participation in classes, activated learning processes, and strengthened social relations among students.

Throughout the third action plan, students' interest and commitment to the Turkish class significantly increased. Students expressed sadness at the end of the class, showing that they enjoyed the class and developed positive feelings towards it, indicating that the class

offered them a positive experience beyond their initial expectations. Students mentioned that their prejudices against writing were dismantled, they felt more competent in story writing, and some even saw themselves as writers or poets, demonstrating a significant improvement in the writing skills of students in the experimental group.

Their satisfaction with group activities and the desire to engage in group work in other classes suggest an embrace of collaborative work. The realization that classes can be conducted without sticking to the textbook indicates a positive change in students' perceptions of learning materials and that resources outside the textbook can be efficiently utilized in the teaching process. The absence of students complaining about each other to the teacher in class indicates the formation of a cooperative, positive, and supportive classroom atmosphere. This situation demonstrates the development of a strong communication and collaboration culture among students and a decrease in confrontational behaviors. In summary, the third action plan has brought about positive changes in students' attitudes towards the Turkish class, collaboration skills, and perceptions of class materials, promoting a classroom atmosphere of cooperation and positive interaction.

The results related to the final sub-problem of the research showed that, despite students being satisfied with the class procedure before the application, the current educational process was teacher-centered, and students played a passive role. It was determined that there was not a balanced distribution of language skills in the class content, with particular skills being emphasized and insufficient attention given to speaking, listening, and writing activities. Additionally, the nature and amount of homework assigned could negatively affect student motivation, classroom activities were mostly conducted individually with no inclusion of group work, and there were limited communication and discipline issues. From a teaching methods perspective, the lecture method was predominantly used, and students were not provided with ample opportunities for active participation.

However, at the end of the application, it was shown that the implementation of the quantum-based differentiated learning model in the Turkish class had positive effects on students. Classes became more enjoyable, helped students better understand the topics, and facilitated the effective processing of the four fundamental language skills. Moreover, a visible increase in students' exam scores was observed, indicating that the application had a positive impact on academic success.

Group work became a significant part of the class process, offering students the opportunity to get to know each other better and understand the subjects more deeply. These activities also provided equal participation opportunities in reading activities. Students showed improvement in text and poetry writing skills, increased reading speed, and acquired more fluent writing abilities. Activities conducted beyond the textbook offered students different learning experiences and made the class process more engaging.

The activities facilitated the formation of new friendships and strengthened social relationships among students. This allowed students to interact more with each other and improve their social skills. The methods and techniques used increased students' interest in the classes, encouraged their active participation, and led to a positive change in their perceptions of the class. Despite previously finding aspects of the class boring, students reported a positive change in their perception of the Turkish class at the end of the application.

In summary, the research highlighted that the quantum-based differentiated learning model not only improved academic outcomes but also positively impacted students' motivation, engagement, and the development of social and collaborative skills. The transition from a teacher-centered approach to a more interactive and student-centered classroom environment facilitated this change, showcasing the benefits of integrating innovative teaching methods and active learning strategies in education.

4. CONCLUSION AND OUTLOOK

The results of this research demonstrate that the implementation of the quantum-based differentiated learning model has led to positive changes in students' attitudes towards the class, learning processes, and academic achievements. The use of the quantum-based differentiated learning model has made the classes more meaningful and interactive, increased students' interest in class materials and writing activities, and provided positive contributions to their academic, social, and emotional development. Furthermore, the encouragement of collaborative working methods has strengthened communication among students and increased cooperation and positive interaction in the classroom atmosphere.

This research also emphasizes the importance of innovative approaches and student-centered education in teaching processes. Approaches like the quantum-based differentiated learning model not only increase students' interest and participation in classes but also enrich learning processes and better address individual needs of students. This study has shown that collaborative working methods and classroom interaction contribute to the development of students' academic and social skills.

The findings of this research can guide teachers in organizing lesson plans and teaching strategies to attract students' interest and actively involve them in the learning processes. Moreover, these results provide implications for policymakers in education on the necessity of adopting student-centered approaches and innovative teaching methods more broadly in schools.

Continuous research and development of innovative approaches in education will make learning environments more interactive and meaningful. While this study demonstrates the success of the model applied specifically to the Turkish class, it also suggests that this model can be applied to other subjects and educational levels. Future research should reveal the effectiveness of innovative approaches like the quantum-based differentiated learning model in different subjects and educational levels, investigating their contributions to the learning processes.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Samet AKALIN
Yabancı Dili: : İngilizce

ÖĞRENİM DURUMU

Derece	Alan	Okul/Üniversite	Mezuniyet Yılı
Doktora	Eğitim Bilimleri	Düzce Üniversitesi	2024
Y. Lisans	Eğitm Bilimleri	Düzce Üniversitesi	2017
Lisans	Türkçe Öğretmenliği	Sakarya Üniversitesi	2011
Lise		Düzce Anadolu Öğretmen Lisesi	2007

DİĞER YAYINLAR

HAKEMLİ DERGİLERDE YAYINLANAN MAKALELER

Akalın, S. & Adıgüzel A. (2020). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(3), 1345-1356.

Akalın, S. & Kuyumcu Vardar A. (2020) Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin dil bilgisi kazanım düzeyleri ile Türkçe dersine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 8(2), 1-16.

Akalın, S. & Kılıç, A. (2022). Türkiye’de ders imecesi modeli kullanılarak yapılan lisansüstü tezler üzerine bir meta sentez çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(3), 1013-1025.

Akalın, S., Şahin, Ş. & Kılıç, A. (2023). Türkçe dersi öğretmen adaylarının uzaktan eğitim öğretmenlik uygulaması sürecine ilişkin görüşleri. *Manisa Celal Bayar University Journal of the Faculty of Education*, 11(2), 88-104, <https://www.doi.org/10.52826/mcbuefd.1321778>.

BİLİMSEL TOPLANTILARDA SUNULAN VE BİLDİRİ KİTAPLARINDA BASILAN BİLDİRİLER

Akalın, S. & Kuyumcu Vardar A. (2018). 6. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi, *II. Uluslararası Eğitim ve Değerler Sempozyumu*, 17-20 Ekim 2018, Antalya, Türkiye (Sözel Sunum).

Akalın, S. & Kuyumcu Vardar A. (2018). 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dil bilgisi kazanımlarına ulaşma düzeyleri ile derse yönelik tutumlarının incelenmesi. *II. Uluslararası Eğitim ve Değerler Sempozyumu*, 17-20 Ekim 2018, Antalya, Türkiye (Sözel Sunum).

Akalın, S. & Adıgüzel A. (2019). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *VII. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi (ICCI-EPOK 2019)*, Ankara, 2019. (Sözel Sunum).

Akalın, S. & Kılıç A. (2021). Türkiye’de lesson study (ders imecesi) alanında yürütülen lisansüstü tezler üzerine bir meta sentez çalışması, *8. Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu*, 17-19 Kasım 2021, Trabzon, (Sözel Sunum).

Akalın, S., Şahin, Ş. & Kılıç A. (2023). Uzaktan eğitimle yürütülen Türkçe ders süreçlerindeki problemlerin belirlenmesi, *Ases V. International Educational Sciences Conference* July 20-22, 2023, Ordu, Türkiye. (Sözel Sunum).