

**TÜRKÇE DERSİNDE OTANTİK GÖREV TEMELLİ
OTANTİK MATERYAL KULLANIMININ
ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA,
YAZMA BECERİLERİ VE YAZMA MOTİVASYONLARI
ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

Yüksek Lisans Tezi

Mediha GÜNER

Eskişehir, 2016

**TÜRKÇE DERSİNDE OTANTİK GÖREV TEMELLİ OTANTİK MATERYAL
KULLANIMININ ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA, YAZMA
BECERİLERİ VE YAZMA MOTİVASYONLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

Mediha GÜNER

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İlköğretim Anabilim Dalı

Danışman: Doç Dr. Ş. Dilek BELET BOYACI

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Mayıs, 2016

Bu Tez Çalışması BAP Komisyonunca kabul edilen 1503E128 no.lu proje kapsamında desteklenmiştir.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Mediha GÜNER'in "Türkçe Dersinde Otantik Görev Temelli Otantik Materyallerin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama, Yazma Becerileri ve Yazma Motivasyonuna Etkisi" başlıklı tezi 25.05.2016 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği programı yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Adı-Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Doç.Dr. Ş.Dilek BELET BOYACI

Üye : Prof.Dr. Mehmet GÜLTEKİN

Üye : Doç.Dr. Mustafa BEKTAŞ

Prof.Dr. Esra CEYHAN
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

ÖZET

TÜRKÇE DERSİNDE OTANTİK GÖREV TEMELLİ OTANTİK MATERYAL KULLANIMININ ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA, YAZMA BECERİLERİ VE YAZMA MOTİVASYONLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Mediha GÜNER

Sınıf Öğretmenliği Programı İlköğretim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mayıs, 2016

Danışman: Doç Dr. Ş. Dilek BELET BOYACI

İlkokulda çok önemli bir yeri olan Türkçe dersinin amacı kişiler ve toplumlar arasında etkili bir iletişim sağlanmasının ön koşulu olan dil becerilerinin öğrencilere etkili bir şekilde kazandırılmasıdır. Türkçe dersiyle öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesi, nitelikli ve aynı zamanda bilinçli birer okuryazar olarak yetişmeleri amaçlanmaktadır. Bu amaca hizmet edecek yaklaşımlardan biri de otantik görev ve materyallere dayanan otantik öğrenme yaklaşımıdır.

Bu araştırmanın amacı Türkçe dersinde otantik görev temelli otantik materyallerin okuduğunu anlama, yazma motivasyonu ve yazma becerileri üzerindeki etkisinin belirlenmesidir. Araştırma, nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntem desenlerinden iç içe karma desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel boyutuna yönelik veriler yarı deneysel işleme toplanmış; denel işlem, ön-test son-test kontrol gruplu desene uygun olarak yapılmıştır. Nitel boyuta ilişkin veriler ise uygulama sonunda yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Eskişehir il merkezinde bulunan bir ilkokulda gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya deney grubu olarak belirlenen 4-E sınıfta öğrenim gören 22 öğrenci ile kontrol grubu olarak belirlenen 4-G sınıfta öğrenim gören 21 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veriler “Kişisel Bilgi Formu”, “Okuduğunu Anlama Testi”, “Yazma Motivasyonu Ölçeği”, “Yazma Becerileri Ölçeği” ve öğrenciler ile öğretmenin otantik görev temelli otantik materyallere yönelik görüşlerini belirlemek için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu olmak üzere farklı veri toplama araçları ile toplanmıştır. Ayrıca haftada 6 saat olmak üzere 10 hafta süresince gerçekleştirilen uygulamada araştırmacı tarafından geliştirilen Türkçe dersi Yenilikler ve Gelişmeler,

Dünyamız ve Uzay temalarına yönelik ders planları ve öğretim materyalleri kullanılmıştır. 10 hafta boyunca haftalık 6 saatlik derslerde öğrencilerle yapılan etkinliklerin tümü, öğrencilerin gerçek yaşamda günlük olarak karşılarına çıkan materyallere ve gerçek yaşamdaki okuma ve yazma amaçlarına göre düzenlenmiş; böylece dersler otantik görev temelli otantik materyallerle sürdürülmüştür. Bu ders boyunca okunan ve yazılan her metin gerçek bir amaca hizmet etmiştir. Ders sürecinde okunan ve derse rehberlik eden tüm yazılar çeşitli dergi, gazete gibi otantik materyallerden; izlenen ve dinlenen her materyal de televizyon, radyo gibi otantik materyallerden seçilmiştir. Denel işlem sürecinde grup çalışmaları da gerçekleştirilmiş; bu çalışmalarda etkinlikler öğrencilere gruplar halinde yaptırıldıktan sonra, grupların sınıfa sunum yapmaları istenmiştir. Ünite sonlarında genel değerlendirme kapsamında çalışmalar yapılmış, aynı zamanda öğrencilerin oluşturdukları ürünler toplanmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin çözümlenmesinde ilişkisiz örneklem için t testinden yararlanılmış, nitel veriler ise betimsel analizle çözümlenmiştir. Araştırma bulgularının genel değerlendirilmesi yapıldığında Türkçe dersinde otantik görev temelli otantik materyal kullanımının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile yazma motivasyonlarını geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, araştırmanın katılımcıları olan öğrencilerin otantik görev temelli otantik materyaller aracılığıyla yürütülen Türkçe derslerine yönelik olumlu görüşlere sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Katılımcıların otantik materyalleri günlük yaşamlarında karşılarına çıkan materyallere benzettikleri ve eğitici-öğretici buldukları; kitap oluşturma, mektup okuma-yazma ve yapılan etkinliklerin başkaları tarafından görülecek olmasının öğrencilerin hoşlarına gittiğini ifade ettikleri görülmüştür. Bu sonuçların yanı sıra öğrencilerin okuma metinlerinin uzun olmasından hoşlanmadıkları, kitap oluştururken ve uzun metinleri okuyup yazarken zorlandıkları, yine uzun metinlerin okunup yazılması sırasında sıkıldıkları bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen diğer sonuçlar ise otantik materyaller sayesinde öğrencilerin okuduklarını ve yazdıklarını daha iyi anladıklarını, okuduklarının daha kalıcı olduğunu, daha hızlı okuduklarını ve yazdıklarını, okuma ve yazmayı daha fazla sevdiklerini ve bu eylemlerde bulunmak için daha istekli olduklarını, okuyup yazarken noktalama işaretlerine dikkat ettiklerini ve daha özenli okuyup yazdıklarını ifade ettikleri yönündedir.

Anahtar Sözcükler: İlkokul, Otantik görev, Otantik materyal, Okuduğunu anlama, Yazma becerileri, Yazma motivasyonu.

ABSTRACT

THE EFFECTS OF AUTHENTIC TASK-BASED AUTHENTIC MATERIAL USAGE ON STUDENTS' READING COMPREHENSION, WRITING SKILLS AND WRITING MOTIVATION

Mediha GÜNER

Primary School Program, Department of Primary Education

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, May, 2016

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Ş. Dilek BELET BOYACI

The objective of Turkish course, which is significant in primary school, is to enable the students to achieve active language skills that are the prerequisites for an effective communication between individuals and societies. The Turkish course aims and helps to improve language skills of the students in order to train them as quality, and at the same time informed literate individuals. An approach that could promote this goal is the authentic learning approach based on authentic tasks and material.

The study was conducted with nested mixed design, which is one of the mixed method designs where qualitative and quantitative method are used together. Quantitative data was collected with a quasi-experimental process in the study and the empirical process was conducted with the pretest-posttest design with control group. Qualitative data was collected at the end of the study using a semi-structured interview form.

The study was conducted at a primary school located at Eskisehir province city center during 2014 – 2015 academic year spring semester. Twenty-two students that attended Class 4-E and included in the study group and 21 students that attended Class 4-G and included in the control group participated in the study. Study data were collected using different data collection tools including “Personal Data Form”, “Reading Comprehension Test”, “Writing Motivation Scale”, “Writing Skills Scale”, and a semi-structured interview form designed to identify the views of students and teachers on authentic task-based authentic material. Furthermore, in the application conducted 6 hours per week during 10 weeks, outline syllabi and instruction material for the Innovations and Developments, Our World and the Space themes of the Turkish course designed by the author were utilized. All activities conducted during the 10 weeks, 6

hours per week were organized based on the material that students encounter in real life settings every day and real life reading and writing goals, thus, the classes were conducted with authentic task-based authentic material. All manuscripts read and written during the course served a real purpose. All texts read in and guided the course were selected from authentic material such as journals and newspapers and all material listened or watched were selected from authentic material such as TV or radio shows. During the course of the empirical process, group studies were conducted as well. In these studies, after the activities were conducted with groups of students, they were asked to make a presentation in the classroom. At the end of the unit instructions, a general assessment was conducted, and the products created by the students were collected. Quantitative data were analyzed with unrelated samples t-test and for qualitative data descriptive analysis method was utilized.

A general assessment of study findings demonstrated that authentic task-based authentic material use in Turkish language course improved reading comprehension and writing skills and writing motivation of primary school 4th grade students. Furthermore, it was identified that participating students had positive views on the Turkish language course instructed using authentic task-based authentic material use. It was observed that the students found the authentic material as similar to the material they encounter in their daily lives, and stated that they liked the fact that the book creation, letter reading-writing and other activities would be seen by others. In addition to these results, it was found that the students did not like long reading texts, had trouble in book creation and reading and writing longer texts and got bored during the reading and writing of longer texts. Another finding obtained in the study is that students comprehended better what they read or wrote, their reading was more permanent, they read and wrote faster, loved reading and writing better and were more motivated to engage in these activities, were more careful with the punctuation marks and were more meticulous in reading and writing activities thanks to the authentic material.

Keywords: Primary school, Authentic task, Authentic material, Reading comprehension, Writing skills, Writing motivation.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilemeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

.....

Mediha GÜNER

ÖNSÖZ

Etkili bir şekilde iletişim kurabilen, eleştirel düşünebilen, düşündüklerini sözlü ya da yazılı olarak ifade edebilen bilinçli okuryazar bireylerin yetiştirilmesi, çağdaş toplumların en önemli amaçları arasında görülmektedir. Dil becerilerini etkili bir biçimde kullanmak bireylerin nitelikli birer okuryazar olmaları ve yaşama hazırlanmaları için en temel koşullardan biridir. Bu kapsamda dil becerilerinin kazandırılması süreci öncelikle ilk okuma-yazma öğretimiyle başlamakta, sonrasında ise Türkçe dersi içinde yer bulmaktadır. İlkokulda oldukça önemli bir yere sahip olan Türkçe öğretiminin ilkeleri arasında çocukların günlük yaşamlarında sıklıkla karşılaştıkları olaylara yer verilmesi, sadece okul ve sınıfların değil çocuğun okul dışındaki yaşamının da birer öğrenme ortamı olarak değerlendirilmesi ve öğretimin doğal bir ortamda gerçekleştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Alanyazında ilkokul öğrencilerinin yaşamında Türkçe dersleri ile ilgili olarak kullanılabilir, sadece okul öğrenmeleri ile sınırlı olmayan aynı zamanda gerçek yaşamı yansıtan okuma yazma görevleri otantik görevler, materyaller ise otantik materyaller olarak adlandırılmaktadır.

Bu araştırmada ilkokul 4. sınıf Türkçe dersinde otantik görev temelli otantik materyal kullanımının okuma ve yazmaya ilişkin bazı değişkenler üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Böylece Türkçe öğretimi sürecinde bu materyallerin kullanımının okuma-yazma becerilerinin geliştirilmesine ve nitelikli okuryazarların yetiştirilmesine katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecinde birçok kişinin emeği ve katkısı bulunmaktadır.

Öncelikle bu tezin ikinci mimarı, sevgili hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Ş. Dilek BELET BOYACI'ya süreç boyunca sağladığı gerek akademik gerek manevi destek ve katkıları, araştırma süresince zaman ve mekân gözetmeksizin sağladığı yardım, sabır, anlayış ve güzel iletişimi için teşekkürlerimi sunarım.

Seçmiş olduğum konuyla beni ilk tanıştıran, değerli görüşleri ile bana her zaman yeni ufuklar açan değerli hocam Prof. Dr. Şefik YAŞAR'a teşekkürlerimi sunuyor, kendisini saygı ve rahmetle anıyorum.

Yaptığım her türlü çalışmada benimle değerli görüşlerini paylaşan ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, yeniliklere olan açıklığı ve görüşlere olan saygısı, daimi samimiyetiyle varlığını her zaman hissettiren çok değerli hocam Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN'e en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırma sürecim boyunca engin bilgisine başvurduğum ve beni hiçbir zaman geri çevirmeyen değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Gökhan SERİN'e teşekkür ediyorum. Ayrıca çalışmamın özellikle planlama aşamasında değerli görüşlerine başvurduğum ve fikirlerini benimle paylaşarak çalışmamın şekillenmesine çok önemli katkılarda bulunan, attığım e-postalara içtenlikle ve sabırla her daim yanıt veren sayın Doç. Dr. Mustafa BEKTAŞ'a, Doç. Dr. Yusuf DOĞAN'a ve Doç. Dr. Bahri ATA'ya teşekkürü bir borç bilirim.

Çalışmamın gerçekleşmesinde çok büyük emeği olan çalışma grubumun öğretmeni Yılmaz ÇOBAN'a ve yıldız kadar parlak güzel öğrencilere vermiş oldukları destek ve sağladıkları katkılar için teşekkürlerimi iletiyorum.

Bir üyesi olmaktan gurur ve mutluluk duyduğum Anadolu Üniversitesi'ne araştırmama sağladığı destek için teşekkür ederim. Ayrıca yüksek lisans eğitimim boyunca sağlamış olduğu maddi desteklerinden dolayı TÜBİTAK'a teşekkür ederim.

Değerli oda arkadaşlarım, Arş. Gör. Betül YAR ve Arş. Gör. Ecmel YAŞAR'a bildiklerini benimle paylaştıkları, kurdukları akademik kardeşlik için minnettarım. Çok değerli arkadaşlarım Arş. Gör. Nurbanu PARPUCU, Arş. Gör. Deniz EROĞLU, Arş. Gör. Ayça AKIN, Arş. Gör. Ayla ATA BARAN ve Arş. Gör. Osman BAĞDAT'a sağladıkları her türlü destek ve en önemlisi dostlukları için teşekkür ediyorum.

Varlığını her daim yanımda hissettiğim, küçük dokunuşlarıyla hayat kurtaran ve her şeyi olduğundan daha güzel bir hale getiren, fikirleriyle bana yeni ufuklar açan, araştırma sürecindeki heyecanımı paylaşan, bu süreçte yaşadığım zorluklarla benimle birlikte mücadele eden Fatih ÖZER'e en içten teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak bir parçası olmaktan her zaman gurur duyduğum, yaşamıma anlam katan sevgili aileme teşekkürlerimi sunuyorum. Yaşamımın her alanında sevgisiyle, gösterdiği özveriyle, sabrı ve anlayışıyla ve koşulsuz desteğiyle yanımda olan, yanında her daim huzur bulduğum sevgili annem Emine GÜNER'e en kalpten sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Benim için hep en iyisini isteyen, sonsuz güvenini bana hep hissettiren, en zorlu zamanlarımda yardımına koşan, tecrübeleri ile bana yol gösteren ve manevi olarak hep güçlü olmamı sağlayan canım babam Erkan GÜNER'e en içten teşekkürlerimi iletiyorum. Hayatı beraber keşfetmeye başladığımız sevgili kardeşim Pınar GÜNER'e yüzümü güldürdüğü, yaşamımı şenlendirdiği için çok teşekkür ediyorum.

Mediha GÜNER

Eskişehir, 2016

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vii
ÖNSÖZ	viii
TABLOLAR DİZİNİ	xiv
ŞEKİLLER DİZİNİ	xv
GÖRSELLER DİZİNİ	xvi
SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ	xvii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Dil ve Ana Dili Öğretimi	2
1.3. Türkçe Dersinin İlkokuldaki Yeri ve Önemi.....	10
1.4. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)	11
1.4.1. Dinleme	15
1.4.2. Okuma.....	16
1.4.3. Görsel okuma ve görsel sunu	17
1.4.4. Konuşma	17
1.4.5. Yazma	18
1.5. Yazma Motivasyonu	22
1.6. Yapılandırmacılık.....	26
1.7. Otantik Öğrenme.....	30
1.7.1. Otantik materyaller	31
1.7.1.1. Otantik materyallerin özellikleri ve yararları.....	33
1.7.1.2. Otantik materyallerin sınıflandırılması	36

1.7.1.3. Otantik materyallerin seçimi	36
1.7.1.4. Otantik materyallerin sınıfta kullanımı	39
1.7.1.5. Otantik materyallerin dil öğretiminde kullanımı	41
1.7.1.6. Otantik materyallerin Türkçe öğretiminde kullanımı	42
1.7.2. Otantik görevler	44
1.7.3. Türkçe dersleri için otantik okuryazarlık	48
1.7.4. Otantik görev temelli otantik materyaller	50
1.8. Türkçe Dersi ve Otantik Görev Temelli Otantik Materyaller	57
1.9. Araştırmanın Amacı	59
1.10. Araştırmanın Önemi	60
1.11. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	61
1.12. Tanımlar	62
1.13. İlgili Alanyazın	62
1.13.1. Yurtiçinde yapılan araştırmalar	62
1.13.2. Yurtdışında yapılan araştırmalar	71
2. YÖNTEM.....	77
2.1. Araştırmanın Modeli.....	77
2.2. Katılımcılar ve Araştırma Ortamı	79
2.3. Veri Toplama Araçları.....	82
2.3.1. Kişisel bilgi formu	83
2.3.2. Okuduğunu anlama testi	84
2.3.3. Yazma becerileri ölçeği	85
2.3.4. Yazma motivasyonu ölçeği	85
2.3.5. Yarı yapılandırılmış görüşme formu	86
2.4. Ders Planları ve Öğrenme Materyalleri.....	88
2.5. Denel İşlem.....	88
2.6. Araştırmacı Rolü	90

2.7. Verilerin Analizi	91
2.8. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği.....	92
2.8.1. İnanırcılık.....	93
2.8.2. Aktarılabirlik	95
2.8.3. Tutarlılık.....	96
2.8.4. Teyit Edilebilirlik	96
2.9. Araştırmada Etik.....	96
3. BULGULAR VE YORUM	98
3.1. Nicel Verilerden Elde Edilen Bulgular	98
3.1.1. Otantik görev temelli otantik materyallerin okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkisine yönelik elde edilen bulgular.....	98
3.1.2. Otantik görev temelli otantik materyallerin yazma becerileri üzerindeki etkisine yönelik elde edilen bulgular	100
3.1.3. Otantik görev temelli otantik materyallerin yazma motivasyonu üzerindeki etkisine yönelik elde edilen bulgular	103
3.2. Nitel Verilerden Elde Edilen Bulgular	106
3.2.1. Türkçe dersine ilişkin genel görüşler	106
3.2.2. Kullanılan araçlara ilişkin görüşler.....	108
3.2.3. Otantik görev temelli otantik materyallerle gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin görüşler	110
3.2.4. Okuma ve yazma becerilerinin gelişimine yönelik görüşler.....	114
3.2.5. Otantik görev temelli otantik materyaller aracılığıyla işlenen Türkçe dersine ilişkin öneriler.....	117
4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	120
4.1. Sonuç.....	120
4.1.1. Nicel verilerden elde edilen sonuçlar	120
4.1.2. Nitel verilerden elde edilen sonuçlar	121
4.2. Tartışma	122

4.3. Öneriler	127
KAYNAKÇA.....	129
EKLER	142
ÖZGEÇMİŞ	190

TABLULAR DİZİNİ

Tablo 2.1. Araştırmaya Katılan Deney Grubundaki Öğrencilerin Özellikleri	80
Tablo 2.2. Araştırmaya Katılan Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Özellikleri	81
Tablo 2.3. Veri Toplama Araçları	82
Tablo 2.4. Yazma Motivasyonu Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Alt Faktörlere Göre Dağılımı	86
Tablo 3.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Testinden Aldıkları Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Bulgular	98
Tablo 3.2. Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testi Ön-test Puanlarına İlişkin t testi Sonuçları	99
Tablo 3.3. Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testi Son-test Puanlarına İlişkin t testi Sonuçları	99
Tablo 3.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Becerileri Testinden Aldıkları Ön-test Puanlarına İlişkin Bulgular	100
Tablo 3.4. (Devam) Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Becerileri Testinden Aldıkları Ön-test Puanlarına İlişkin Bulgular	101
Tablo 3.5. Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Öğrencilerin Yazma Becerileri Ön-test Puanlarına İlişkin t testi Sonuçları	101
Tablo 3.6. Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Becerileri Testinden Aldıkları Son-test Puanlarına İlişkin Bulgular	102
Tablo 3.7. Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Öğrencilerin Yazma Becerileri Son-test Puanlarına İlişkin t testi Sonuçları	102
Tablo 3.8. Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Motivasyonu Ölçeğinden Aldıkları Ön-test Puanlarına İlişkin Bulgular	103
Tablo 3.8. (Devam) Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Motivasyonu Ölçeğinden Aldıkları Ön-test Puanlarına İlişkin Bulgular	104
Tablo 3.9. Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Öğrencilerin Yazma Motivasyonu Ön-test Puanlarına İlişkin t testi Sonuçları	104
Tablo 3.10. Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Motivasyonu Ölçeğinden Aldıkları Son-test Puanlarına İlişkin Bulgular	105
Tablo 3.11. Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Öğrencilerin Yazma Motivasyonu Son-test Puanlarına İlişkin t testi Sonuçları	106

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1.1. Ana Dili Öğretim Süreçleri	7
Şekil 2.1. Araştırmanın Akış Şeması.....	78
Şekil 2.2. Araştırma Verilerinin Toplanma Süreci	83
Şekil 3.1. Türkçe Dersine İlişkin Görüşler	107
Şekil 3.2. Kullanılan Araçlara İlişkin Görüşler	108
Şekil 3.3. Yapılan Etkinliklere İlişkin Görüşler	111
Şekil 3.4. Okuma ve Yazma Becerilerinin Gelişimine Yönelik Görüşler	114
Şekil 3.5. Otantik Görev Temelli Otantik Materyaller Aracılığıyla İşlenen Türkçe Dersine İlişkin Öneriler.....	118

GÖRSELLER DİZİNİ

Görsel 2.1. Sınıf Etkinlikleri	90
--------------------------------------	----

SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ

PISA	:The Programme for International Student Assessment
TIMMS	: The Trends in International Mathematics and Science Study
PIRLS	:The Progress in International Reading Literacy Study
ERG	:Eğitim Reformu Girişimi
MEB	:Milli Eğitim Bakanlığı
TDK	:Türk Dil Kurumu

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Dilin kültür aktarımı ve insanlar arası iletişimi sağlayıcı özelliği; tüm toplumlarda öncelikle ana dil daha sonra da ikinci dil öğretiminin en iyi şekilde gerçekleştirilmesi ve toplumun tüm bireylerinin dillerini en iyi şekilde kullanmalarının sağlanması çabalarının temelini oluşturmaktadır. Dil, hem kültür aktarımı hem de insanlar arası iletişimi konuşma ve yazma eylemleriyle sağlamakta, okuma ve dinleme eylemleriyle devam ettirmektedir. Konuşma eylemi yazma eylemine göre daha çok kullanılmaktadır. Ancak yazma, dilin en önemli işlevleri olan kültür aktarımının ve iletişimin sağlanmasında oldukça önemli bir yere sahiptir. Dinleme ve konuşma becerilerini öğrenerek okula gelen birey, burada okuma ve yazmayı da öğrenmektedir.

Bireyler yaşamlarında bilgileri, dinleme ve okuma yoluyla edinir ve kendi düşünce, bilgi ve duygularını da başkalarına konuşma ve yazma yoluyla iletirler. Ana dildeki konuşma ve dinleme becerileri, okulöncesi dönemden itibaren öğrenilebilir. Hatta bu becerilerin kazanılmasında, özellikle çocuğun 2-10 yaşları arasında içinde yaşadığı aile çevresinin oldukça etkin olduğu söylenebilir. Bunun yanında okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi ise özellikle örgün eğitimin işidir (Tekin, 1980, s. 18).

Okuma, bireyin yaşamının her alanında ve her evresinde kullanacağı en temel beceridir. Birey yalnızca okulda karşılaştığı yazılı materyalleri değil, günlük yaşamda karşısına çıkacak olan her türlü materyali de okumak durumundadır. Böylece birey, hem dilin iletişim yönünü kullanmakta, hem de mevcut bilgi ve kültür birikiminden haberdar olmaktadır. Okumak, bilgi ve kültür birikiminden haberdar olmanın yanında bireyin kendisini tanımasını, duygularını zenginleştirmesini ve düşünce dünyasını genişletmesini sağlamaktadır. Okuma becerisi, bireyin bilgi ve kültürünü toplum yararına nasıl kullanacağını da bireye öğretir. Bir roman ya da gazete haberini okurken, bir işaret ya da tabelaya bakarken, internette gezinirken, bir yakınından gelen mektubu okurken okuma becerileri bunları yorumlamaya, çevremizde ve dünyada neler olup bittiğini anlamlandırmaya yardımcı olmaktadır. Günlük yaşamda yazılı her materyalin anlamlandırılması sürecinde okuma becerisi en gerekli beceri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bireyin yaşamında okuma kadar önemli bir yer kaplayan bir başka beceri de yazmadır. İnsanlık tarihi yazı ile başlamaktadır. Yazı medeniyetin kurulduğu günden bugüne önemini korumakta, zamanla hem önemi hem de işlevleri artmaktadır. 21.

yüzyılda bireylerde bulunması gereken iletişim becerilerinin bir boyutu da yazmadır. İletişim becerisi, sözlü iletişimde konuşma, sözsüz iletişimde ise yazma becerisiyle işe koşulmaktadır. Sözlü iletişim yani konuşma becerisi günlük yaşamda yazma becerisinden çok daha fazla kullanılsa da yazma becerisi de yaşamın her alanında, bir dileğimizi, talebimizi, duygumuzu, düşüncemizi ifade ederken, insanları bilgilendirirken, kutlarken, anılarımızı ve bilgilerimizi saklarken, kısacası her durumda ihtiyacımız olan bir beceridir. Bu beceri, aynı zamanda resmi iletişimin en vazgeçilmez unsurudur.

Tüm bunların yanında 21. yüzyılın eğitim anlayışının en büyük bileşeninin okul ile gerçek dünya birlikteliği olduğu çok açıktır (Bektaş ve Horzum, 2012, s. 9). Okuma ve yazma becerileri, yaşamla bu kadar iç içeyken bu becerileri geliştirme yollarının gerçek yaşamdan kopuk bir şekilde olması düşünülemez. Aynı zamanda çağımızda özellikle iletişim alanında hızla gelişen teknoloji, dil eğitiminin de özellikle iletişime yönelik olmasını gerektirmektedir. Bu bakımdan okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesinin iletişime yönelik olmasına, işlevsel olmasına dikkat etmek, program ve planlamaları buna göre yapmak son derece önemli görülmektedir. Okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde de amaç, bireyin başkalarıyla iletişim kurmayı sağlaması, günlük yaşamının her alanında bu becerilerden faydalanmasını sağlamak olmalıdır. Bunu yaparken de günlük yaşamdan materyaller kullanmak; günlük yaşamda öğrencilerin karşısına çıkabilecek etkinlikler gerçekleştirmek ve çeşitli görevlerden yararlanmak öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirecek ve onların dile karşı motivasyonlarını artıracaktır.

Bu doğrultuda Türkçe derslerinde otantik öğrenmeden yararlanmak, gerçek dünya uygulamalarına dayanan otantik görevler ve gerçek dünyada kullanılan otantik materyaller yoluyla yaşamla okul arasındaki birliktelik en üst seviyeye çıkarılacak ve günlük yaşamın her alanında bireylerin okuma ve yazma becerilerinden faydalanması sağlanacaktır.

1.2. Dil ve Ana Dili Öğretimi

Kültürel aktarım ve iletişim eylemlerinin temel aracı olan dil, farklı şekillerde tanımlanmış; ancak bu tanımlar özünde hep aynı noktaya ulaşmıştır. Dil, insanın beyinde soyut olarak oluşurken söze ya da yazıya dökülerek somutlaşmakta, insanların diğer bireylerle ilişkilerini belirlemekte ve sınırlamaktadır. Bilim, sanat gibi tüm alanlarla ilişkisi bulunan ve onları oluşturan dil aracılığıyla aynı zamanda kişinin toplumsal ve

bireysel kişiliği belirlenmekte, düşünce yapısı gelişmektedir. Başkalarını ikna etme, yönlendirme, yöneltme eylemlerinde kullanılan dil, hem deneyimleri aktarmada hem de gerçekliğe bir görüntü vermektedir. Bu yönüyle dil başvurulan araçların en önemlisi ve ilkidir (Ergenç, 2000, s. 120). Aksan (1998, s.55) dili “Düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizge” olarak tanımlamıştır. Baki ve Karakuş’a (2012, s. 3) göre ise bir toplumun en büyük kültür değeri o toplumun dilidir. Bu doğal miras, geçmişten geleceğe aktarılır ve toplumun bireylerinin her anını kuşatır.

Pek çok farklı dil tanımı yapılsa da bu tanımların temelde ortak olan öğelerini şu şekilde sıralamak olasıdır (Petty ve diğerleri 1989’ den aktaran: Belet, 2005, s. 1):

- Dil belirli kalıplar, kurallar ve kendine özgü bir kodlama sistemine sahiptir.
- Dil her birinin bir anlamı bulunan ve değişken sembollerle belirtilen seslerden oluşmaktadır.
- Dil en etkili iletişim aracıdır.
- Dil, insanların duygu, düşünce ve isteklerini belirtmelerini sağlayan bir düşünme aracıdır.
- Dil, sürekli olarak değişen dinamik bir yapıya sahiptir.
- Dil toplumlarda bireylerarası iletişimin kurulması ve anlaşmanın sağlanması için gereklidir.

Bireylerin duygu, düşünce ve gözlemlerini işaret ya da sözcüklerle paylaştıkları bir sistem olan dil; ses, sözcük, cümle, işaret gibi çeşitli öğelerden oluşmaktadır. Dilin kendine özgü kural, yöntem, beceri ve teknikleri vardır (Güneş, 2014, s. 21). Dil, tüm bu kendine özgü özelliklerinin yanında toplum yaşamında birtakım işlevleri de yerine getirmektedir. Oymak (2012, s. 6), insanın ve insanlığın belirleyici ögesi olan dilin, üç ana işleve sahip olduğunu belirtmektedir. Bu işlevler; betimleyici, anlatımcı/açıklayıcı ve sosyal işlevlerdir. Dilin olgusal bir bilgiyi iletmesi betimleyici işlevi iken, konuşan bireyin duygu, düşünce ve hayalleri hakkında bilgi vermesi dilin açıklayıcı işlevidir. Dilin toplumsal işlevi ise bireyler arasında iletişimi sağlamak ve devam ettirmektir. Bu işlevlerden herhangi birisi insanın zihinsel, duygusal ve sosyal etkinliklerinde bir şekilde kendini göstermektedir. Yaşar (2008, s. 5) ise dilin birinci işlevinin bireyin bir kültüre girmesi, kültürün bir üyesi olmasını ve o kültürü yaşamasını ve aktarmasını sağlamak olduğunu belirtmektedir. Dil aracılığıyla insanlar toplumların birer parçası olarak bu

toplumların kültürlerini yaşar ve yaşatırlar. Düşünme gücünü geliştirerek bireyin analiz ve sentez yapabilme, eleştirel ve yaratıcı düşünebilme vb. yeteneklerini geliştirmek ise dilin ikinci işlevidir.

Dil yalnızca bir iletişim aracı değil, aynı zamanda hem bir düşünme aracı hem de insanlar arası ilişkilere bağlı toplumsal bir olgudur. Dilden soyut olan ya da özü dile dayanmayan bir düşünce olanaksızdır. Bu düşünceler ve duygular dil aracılığıyla sosyal ilişkiler sürecinin bir ürünü haline gelmekte, bu da toplum dilini toplumdaki bireylerin düşünce ve duyu dünyasını oluşturan bir araç haline getirmektedir (Sever, 2000, s.4).

Sever (2000, s. 7) dilin birey ve toplum yaşamındaki önemini şöyle özetlemektedir;

- Dil, anlamayı ve anlatmayı sağlayan bir iletişim aracıdır.
- Dil ve düşünce iki yönlüdür. Dil düşünmenin aracı aynı zamanda da düşüncenin yaratıcısıdır.
- Bir ulusu meydana getiren ve ulus bilinci geliştiren en temel öge dildir.
- Dil, insanlığın ve bir ulusun kültürel mirasını aktaran en etkili araçtır.

İnsanlar varlıklarını doğdukları andan itibaren sosyal bir çevre içinde geçirmekte ve yaşamlarını sürdürme ve sosyalleşme aracı olarak ise dili kullanmaktadırlar. İnsanlar sosyalleşme; duyu, düşünce, istek ve hayallerini kendilerinden başka bir varlığa aktarma eylemlerini dil sayesinde gerçekleştirmektedirler. İnsanlar dil aracılığı ile belli kurallar dâhilinde ortak olarak oluşturulmuş simge ve sembollerini kullanarak diğer insanlarla iletişime geçmektedirler. Kişiler arasında iletişimi sağlamasının yanında dil aynı zamanda kültürlerin var olması ve aktarılmasını da sağlamaktadır (Coşkun, 2014, s. 49). Bu bakımdan birey ve toplum yaşamının en önemli ögesi dildir. Dil sosyal bilinci canlı tutarak milletlerin devamını sağlayan, bireyler arasında sağlıklı iletişim kurulmasına olanak veren, kültür değerlerinin nesiller boyunca devam etmesinde öncülük eden canlı bir varlıktır. Bireysel iletişim kurmada ve toplum yaşamının devamını sağlamada önemli bir etken olan dil bu özelliğiyle öğretim süreçlerinin de en önemli öznesi konumuna gelmiştir (Duman, 2013, s. 71).

Oymak (2012, s. 11) dil becerilerini ‘etkin ve üretici beceriler’ ve ‘edilgen ve alıcı beceriler’ olarak sınıflamış, yazma ve konuşmayı etkin ve üretici beceriler; dinleme ve okumayı ise edilgen ve alıcı beceriler olarak nitelendirmiştir. Bunların yanı sıra görsel olarak okuma ve anlatma/sunu becerisinin de önemli olduğunu vurgulamıştır. Bireylerin bu becerilerini geliştirerek anlama ve anlatma gücünün geliştirilmesi dil öğretiminin temel amaçlarındandır (Baki ve Karakuş, 2012, s. 6). Dil öğretiminin ilk ve en temel

hedefi ise bireylere dilin farklı kullanım alanlarını tanıtarak onların bu alanlarda dilin kullanımını kavramalarını sağlamak, düşünme yeteneklerini geliştirerek duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmek ve kendilerini doğru ve etkili bir biçimde ifade etmelerine olanak vermektir.

Dil ve öğrenme karşılıklı olarak birbirini etkileyen bir ilişki içerisinde. Öğrenme ve gelişmenin kalbi dildir. Bireyler hem okul hem de günlük yaşamlarında bir kimlik oluşturmak ve kültürel olarak uyum sağlamak için dili kullanırlar. Yapılandırmacı yaklaşım bireylerin dili yapılandırarak ve uygun durumlarda kullanarak geliştirmeleri gerektiğini savunmaktadır. Burada öğretmenin rolü ise bu süreci kolaylaştıracak ortamlar hazırlamaktır (Güneş, 2014, s. 39).

Dil öğretiminin başlangıcı aile kurumu, devamının sağlanması ise okulda gerçekleşmektedir. Dilin canlı, insanın ise sosyal bir varlık olmasının bir sonucu olarak dil, bir süre içerisinde öğrenilip bitirilecek bir olgu değil, yaşam boyunca devam eden bir öğrenme sürecidir. Dil, yaşamı boyunca bireyin her anında bulunduğu için, dil öğretim süreçlerinin her anında da yaşamdan örnekler ve uygulamalar yer almalıdır (Doğan, 2012, s. 13). Dil olgusu, içinde barındırdığı söz varlığı aracılığıyla toplumun duyuş ve düşünüş tarzını yansıtmaktadır. Bu nedenle dil, toplum kültürünü de yakından ilgilendirmektedir. Bu yüzden dil öğretimi sürecinde sunulan örneklerin kültürel bir nitelik taşıması gerekmektedir. Dil öğretimi sürecinde dilin gerçek yaşamda nasıl edinildiği ve kullanıldığının da göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Karadüz, 2014, s. 46).

Dil öğretiminde göz önünde bulundurulması gereken ilkelerden biri de dilin gerçek yaşamla ilişkilendirilerek öğrenildiğidir. Yapılandırmacı yaklaşım dil öğrenmenin zihinde gerçekleştiğini, etkili bir öğrenme için zihin, beden ve çevresel koşulların birleştirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Gerçek yaşam durumları hem sosyal hem de fiziksel unsurları bünyesinde barındırdığından dil öğrenme bu durumlarla ilişkilendirildiğinde etkili ve kalıcı olmaktadır. Bu durumda öğrenilenler yeni durumlara aktarılacak, öğrenilen beceriler başka durumlara uygulanacaktır. Bu da yapılandırmacı yaklaşımın en çok üzerinde durduğu konudur (Güneş, 2014, s. 40). Dil öğretiminin tüm bu önemli işlevleri yerine getirmesi ise etkili bir ana dili öğretiminden geçmektedir.

Bireyin ilk çocukluk döneminde, yaşadığı ülkede ve evde konuşulan dil bireyin ana dilidir. Ana dili, “ilk (ya da bilinen) dil, ulusal (ya da ulusal sınırların dışındaki) dil ve okul (ya da standart) dilidir” (Oymak, 2012, s. 15).

Kavcar (1999, s. 141-142) tarafından “Bireyleri birbirine bağlayan, bir toplumu gelişigüzel insan yığını olmaktan çıkararak, ulus haline getiren en önemli öğelerden biri” olarak tanımlanan ana dili, Aksan (1998, s.427) tarafından da “İlk önce anneden, daha sonraları ise aşama aşama ailenin diğer fertleri, yakın çevre ve çocuğun içerisinde bulunduğu ortamda kavradığı; bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dil” olarak tanımlanmaktadır. Tanımlardan da anlaşıldığı üzere bireyin doğduğu andan itibaren çevresinde konuşulan ve ilk öğrendiği/edindiği dile ana dili denmektedir.

Bireyler, içinde buldukları topluma göre farklı sembollerle kendi dillerini oluştururlar. Bunun bir sonucu olarak dünya üzerinde birçok farklı dil ortaya çıkmıştır. Her toplumun kendisi için oluşturduğu ve benimsediği dil, o toplumun ana dilini oluşturmaktadır (Belet, 2005, s. 2). İnsanlar kendilerini ve devamlı ilişki halinde oldukları dış dünyalarını ana dilleri sayesinde keşfeder ve bu dış dünyada böylelikle kendilerine ait bir dünya kurarlar (Oymak, 2012, s. 10). Çocuğun doğup büyüdüğü çevrenin ve içinde bulunduğu toplumsal ortamın bir ürünü olan ana dili, çocuğun bu çevreyi, toplumu ve toplumun kültürel birikimini algılaması için en başat araçtır. Bireyin dili yetkinleştikçe bilgi ve kültür evreni de gelişir (Sever, 2000, s. 9). Kısacası bireylerin iletişimin olduğu her yerde başarılı olabilmesi ve başarılı ilişkiler kurabilmesi, ana dilini kullanma konusunda kendini ne kadar geliştirdiği ile doğru orantılıdır (Doğan, 2012, s. 18).

Bireyin çevresini algılaması ve yorumlaması ana dilini kullanması sayesinde gerçekleşmektedir. Ana dili öğrenilen değil, edinilen bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Ana dili çocuk tarafından çevre ve aileden örtük bir şekilde edinilir. Edinilen beceriler bireylerin okula başlamalarıyla sistemli ve programlı bir şekilde bürünmektedir. (Onan, 2013, s. 109).

Ana dili ve kişilik gelişimi arasında büyük bir ilişkinin olması, Onan (2013, s. 109) tarafından “Çocuğun başlangıçta ailesi ve yakın çevresinin yardımıyla örtük olarak edinmeye başladığı, 6-7 yaşlarından itibaren örgün eğitim sürecinde 15 yaşına kadar sistemli ve programlı bir şekilde öğrenerek temel dil becerileri ekseninde bilgi, beceri ve davranış geliştirdiği nitel bir süreç” olarak tanımlanan ana dili eğitimine önem vermeyi gerektirmektedir.

“Yetişmekte olan nesillere ana dilinin çok iyi bir şekilde öğretilmesi gerçekten çok önemlidir; çünkü dil, kültürün temel ögesidir ve insanları birbirine yaklaştıran en güçlü araçtır.” (Kavcar, 1994, s. 150). Göğüş (1998, s. 33) ise ana dili öğretiminin önemini şöyle belirtmiştir: “Ana dili eğitimi, her dalda eğitim ve öğretimin temelidir. Her konuda bilgi

Temel görevi öğrencilerin var olan dil becerilerini geliştirmek olan ana dili öğretiminin genel amacı, iletişim becerisinin bireylere kazandırılmasıdır. İletişim becerisi dili; kendini ifade etme ve bilgi verme, tanıma ve bilme aracı olarak kullanmayı kapsamaktadır. Ana dili öğretiminde dilin alanları olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin bir denge içinde geliştirilmesi amaçlanır; çünkü bu beceriler birbirleriyle ayrılmaz bir ilişki içindedir. Bireylerin doğru, açık ve etkili bir iletişim kurabilmeleri dört becerinin birlikte ve dengeli bir şekilde gelişmesiyle olasıdır (Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2013, s. 55).

Birbirini tamamlayan beceri alanlarından oluşan ana dili öğretim süreçleri, bireylerin okula gelmeden önce dinleme ve konuşmayı edinmesiyle sona ermemektedir. Bireyin okula gelmesiyle edinmeye başladığı okuma ve yazma becerileri de öğrencilerin anlama ve anlatma yeteneklerini güçlendiren ana dili öğretim süreçleridir. Aynı toplum içinde bulunan bireylerin iletişim kurarak anlaşmaya varması ve öğrenme-öğretme sürecinde öğrenmelerin etkili bir biçimde gerçekleşmesi, bireylerin ana dilini etkin bir şekilde kullanabilmelerine bağlıdır. Ana dili öğrenim sürecinde bireylerin edindikleri dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri bireylerin yalnızca okulda değil, okul dışındaki yaşamlarında da başarılı olmalarını sağlamaktadır (Belet, 2005, s. 4). Bireyin bilgi, beceri ve yeteneklerinin artması, uyum sağlama gücünün ve kişiliğinin gelişmesinde de ana dilinin oldukça önemli bir rolü bulunmaktadır (Yaşar, 2008, s. 6).

Okuma kültürü edinmiş, düşünen, duyarlı bireyler yetiştirmek ana dili öğretiminin genel amacıdır. Bu amaca ulaşabilmek zengin uyaranlı öğrenme-öğretme süreçleri oluşturarak öğrencileri daha çok düşünmeye ve duymaya yöneltmekten ve duygu ve düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak ifade etme isteği duymalarından geçmektedir. Bu nedenle ana dili öğretim sürecinde kullanılacak materyallerin özenli seçimi ana dili öğretiminin temel amaçlarından biri olan “öğrencilerin dil bilinci ve duyarlılığı edinmelerini sağlamak” kazanımına ulaşılmasını kolaylaştıracaktır (Sever, Kaya ve Aslan, 2011, s. 22).

Ana dili öğrenme süreci bireylerin okula gelmesinden çok daha önce başlamaktadır. Bu sürecin düzenli ve planlı olmaması ve başarısının tesadüflere bağlı olması, bu sürecin yeterli olmayacağına açık bir kanıttır. Ana dili eğitiminin tesadüflere bırakılamayacak kadar önemli olması programların ve en başta da Türkçe programının “okuduğunu, dinlediğini, gördüğünü doğru, tam ve hızlı olarak anlayabilme; duygu, düşünce, hayal ve

isteklerini açık ve anlaşılır bir şekilde eksiksiz ifade edebilme” kazanımını ilkökul çağının en önemli kazanımı olarak görülmesine yol açmıştır (Cemiloğlu, 2009, s. 64).

Sever (2013, s. 163), ana dili öğretiminin nasıl olması gerektiğini şöyle belirtmektedir:

Ana dili öğretiminde, öğrencilere istenilen davranışların kazandırılabilmesi için, öğretmenlerin dersi amacına ulaştırabilecek metinleri, araç, gereci, izleyeceği öğretim anlayışlarını, kullanacağı yöntem ve teknikleri önceden belirlemesi, diğer bir deyişle öğretimi programlaması gerekir. Bilimsel bir anlayışla planlanmayan öğretme-öğrenme etkinliklerinde öğrencilere amaçlanan davranışların kazandırılması rastlantılara bırakılmış olur.

Ana dili öğretimi sürecinde eskiden beri geçerliliğini sürdüren kimi ilkeler bulunmaktadır. Bu ilkeler Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz (2013, s. 57) tarafından şöyle belirtilmiştir;

- Ana dili öğretimi süreci; her çocuğun kişisel öğrenme şartları, yetenekleri, ilgi alanları ve gereksinimleri göz önünde bulundurularak desteklenmelidir. Öğretim süreçlerinde çocuğun içinde yaşadığı yaşam şartlarına, meraklarına, becerilerine, bilgi ve deneyimlerine yer verilmeli ve yaşamda karşılaşılabilecekleri her türlü konu dikkate alınmalıdır. Aynı zamanda bu süreçlerde konu olarak seçilecek olayların çocukların okul dışındaki gerçekleri araştıracakları ve keşfedecekleri konular olmasına özen gösterilmelidir. Bu derslerde çocukların gerçek yaşamlarına ve günlük yaşamda karşılaştıkları olaylara yer verilmelidir.
- Ana dili öğretim süreçlerinde diğer tüm derslerde yapılması gerektiği gibi bilim ve bilimsel düşünce esas alınmalıdır. Bu sayede bütün çocuklar bilgi edinecek, gerçekleri tanıyacak ve yaşam boyu karşılaştıkları sorunları akılcı ve yaratıcı bir şekilde çözebileceklerdir.
- Ana dili öğretim süreçlerinde çocukların pasif kalması yerine yaparak-yaşayarak öğrenmelerinin sağlanması gerekmektedir. Çocuklar “deneme-yanılma” ve “hatalardan öğrenme” yöntemleriyle öğrenmelerini sürdürmelidirler. Yapararak ve yaşayarak öğrenen öğrenciler bu sayede işbirliği içinde çalışmayı da öğrenecektir.
- Öğrenciler arasında var olan bireysel farklılıklar dikkate alınmalı ve öğretim süreçleri bu farklılıklara göre düzenlenmelidir.
- Alıştırma ve tekrar, ana dili öğretim süreçlerinin ayrılmaz bir parçası olarak tasarlanmalıdır. Öğrencilerce sahip olunan becerilerin pekiştirilmesi ve geliştirilmesi, alıştırma ve tekrar gibi etkinliklerin öğretim süreçlerine anlamlı ilişkiler içerisinde yerleştirilmesiyle olası olacaktır.

- Dersler olabildiğince okul içi ve dışı öğrenme ortamlarıyla ilişkili olarak planlanmalıdır. Sadece okul ve sınıflar değil, çocuğun okul dışındaki yaşamı da birer öğrenme ortamı olarak değerlendirilmelidir.
- Öğretmenler ana dili öğretim süreçlerinde yeni anlayışlara açık olmalı, öğrencilerden gelen fikir ve teklifleri değerlendirmelidir. Aynı zamanda eğitim alanında, yöntemlerde ve hizmet içi eğitimlerde gündeme gelen yenilik ve gelişmelere ayak uydurmalıdırlar.
- Ana dili dersleri dilin çok yönlü bir şekilde ele alındığı ve kullanıldığı dersler olmalı, bu dersler ayrıca diğer derslerin konularına ve çalışma biçimlerine açık olmalıdır. Ana dili derslerinin bir sınırı yoktur.

Demirel ve Şahinel (2006, s. 20) ise dil öğretiminin ilkelerini sıralarken öğretim sürecinin mutlaka doğal bir ortamda yapılması ve dil becerilerini geliştirmede çoklu ortamlardan yararlanılması gerektiğini belirtmişlerdir.

İlkokul basamağında ana dili öğretiminin gerçekleştirildiği ve dil becerilerinin kazandırılmaya başlandığı eğitim basamağı ilkokuldur. İlkokullarda Türkçe dersi bu amaca hizmet edecek önemli bir derstir.

1.3. Türkçe Dersinin İlkokuldaki Yeri ve Önemi

Bireyler bilgi edinme süreçlerine doğdukları andan itibaren aileleri içinde başlamakta, okula gelmeden birtakım öğrenme deneyimlerine sahip olmaktadır. Ancak bilgi ve becerilerin planlı ve programlı, sistemli bir biçimde verilmeye başlanması bireylerin eğitim sistemine girmeleri ile başlamaktadır. Eğitim sistemleri bu sistematikliği kurmak ve belli bir program dâhilinde yürütmek amacıyla çeşitli öğretim kademeleri oluşturmuşlardır. Örgün eğitim sisteminde ilk basamak ise ilkokuldur. Bir toplum içindeki tüm bireylerin kazanmaları gereken ortak temel bilgi ve becerilerin kazandırıldığı kademe olan ilkokulun amacı her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli bilgi beceri ve tutumları kazandırmak, onu ilgi, istidat ve yetenekleri doğrultusunda yetiştirmek ve yaşama hazırlamaktır (Genç, 2005, s. 42).

Yaşama hazırlanmanın ilk koşulu olan ana dili öğretimi ülkemizde Türkçe dersi kapsamında ilk okuma-yazma dersi ile başlamaktadır. Eğitim sistemimizde Türkçe dersleri bireylerin anlama (okuma, dinleme) ve anlatma (konuşma, yazma) becerilerinin sistemli olarak geliştirildiği ders olarak yerini almıştır (Cavkaytar, 2009, s. 3).

Bu yönüyle Türkçe dersi bireyin kendini gerçekleştirmesi ve yetiştirmesi, gelişme ve değişimlere uyum sağlaması, toplumsallaşması ve kültürlenmesinin en temel gereği olan ana dili öğretiminin gerçekleştirildiği ders olarak oldukça önemli bir yere sahiptir (Belet, 2005, s. 3).

Birey doğduğu andan itibaren dili yakın çevresinden gelişigüzel kültürlenme yoluyla öğrenmeye başlamakta, bu öğrenme süreci ilkokulda Türkçe dersleriyle kasıtlı kültürlenmeye dönüşmektedir. Türkçe derslerinde gerçekleştirilen kasıtlı kültürlenmenin amacı ise dil öğretimi ile dilin kurallarını ve doğru kullanımını bireylere kazandırmaktır (Demirel ve Şahinel, 2006, s. 7)

Okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerine dayanan Türkçe dersi bu dört becerinin gerektirdiği özel yöntemlerden yararlanılarak dengeli ve bütüncül bir şekilde yürütülür. Türkçe dersi bilgi değil, beceri dersidir ve uygulamaya dayanır. Bu derste edinilen dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi beceriler diğer tüm derslerin ortak etkinlik alanı olduğundan Türkçe dersi tüm derslerin temelini oluşturmaktadır (Özdemir, 1987, s. 42).

Türkçe dersi en önemli amacı olan “ana dilini öğretme”nin yanında bireylerin toplumlarına uyum sağlaması ve kültür dilini öğretmek gibi amaçlara da sahiptir. Doğru ve hızlı okuyan, okuduğunu anlayan, sözcük dağarcığı geniş, iletişim becerileri kuvvetli, dil ve düşünme becerileri gelişmiş bireylerin yetiştirilmesinin amaçlandığı Türkçe dersleri için yol haritası ise Türkçe öğretim programında belirlenmiştir (Yaşar, 2008, s. 5).

1.4. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)

Dil bir milleti birlik içinde tutan ve kültür aktarımını sağlayan en önemli bağ olması nedeniyle dilin öğretimi, tüm eğitim sistemleri içinde önemli bir yere sahiptir. Her millet ana dili öğretiminin önemi ve gerekliliği üzerinde büyük bir dikkatle durmuş, ana dili öğretimine özenle yaklaşmış, öğretimde yeni yaklaşımlar geliştirmeye çalışmıştır. Ülkemizde de 2005 yılından bu yana Türkçe dersinde yapıladırımacı anlayışa dayanan bir program uygulanmaya başlanmıştır.

Talim ve Terbiye Kurulunun 12.07.2004 tarih ve 115 sayılı kararı ile uygulamaya konan İlköğretim Türkçe programı ülkemizde yapılan program geliştirme ve düzenleme çalışmaları arasında köklü bir değişiklikle hazırlanan ve çağdaş öğrenme yaklaşımlarını temele alan bir öğretim programıdır (Yaşar, 2008, s. 9).

Türkçe dersi ilköğretim programı yapılandırmacı bir yaklaşımla hazırlanmıştır. Bunun yanında programda çoklu zekâ, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli eğitim, etkin öğrenme gibi eğitim yaklaşımlarından da yararlanılmıştır. Bu özelliğiyle öğrencinin ön bilgilerini harekete geçirme, gelişim düzeyini dikkate alma, etkili iletişim kurma, anlama, sorgulama, bilgiyi uygulama ve değerlendirme kavramları programda önemli kavramlar olarak öne çıkmaktadır (MEB, 2009, s.52). Bu yaklaşımıyla Türkçe dersi ilköğretim programı, bireyin ön bilgilerine önem veren, bireysel farklılıkları dikkate alarak öğrencilerin görüş ve deneyimlerini önemseyen, öğrencinin etkin katılımını sağlayan bir öğretim ortamını gerekli kılmaktadır (Temur, 2014, s. 433).

İlköğretim Türkçe programı bireylerin yaşam boyu kullanacakları dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu gibi dil ve zihinsel becerileri kazanarak kendilerini geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, isteyerek okuma yazma alışkanlığı edinmelerini sağlamak amacıyla hazırlanmıştır. Türkçe dersinin vizyonu programda şöyle belirtilmiştir (MEB, 2009, s. 10):

Günümüzün ve geleceğin öğrencilerini yetiştirecek bu programla;

- Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan,
- Kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, girişimci ve sorun çözen,
- Bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, yorumlayan,
- Haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu, şartlandırmaya karşı duyarlı,
- Okumaktan ve öğrenmekten zevk alan,
- Bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğine yön veren bireylerden oluşan bir toplum

hedeflenmektedir.

Türkçe öğretim programının özellikleri de şöyle belirtilmektedir (MEB, 2009, s.10-11):

• Bilgi ezberlemeye değil, bilgi üretmeye dayalı çağdaş eğitim yaklaşım ve modelleri temel alınmıştır. Bunlar yapılandırıcı yaklaşım, çoklu zekâ yaklaşımı, öğrenci merkezli öğrenme, beyin temelli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim vb. sıralanabilir.

• Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi temel becerilere yer verilmiştir.

• Eğitim alanındaki son bilimsel gelişmeler ve yaklaşımlar çerçevesinde, öğrencinin dil becerileri ile zihinsel becerilerini geliştirmesine ve etkili kullanmasına önem verilmiştir. Bu amaçla düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel beceriler ön plana çıkarılmıştır.

•Öğrenme alanları günümüz dil eğitim anlayışının ve dil becerilerinin gereği olarak dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu başlıkları altında ele alınmıştır. Programda görsel okuma ve görsel sunu ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmıştır.

•Dil bilgisi ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış, diğer öğrenme alanları içinde verilmiştir.

•Kazanımların belirlenmesinde öğrencilerin yaş, düzey, dil ve zihin gelişimleri göz önünde bulundurulmuştur.

•Yapılandırıcı yaklaşıma göre Türkçe öğretiminde, öğrenme-öğretme sürecinin aşamaları açıklanmış programdaki bütün kazanımların bu sürece dağılımı örnek olarak gösterilmiştir.

•Tematik yaklaşımın bir gereği olarak öğrenme öğretme sürecinde ele alınacak zorunlu ve seçmeli temalar ayrıntılı olarak verilmiştir.

•Öğrenme öğretme sürecinde yapılacak çalışmaları göstermek amacıyla, her sınıf düzeyine uygun metin işleme ve etkinlik örnekleri verilmiştir. Bu süreçte dinleme, okuma, konuşma, yazma ve görsel okuma ve görsel sunu etkinlikleri ayrı ele alınmıştır.

•Anlama becerilerinin geliştirilmesi amacıyla sıralama, sınıflama, eleştirme, tahmin etme, ilişki kurma, özetleme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi etkinlikler verilmiş; ayrıca metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam kurmaya özen gösterilmiştir.

•İlk okuma-yazma öğretimi, dinleme ve konuşma alanlarından kopuk, sadece okuma ve yazma becerilerini geliştirme süreci olarak düşünülmediğinden, programda diğer alanlardan ayrı olarak ele alınmamıştır. Bu nedenle bütün öğrenme alanlarıyla iç içe, özellikle dinleme ve konuşma alanlarıyla da bütünleştirilerek verilmiştir.

•İlk okuma-yazma öğretiminde “Ses Temelli Cümle Yöntemi” benimsenmiştir.

•Yazı öğretiminde ise birinci sınıftan itibaren bitişik eğik yazıyla başlanması ve bütün yazı çalışmalarının bitişik eğik yazı harfleriyle yapılması gerekli görülmüştür.

•Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak her öğrenme alanı için ayrı ayrı belirlenen etkinliklerle öğrencilerin süreç içinde değerlendirilmesi planlanmıştır.

•Kişisel değerlendirme ölçekleri, öğrenci ürün dosyası, gözlem ölçekleri gibi çeşitli değerlendirme ölçekleri de verilmiştir.

Genel özellikleri sıralanan Türkçe dersi ilköğretim programının amaçları ise programda şöyle sıralanmıştır (MEB, 2009, s.12):

Türkçe öğretiminin amacı, Türk Millî Eğitimin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin:

1. Dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini geliştirmek,
2. Türkçeyi sevmelerini, doğru, güzel ve etkili kullanmalarını sağlamak,
3. Düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerini geliştirmek,
4. Metinler arası okuma becerilerini geliştirerek söz varlığını zenginleştirmek,
5. Bilimsel, yapıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, iş birliği yapma, problem çözme ve girişimcilik gibi temel becerilerini geliştirmek,

6. Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihninde yapılandırma becerilerini geliştirmek,
7. Bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirmek,
8. Bilgi teknolojilerini kullanarak okuma, metinler arası anlam kurma ve öğrenme becerilerini geliştirmek,
9. Kitle iletişim araçlarıyla aktarılanları sorgulamalarını sağlamak,
10. Kişisel, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmelerini sağlamak,
11. Millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal, estetik ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlamak; millî duygu ve düşüncelerini güçlendirmek,
12. Yazılı ve sözlü ürünlerle Türk ve dünya kültürünü tanımalarını sağlamak,
13. Okuma ve yazma sevgisi ile alışkanlığını kazanmalarını sağlamaktır.

Bu genel amaçlar doğrultusunda toplumu meydana getiren bireylerin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan; eleştirel ve yaratıcı düşünen; iletişim, problem çözme ve karar verme becerilerine sahip olan; araştıran, bilgi teknolojilerini etkin olarak kullanan, metinler arası okuma becerileri olan; kişisel ve sosyal değerlere önem veren bireyler olması hedeflenmiştir (MEB, 2009, s. 13). Programda belirtilen amaçların istenilen kazanımlara dönüşmesi programdaki konuların özenle düzenlenmesine, içerik, amaç ve davranışlarla tutarlı olmasına bağlıdır. Aynı zamanda öğretim sürecinde öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, öğrenme ilkeleri, öğrencilerin ilgi, gereksinim ve yetenekleri de göz önünde bulundurularak, içeriğin öğrencilerin günlük yaşamlarından örnekler içermesine dikkat edilmelidir (Belet, 2005, s. 7).

Dil öğretiminde tema merkezli bir yaklaşım tercih edilmektedir. Bu durum öğretmen ve öğrencilerin belli bir konu/metin üzerinde değil birkaç konu ve metni içeren belirli bir tema üzerinde çalışmalarını gerektirmektedir. Bu yaklaşım öğrencilere akademik disiplinleri birbiriyle ilişkilendirme ve dilin çeşitli formlarını kullanarak yeni anlayış ve yorumlamalarını anlamlı bağlamlar içerisinde uygulama fırsatı sağlamaktadır (Anders ve Pritchard, 1993, s. 614).

Tematik yaklaşım düşünme, anlama, sorgulama, inceleme, araştırma, keşfetme, günlük yaşamla ilişkilendirme ve değerlendirme gibi çalışmaları içerir. Programda temalar belirlenirken programın amaçları, temel becerileri ve diğer dersler dikkate alınmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda 4 zorunlu 4 seçmeli olmak üzere 8 tema belirlenmiştir. Programda her temanın altında 'İçerik önerileri' başlığı altında uygulanması zorunlu olmayan konulara yer verilmiştir. Programda her temada üç farklı türden; öyküleyici metin, bilgilendirici metin ve şiir olmak üzere dört metin işlenmesi ve

temaların her sınıf düzeyinde farklı içerikte ele alınması gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2009, s. 16).

2004 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinin her aşamasında çeşitli etkinliklerle aktif hale getirilmesi gerektiği vurgulanarak öğrenme-öğretme süreci ön bilgileri harekete geçirme, yeni bilgileri anlama, bilgileri yapılandırma, uygulama ve değerlendirme aşamalarını içeren hazırlık, anlama, metin aracılığı ile öğrenme, kendini ifade etme ile ölçme ve değerlendirme aşamalarında ele alınmıştır (MEB, 2009, s. 16).

Türkçe dersi için bir eğitim programının amaçlar ögesine yönelik; genel amaçların yanı sıra dinleme, okuma, konuşma ve yazma alanlarından oluşan dört temel dil becerisine uygun kazanımlar belirlenmiştir. Beceri alanları bu programda birer öğrenme alanı olarak tanımlanmıştır. Bununla beraber görsel okuma görsel sunu öğrenme alanı adında yeni bir öğrenme alanı da ortaya çıkmıştır (Belet, 2008, s. 134). Dil bilgisi ayrı bir öğrenme alanı olarak alınmamış, diğer öğrenme alanları içerisine dağıtılmıştır (Temur, 2014, s. 436). Sözü edilen temel dil becerilerinin Türkçenin eğitimi ve öğretimi sürecinde dengeli bir biçimde ve sürekli olarak geliştirilmesi programın ve Türkçe öğretimi sürecinin en önemli amaçlarındanıdır. Dinleme ve okuma, anlamaya; konuşma ve yazma becerileri de anlatmaya yönelik dil becerilerini oluşturur (Doğan, 2012, s. 23). Dört temel dil becerisinin gelişiminin bireyin tüm yaşamını biçimlendirdiği göz önüne alındığında iyi bir ana dili kullanıcısı olabilmenin önemi anlaşılmaktadır. İyi bir ana dili kullanıcısı olabilmek ise dört temel dil becerisinin hepsini birlikte, sürekli olarak etkin bir şekilde kullanabilmeye bağlıdır. Bireyin iletişimsel yeterliliği bu becerilerin birbiriyle bağlantılı gelişimiyle ilişkilidir; çünkü bir becerinin gelişimi öteki becerinin gelişimini etkilemektedir (Lüle Mert, 2014, s. 24). Okuma ve dinleme becerilerinin gelişmesi dolaylı olarak bireyin kendini ifade, yani konuşma ve yazma becerilerinin de gelişmesini sağlayacaktır. Çünkü her beceri alanı gelişimi beraberinde farklı zihinsel becerilerin gelişimini de getirecektir. Bu öğrenme alanları aşağıda açıklanmıştır.

1.4.1. Dinleme

Öğrenciler okula konuşma ve dinleme becerilerini kısmen edinmiş olarak gelirler ve okul sürecinde okuma ve yazma becerilerini de kazanırlar. İlk olarak kazanılan ve yaşam boyunca en çok kullanılan beceri dinleme becerisidir (Özbay, 2012, s. 14; Doğan, 2007, s. 1; Akyol, 2013, s. 21). Dinleme Demirel (1999, s. 35) tarafından “Konuşan

kişinin vermek istediği mesajı pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliği, öğrenme ve zevk alma yollarından biri” olarak tanımlanmıştır. Okul çağına kadar geliştirilen ve kullanılan tek anlama becerisi dinlemedir. Bu yüzden henüz okula başlamamış olan çocuk okumayı öğreninceye kadar bilgilerinin çok büyük bir bölümünü dinleme yoluyla edinir. “Bu bakımdan dinleme becerisi diğer dil becerilerinin temelini oluşturur.” (Özbay, 2005, s. 12). Birey, dinleyerek dil sistemini çözmeye başlamakta, dinledikleri sayesinde konuşma becerisini geliştirmektedir.

1-5. Sınıflar Türkçe Öğretim Programında dinleme becerisinin kazandırılması amacıyla öncelikle dinleme kuralları üzerinde durulmakta, bu amaçla dinlemeye hazırlık, dinleme amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, dikkatini yoğunlaştırma ve görgü kurallarına uygun dinleme ile ilgili kazanımlar verilmektedir. Sonrasında öğrencilerin dinlediklerini anlama ve zihinde yapılandırmalarını sağlamak amacıyla ön bilgilerini kullanma, görsellerden yararlanma, zihninde canlandırma, karşılaştırma yapma, neden-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi çeşitli becerileri geliştirmeye dönük kazanımlar sıralanmaktadır. Bunların yanında bilgi edinme ve eğlenme amaçlı dinleme, seçici dinleme, sorgulayıcı dinleme, not alarak dinleme gibi tür, yöntem ve teknikleri içeren kazanımlara da yer verilmektedir (MEB, 2009, s. 34).

1.4.2. Okuma

Okuma becerisi, dinleme ve konuşma becerilerini edinmiş olan bireyin okula başlamasıyla birlikte edindiği ilk beceridir. Okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesi, dil öğretiminin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi ve diğer tüm öğrenme alanlarında ilerleme kaydedilmesinin de en önemli yollarından birisidir (Sidekli, 2005, s.25). Okumanın tarihsel süreç içerisinde pek çok farklı tanımı yapılmış, bu tanımların ortak noktası ise okumanın anlama yönüne vurgu yapması olmuştur. Okuma, “bir yazıyı oluşturan simgesel imleri seslendirmek ya da imlerin belirttiği düşünceleri anlamak eylemidir” (TDK, 1998, s. 182). Başka bir tanıma göre ise okuma, “bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir” (Demirel, 2003, s.77). Tanımlardan da görüldüğü üzere okuma, anlama ile birlikte tanımlanmaktadır. İnsan, anlamak için okur ve okuduğunu da anlamak ister (Demirel, 2003, s. 78).

1-5. Sınıflar Türkçe Öğretim Programında okuma becerisinin geliştirilmesi amacıyla okumaya hazırlık, okuma amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, dikkatini yoğunlaştırma ile ilgili kazanımlar verilerek öncelikle okuma kuralları üzerinde durulmaktadır. Ardından ön bilgilerini kullanma, görsellerden yararlanma, zihninde canlandırma, karşılaştırma yapma, neden-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi çeşitli anlama ve zihinsel becerileri geliştirmeye dönük kazanımlar sıralanarak öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerinin geliştirilmesine ağırlık verilmektedir. Bunların yanında metin içi ve metinler arası anlam kurma, çeşitli tekniklerden yararlanarak söz varlığını geliştirme ile ilgili kazanımlar da verilmektedir. Bunlara ek olarak eğlendirici, bilgilendirici, sorgulayıcı ve serbest okuma gibi tür, yöntem ve teknikleri geliştirmeye dönük kazanımlar da yer almaktadır (MEB, 2009, s. 17).

1.4.3. Görsel okuma ve görsel sunu

Görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanı şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili, doğa ve sosyal olayları okuma, anlama ve zihinde yapılandırmayı kapsamaktadır. Görsel okuma, öğrencilerin resim, grafik, şekil gibi çeşitli görselleri incelemeleri, analiz edip yorumlamalarını, ilişkilendirip sorgulamalarını içermektedir. Görsel sunu ise duygu, düşünce ve bilgilerin çeşitli görseller aracılığıyla ifade edilmesini gerekli kılmaktadır. Öğrencilerin düşünme ve anlama becerilerini geliştiren, bilgilerini mantıksal olarak düzenlemeyi kolaylaştıran görsel sunu becerisi kavramları sınıflamayı, sıralamayı ve karmaşık konuları sunmayı kolaylaştırmaktadır. Ayrıca öğrencilerin ön bilgileriyle yeni bilgileri bütünleştirme ve zihninde yapılandırma sürecini hızlandırmaktadır (MEB, 2009, s. 18).

1.4.4. Konuşma

Konuşma, dinlemeden sonra gelişen dil becerisidir. Dinleme becerisinden sonra en çok kullanılan dil becerisi de yine konuşma becerisidir (Özbay, 2005, s. 20). Konuşma, “Duygu, düşünce ve dilekleri görsel, işitsel öğeler aracılığıyla karşımızdakine iletmek, açıklamak, dışa vurmaktır.” (Taşer, 2000, s. 27). Konuşma yeteneği insanı insan yapan özelliklerin başında gelmektedir; çünkü bu yetenek insanın duygu, düşünce, isteklerini bütün inceliğiyle açığa vurmasına, yaşamını sürdürebilmesine olanak sağlamaktadır (Aksan, 1998, s. 34). İnsanın çevresiyle ilişkilerini sürdürebilmesi için gereksinim

duyduğu ve yararlandığı bir dil etkinliği olan konuşma becerisi, özellikle günümüzde insanlar arasındaki iletişimin büyük oranının gerçekleşmesini sağlamaktadır (Gündüz, 2014, s. 93). Konuşma becerisi sayesinde bireyler çevrelerindeki bireylere sözlü olarak kendilerini ifade ederler ve böylece iletişim kurmuş olurlar.

1-5. Sınıflar Türkçe Öğretim Programında konuşma becerisinin geliştirilmesi amacıyla öncelikle konuşmaya hazırlık, konuşma amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, konuyu sınırlandırma, dikkatini yoğunlaştırma ve görgü kurallarına uygun konuşma üzerinde durularak öğrencilere zihinsel hazırlık yaptırılmakta, ardından düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde sunma, farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanma, karşılaştırma yapma, neden-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici etkinliklere yer verilerek kendini sözlü olarak ifade etme becerilerine ağırlık verilmektedir. Bunların yanında konuşma kurallarını uygulama, günlük ilişkilerin gerektirdiği farklı durumlara uygun konuşma, eğlenmek ve bilgi edinmek için konuşma, eleştirel, ikna edici ve betimleyici konuşma gibi tür, yöntem ve teknikler de verilmektedir (MEB, 2009, s. 15).

1.4.5. Yazma

Duyduklarımızı, gördüklerimizi, yaşadıklarımızı, tasarladıklarımızı yazı ile anlatma eylemine yazma adı verilmektedir (Sever, 2000, s. 27). Karakuş (2005, s. 99) ise yazmayı “Duygu, düşünce ve hayallerin, istek ve arzuların, bilinen ve görülenlerin, okunan ya da duyulanların sözcüklerle kâğıt üzerinde güzel ve etkili bir şekilde aktarılmasıdır” şeklinde tanımlamıştır. Duyguları, fikirleri ya da hayalleri belli bir düzen ve bütünlük içinde sistematik olarak yazıya geçirme işlemi yazma olarak adlandırılmaktadır (Göçer, 2010, s. 178). Yazılı olarak ifade edilmeden önce tüm hayal, duygu ve düşünceler zihinsel bir süreçten geçmektedir. Bu zihinsel süreçlerin somutlaştırılması sonucunda ise ortaya çıkan ürüne yazı denir (Temur ve Çakıroğlu, 2010, s. 14). Çünkü ileri düzeyde uzun bir metin yazma yalnızca dil sistemini içermez, aynı zamanda bilişsel sistemimizi bellek kullanımı ve düşünme için de zorlar (Kellogg, 2008, s. 3). Yazı yazma ise, “bireyin kendi duygularıyla kendi içinde yüzleşmesi için oldukça etkili ve kullanışlı bir yöntem” (Oral, 2003, s.17) şeklinde tanımlanmaktadır.

Yazma bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olmak üzere üç ayrı boyuttan oluşmaktadır. Yazmanın bilişsel boyutu; edinilen bilgilerin, duyuların ve görülenlerin zihinsel işlemlerden geçirilmesi ve yorumlanmasından oluşmaktadır. Yazılı anlatımın yalınlığı,

akıcılığı ve okunaklılığı gibi unsurlar duyuşsal boyutu oluştururken; defter, kâğıt, kalem kullanma ve yazı yazarken kas hareketlerinin eşgüdümlü devinişsel boyutu oluşturmaktadır (Köksal, 1999, s. 52). Bu üç ayrı boyutun bir araya gelmesi yazma eylemini oluşturmaktadır ve her boyut kendi içinde ne kadar iyi yapılandırılırsa yazma eylemi de o kadar başarılı olacaktır.

1-5. Sınıflar Türkçe Öğretim Programında yazma becerileriyle birlikte zihinsel becerilerin de geliştirilmesi amaçlanmış, yazma becerisinin geliştirilmesi amacıyla yazmaya hazırlık, yazma amacını belirleme, uygun yöntem seçme, konuyu sınırlandırma, dikkatini yoğunlaştırma ve kurallarına uygun yazma kazanımlarına yer verilerek öncelikle zihinsel hazırlık çalışmalarına yer verilmiştir. Ardından düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde yazma, farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanma, karşılaştırma yapma, neden-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici kazanımlar sıralanarak kendini yazılı olarak ifade etme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bunların yanında ayrıca, eğlenmek ve bilgi edinmek için yazma, sorgulayıcı, ikna edici, betimleyici ve serbest yazma gibi tür, yöntem ve teknikler de verilmektedir (MEB, 2009, s. 17).

Ana dildeki temel beceriler arasında okuma ve yazma dışında kalanlar bir ölçüde okul dışında da edinilebilir becerilerdir. Fakat okuma ve yazma öğrenimi bireyin örgün eğitime girmesi yani ilkokula gelmesi ile başlamaktadır. Ülkemizde ilkokul çağından itibaren öğrencilere ana dili eğitimi ve doğal olarak bu eğitimle birlikte okuma becerisinin eğitimi verilmektedir. Ancak uluslararası standartlarda okuduğunu anlama düzeyini belirlemek için yapılan 2001 PIRLS (Uluslararası okuma becerilerinde gelişim projesi), 2003, 2009 ve 2012 PISA araştırmalarının verileri, ilkokul, ortaokul ve lise sonunda girilen sınavlarda sıfır ve yetersiz puan alan öğrenci sayısının ve bir yükseköğretim programını bitirdiği halde okuduğunu tam ve doğru anlayamayanların çokluğu, ana dili eğitiminde ve okuma eğitiminde, okuma anlama becerilerinin geliştirilmesinde sorunlar olduğunu göstermektedir. İçeriği sadece okuma ve anlama ile ilgili sorulardan oluşan ve uluslararası ölçekte yapılan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (The Programme for International Student Assessment, PISA), Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (The Trends in International Mathematics and Science Study, TIMSS) ve Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (The Progress in International Reading Literacy Study, PIRLS) gibi sınavlarda, öğrencilerin akademik yaşamlarının ve girmiş oldukları sınavların çoğunda da okuma ve anlama becerilerinin

kullanıp kullanılmadığı sınımlanmaktadır. Bu tür uluslararası sınavlara ilkokul öğrencileri katılmasalar da ilkokulda okuma ve anlama becerilerinin doğru bir biçimde kazanılmasının bu sınavlardaki başarıyla ilişkili olduğu söylenebilir. Bunun yanında okuduğunu anlamadaki başarının diğer derslerdeki başarı ile yüksek düzeyde ilişkili olduğu ve diğer derslerdeki başarılar için de büyük önem taşıdığı bir gerçektir (Çavuşoğlu, 2010; Özçelik, 2011; Ulu, 2011; Uzun, 2010).

Bu çalışmalardaki sonuçlara bakılarak yapılan uluslararası sınavlarda (PISA, TIMMS ve PIRLS) yer alan Okuma, Matematik ve Fen alanlarındaki düşük puanların nedeninin özellikle Türkiye'deki öğrencilerin okuduğunu anlama alanında yaşadığı sorunlardan kaynaklanabileceği ileri sürülebilir. Yapılan son sınavlarda Türkiye tüm alanlarda son sıralarda ya da orta sıralarda yer almaktadır. Örneğin; PISA 2012 sonucuna göre 65 ülke arasından Türkiye matematik alanında 44. sırada, okuma alanında 41., fen alanında ise 43. sırada yer almıştır (Şirin ve Vatanartıran, 2014, s. 17). Eğitim Girişimi Reformu [ERG] Eğitim İzleme Raporu 2012'ye göre, okuma alanındaki sonuçlar ile matematik ve fen alanındaki sonuçlar paralellik göstermektedir. TIMMS sınavında ise Türkiye ilk kez 2011 yılında dördüncü sınıf düzeyinde katılmasına karşın dördüncü sınıflar ile sekizinci sınıflar düzeyinde paralel bir sonuç elde edilmiştir. Matematik alanında dördüncü sınıflar düzeyinde Türkiye 50 ülke arasından 35. sırada, sekizinci sınıflar düzeyinde ise 42 ülke arasından 24. sırada yerini almıştır. Fen alanında ise Türkiye, dördüncü sınıf düzeyinde 50 ülke arasından 36. sırada; sekizinci sınıf düzeyinde ise 42 ülke arasından 21. sırada yer almıştır (ERG, 2012, s. 151). Gerek okuduğunu anlama ile diğer derslerin başarısı arasında yüksek düzeyde ilişki bulan çalışmalar gerekse uluslararası sınavlarda okuma alanındaki düşük başarının diğer alanlar ile paralellik göstermesi okuma ve anlama becerilerinin sadece Türkçe dersi için değil, yaşamın her alanında önemli olduğunu göstermektedir. Ayrıca, Türkiye'nin bu sınavlara dördüncü sınıf düzeyinde ilk defa katılmasına karşın sonuçların sekizinci sınıf sınav sonuçlarıyla paralellik göstermesi okuduğunu anlamada sorunun kapsamlı ve ilkokulun ilk yıllarına kadar uzandığını göstermektedir. Bir başka ifadeyle ilkokulun ilk yıllarında doğru bir biçimde kazanılamayan okuduğunu anlama becerisi daha sonraki eğitim basamaklarında da aynı şekilde devam etmektedir.

Sidekli'nin (2010) yapmış olduğu 4. sınıfların okuma ve okuduğunu anlama güçlüklerinin giderilmesine yönelik araştırmada araştırmannın yapıldığı okulda bulunan 4. sınıf öğrencilerinin yaklaşık olarak yarısında okuma hatalarının olduğu görülmüştür. Bu

öğrencilerin diğer derslerde göstermiş oldukları akademik başarılar incelenmiş ve öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlamadaki güçlüklerine göre akademik başarılarında da etkilenme olduğu belirlenmiştir.

Okuduğunu anlama gücünün yeterince geliştirilmemesi birçok öğrencinin akademik olarak başarısızlığa uğramasına, bu nedenle öğrenimini yarıda bırakmasına ve sistemden elenmesine neden olmaktadır. Buna karşın okuduğunu anlayabilen birçok öğrenci; kendini geliştirebilmekte, kendisi için gerekli olan bilgileri öğrenebilmektedir. Gelişmiş ülkelerde öğrencilerin okuduğunu anlama başarı yüzdeleri %70'in üzerindeyken, ülkemizde bu oran %40 civarındadır (Fidan ve Baykul, 1994; akt, Güleriyüz, 1999, s.22). Bu yüzdenin ülkemizdeki düşüklüğü öğrencilerimizin okuduklarını anlama boyutunda sorunlar yaşadığını, ülkemizde okuma becerisiyle ilgili yapılan etkinlik ve çalışmaların yetersiz olduğunu gözler önüne sermektedir.

Okuma ve anlama becerileri öğrencilerin yaşam boyu kullanacakları becerilerin başında gelmektedir. Yapılan araştırmalar iyi okuyamayan, okuduğunu anlayamayan öğrencinin onun için gerekli olan bilgileri öğrenemeyeceğini, zihinsel olarak gelişemeyeceğini ve hem kişisel yaşamında hem okul yaşamında başarılı olamayacağını açıkça ortaya koymaktadır. Bu durum, ilkokulun başından itibaren öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini geliştirmeye önem vermeyi gerektirmektedir (Sidekli, 2005, s. 5).

Yazma becerisi ise bireye kendini tanımasında ve hedeflerini gerçekleştirmesinde yardımcı olur. Gelişen çağda günlük olarak bireylere saldıran bilgi bombardımanının anlamlandırılmasında ve bireyin kendini ifade etmesinde yazma eyleminin rolü büyüktür. Çünkü yazma bireylerin hiç tanımadığı diğer bireylerle iletişim kurarak dünyasını genişletmesine de yardımcı olmaktadır (Miller ve Webb, 1992, s. 24). Özdemir ve Binyazar (1969, s. 3) yazmanın önemini şu şekilde belirtmektedir:

Yazma; kişi, toplum ve uğraş bakımından önemlidir. Tanıdıkları ya da akrabalarla iletişim kurmayı sağladığı için kişi bakımından; insanları bilgilendirme, onlara yön verme amacıyla kullanıldığı için toplum açısından; hangi mesleğe mensup olunursa olunsun yazmanın bir mecburiyet olmasından uğraş bakımından bir ihtiyaçtır.

Bu ifadeden de anlaşıldığı üzere insan yaşamının her alanında yazma eylemi bulunmaktadır. Yazma eylemini bireylerin isteyerek ve severek yaptıkları bir alışkanlığa dönüştürmek ilkokulda yazma becerisine yönelik olarak verilecek eğitime bağlıdır (Göçer, 2010, s. 179). Yazma becerisi sadece Türkçe dersi için değil yaşamın her alanında önemsenmesi gereken bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. İşte bu yüzden Cemiloğlu (2009, s. 57) okuldaki yazma etkinliklerinde de günlük yaşamın içinde yer alan yazılı

anlatımlar üzerinde çalışarak günlük yaşamdan kopulmaması gerekliliğini dile getirmiştir. Yazının hem öğrencilerin okul yaşamındaki hem de okul dışı yaşamına uyum sağlamadaki bu önemi göz önüne alınacak olursa, özellikle öğrencinin okul dışı yaşamdaki iletişim becerilerinin kuvvetlendirilmesi ve kendini yazılı olarak ifade edebilmesi, duygu, düşünce, istek ve hayallerini yazılı olarak anlatabilmesi için öğrenciye verilecek yazma eğitiminin günlük yaşamdan kopuk olmaması, öğrenciyi dış dünyaya hazırlayıcı nitelikte olması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Yazma becerisi, beş temel dil becerisi zincirinin son ve en zor öğrenilen halkası olduğu için, bu beceri mekanik olarak değil, eleştirel bir düşünme süreci olarak algılanmalıdır (Demirel ve Şahinel, 2006, s. 111). İlkokul döneminde yazma becerisinin edinilmesi birinci sınıfta ilk okuma yazma eğitimi ile okuryazar olmak, 2 ve 3. sınıflarda cümle düzeyinde anlatımda bulunmak ve 4. sınıflarda paragraf düzeyinde anlatım yapabilmek olarak değerlendirilmektedir (Coşkun, 2014, s. 49). Öğrenci hangi aşamada olursa olsun, başarılı bir yazılı anlatım çalışması gerçekleştirmek için öğrencinin yazı yazmaya yönelik tutumunun olumlu yönde ve motivasyonlarının da yüksek olması gerekmektedir.

1.5. Yazma Motivasyonu

Schunk, Meece ve Pintrich (2014, s. 5) motivasyonu “sürdürülebilir ve harekete geçiren hedefe yönelik etkinlikler süreci” olarak tanımlamışlardır. Motivasyon, herhangi bir girişimi, yönelmeyi ve davranış sürekliliğini özellikle de hedefe yönelik davranışı açıklamak için kullanılan teorik bir yapıdır. Öğrenci motivasyonu ise öğrencilerin öznel olarak deneyimlerine, öğrenme istekliliklerine ve öğrenme faaliyetlerini ne için yaptıklarını bilmelerine işaret eder (Brophy, 1998, s. 23). Motivasyon yaşamımızda çok büyük bir önem taşımaktadır. Pedagoji ve eğitim dünyasında öğrenmeye etki eden birçok faktör vardır. Motivasyon, bu faktörlerin en önemlileri arasında yer almaktadır (Davamand, 2012, s. 110). Öğrenci, motive olduğu ölçüde başarılı olmaktadır. Yani, motivasyon ile başarı arasında pozitif bir ilişki vardır (Akbaba, 2006; Adler, Milne ve Stablein, 2001). Araştırmacılar ve eğitimciler motivasyonun okuryazarlık başarısında da merkezi bir rol oynadığı konusunda uzlaşmaya varmışlardır (Guthrie, Wigfield ve VonSecker, 2000, s. 334). Yazma, sözcükleri kâğıda dökmekten çok daha öte bir beceridir. Yazma becerisi ile düşünceler şekillenir, sıralanır ve birey kendisini tanır. Yazma becerisinin bu önemi daha ilkokul yıllarından öğrencilerin yazmaya yönelik

motivasyonlarının pozitif yönde oluşturulmasını ve buna bağlı olarak yazma becerisinin en iyi şekilde geliştirilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

Yazma motivasyonu, bireyin yazıda fikirlerini ifade etmek için enerjisini harcama sürecidir ve içsel ya da dışsal kaynaklı olabilir (Dutta Roy, 2004, s. 47). Yazma konusunda yeterli motivasyona sahip olmayan öğrenciler akademik olarak başarısız olmalarının yanı sıra, yazma aktiviteleri sırasında yüksek kaygı duymaktadırlar. Bu öğrenciler yazma konusunda düşük seviyede öz yeterliğe sahiptirler ve öz düzenleme becerileri de yeterince gelişmemiştir (Pajares, 1996, s. 546). Bu yüzden, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için eğitimcilerin yazmada motivasyon oluşturmayı, yazma çalışmalarının odak noktası haline getirmeleri gerekmektedir (Brouwer, 2012, s. 193). Yazma motivasyonu çocukları yazmaya teşvik edecek ve onlarda yazma isteği oluşturacaktır.

Öğrencilerin yazma etkinliklerinde başarıya ulaşmaları için bu etkinliğe bakış açıları ve yaklaşımları, başka bir deyişle tutumları çok önemlidir. Yazma çalışmalarının sınıfta yapılan diğer etkinliklerden bağımsız bir alıştırma olarak yaptırılması, öğretmenlerin yazma öğretimi uygulamalarını oldukça katı bir tutumla yapmaları, öğrencinin yazısını okumak ve değerlendirmek için öğretmenden başka okuyucunun bulunmaması, yazma çalışmalarının rutin bir şekilde yapılması okul yıllarında yazma isteğinin çoğunlukla azalmasına ve hatta yok olmasına neden olmaktadır (Boscolo ve Gelati, 2007, s. 205). Doğal olarak böyle bir süreç beraberinde başarısız bir yazma eylemini de beraberinde getirmektedir.

Yazmaya yönelik tutum değişmez bir özellik değildir. Yazma tutumu kişisel özellikler kadar sabit değildir ve kişisel özelliklere oranla değişmeye daha açıktır. Bu yüzden öğrencilerin deneyimleri ve ilgi duydukları konular, günlük yaşamlarından örnekler ele alınarak yazma çalışmaları yapmak olumlu tutum geliştirmelerine olanak sağlayabilir. Yazma tutumunu olumlu yönde değiştirmek için ilkökul döneminde yazma çalışmalarını ilgi çekici hale getirmek gerekir (Graham, Berninger ve Fan, 2007, s. 520; Akkaya ve Kırmızı, 2010, s. 4745).

İlkokul sınıflarında yazma çalışmaları yapılırken öğrencilerden öğretmenin verdiği yazma eğitimine uygun davranmaları ve yazılarını bu eğitime göre yazmaları istenir. Fakat bu çalışmalar sırasında öğretmenler öğrencilerin yazma amaçlarının ne olduğunun onlara bildirilmesi gibi bir eylemde bulunmazlar. Bu durum, öğrencilerin yazma çalışmaları sırasında yazı yazma işleminin iletişimsel bir eylem olduğu ve günlük

yaşamlarında da karşılarında sıklıkla çıkacağı gerçeğini anlamadan, yazma eylemini yalnızca harflerin kalem yardımıyla kâğıt üzerine geçirilmesi olarak algılamalarına neden olmaktadır. Dolayısıyla öğrenciler yazı yazmaya yönelik ilgilerini kaybederek olumsuz bir tutum geliştirirler. Karatay'a (2014, s. 46) göre yazma etkinlikleri sırasında öğrencilerin yaşadığı olumsuz deneyimler ve öğretmenlerden gelen niteliksel açıdan yetersiz dönütler öğrencilerde yazı yazmaya karşı olumsuz bir tutum oluşmasına neden olmaktadır. Öğrencilerin kendilerini, duygu, düşünce, hayal ve isteklerini yazılı olarak iyi bir şekilde ifade etmelerini sağlamak, onlarda yazmaya yönelik ilgi ve istek uyandırmak, yazmayı alışkanlık haline getirmelerini sağlamak için bu beceriyi geliştirici yazma deneyimlerine, nitelikli dönütler sağlayan uygulamalara yer verilmelidir.

Yazma, düşüncelerimizi basitçe kâğıda geçirme işleminden çok daha fazlasıdır. Yazı yazma eylemi düşüncelerimizi şekillendirmeye ve sadeleştirmeye yardımcı olur. Bu yüzden yazma becerisini öğrenme ve öğretme, öğretmen ve öğrenciler için en fazla istenen görevlerden biri olmaktadır. Eğitim tarihi boyunca dil araştırmacıları öğrencilerin önemli bir beceri olarak yazma becerilerini geliştirme yolları aramışlardır. Bu araştırmalar sonucunda motivasyonunun yazı becerisini geliştirmede ana unsur olduğu bulunmuştur (Davamand, 2012, s. 118).

İlkokul öğrencilerinin yazı yazma etkinliklerine gönüllü katılımı sınıf ortamında sunulan ilginç etkinlikler ve öğrencilerin yazma motivasyonu ile doğru orantılıdır (Öztürk, 2013, s. 298). Öğrenciler bireysel deneyimler yaşadıklarında, verilen görevleri ilgi çekici ve değerli bulduklarında, zamanında ve nitelikli dönütler aldıklarında öğrenmeye motive olurlar (Adler, Milne ve Stablein, 2001, s. 105). Sınıf ortamında sunulan etkinliklerin günlük yaşamla ilişkilendirilmiş, belirli bir amaca yönelik olması öğrencilerin yazma motivasyonunu arttırmakta, yazma motivasyonu da beraberinde yazma becerilerindeki başarıyı getirmektedir.

Öğrencilerin yazma motivasyonunu arttırmak için yapılacak etkinlik ve uygulamalardan biri yazmanın doğası ve onun çıktılarıyla ilgili olarak öğrencilerin inançlarını beslemektir. Bir diğeri ise öğrencilerin yazma etkinliklerine katılımlarını gerçek amaçlar ve bağlamlar yoluyla teşvik etmektir. Başka bir deyişle öğrenciler yazma görevlerini anlamlı, belirli bir amacı olan ve kendi seslerini duyurabilmelerine izin veren birer etkinlik olarak görmelidirler. Bunlar dışında öğrencileri yazmaya motive etmek için gerekli yazma becerilerinin gelişimini sağlayacak destekleyici ve duygusal bir ortam oluşturulmalıdır. Böyle ortamlarda öğrencilere verilen dönütler yeterlidir, öğrenciler

hislerini ve düşüncelerini özgürce ve güvenli bir şekilde dile getirebilirler (Bruning ve Horn, 2000, s. 29).

Yazma becerisi; içerisinde dinleme, konuşma, okuma gibi becerileri de bulunduran karmaşık bir dil becerisidir. Öğrencilerin en çabuk sıkıldıkları, aynı zamanda zorlandıkları süreç yazı yazma sürecidir. Bu yüzden yazma becerisinin edinilmesi sistemli bir eğitim gerektirir (Yönez, 2012, s. 34). Ülkemizde ve dünyada, ilk ve ortaöğretim öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin gelişiminde sorunlar olduğunu ortaya koyan araştırmalar (Büyükkiz, 2009; Can, 2009; Töremen, 2008; Özbay, 2000; Alkan, 2007; Maynard ve Lowe, 1999; Volman, van Schendel ve Jongmans, 2006) bulunmakta; ayrıca öğrencilerin yazılı anlatım metinleri incelendiğinde öğrenci metinlerinde birçok eksikliğin olduğu, öğrencilerin yazma becerilerinin istenen yeterliliğe ulaşamadığı görülmektedir (Bağcı, 2014, s. 97). Buna rağmen okullarda bu becerinin üzerinde zor gelişmesi nedeniyle yeterince durulmamaktadır.

Tüm bunların yanında birçok aile, öğretmen ve eğitimci, okulda kazanılan deneyimlerin gerçek dünyadan kopuk olduğunu ve bu yüzden etkisiz kaldığını ifade etmektedir (Ergün, 2009, s. 34). Dewey 1938 yılında sınıfların fiziksel düzenlerinin gerçek deneyim koşullarına oldukça yabancı olduğunu, gerçek dünyanın sorunlarını oluşturan koşullara benzer özellikler taşımadığını ifade etmiştir. Öğrenme sürecinin dinleme, okuma ve dinlenenlerle okunanları anlatma üzerine kurulu olduğu düşünüldüğünde bu süreç ile çocukların evde ya da oyun alanında, günlük yaşam etkinliklerindeki koşulları arasındaki farkın büyüklüğü de görülmektedir. Bu fark, geleneksel okul koşullarının günlük yaşam deneyimlerinden ne kadar uzak olduğunu da göstermektedir (Dewey, 2004'den akt: Bektaş ve Horzum, 2012, s. 7). Okullar öğrencileri nadiren gerçek dünya bağlamlarıyla karşı karşıya getirmektedir, hâlbuki okul etkinlikleri öğrenmeyi okul duvarlarının ötesine taşımalıdır (Akça ve Ata, 2009, s. 2).

Dil yaşamın her anında vardır ve bu yüzden Türkçe öğretimi sürecinin her anında yaşam ve yaşamın içinden örnekler ve uygulamalar yer almalıdır. Türkçe dersine yaşamdan uygulamalar ve örnekler taşımak hem öğrencinin hem de öğretmenin büyük faydalar elde etmesini sağlar. Günlük yaşamda Türkçe derslerinde kullanılabilecek sayısız olay, olgu, materyal vardır. Öğretmenler, günlük yaşamın içinden kullanabilecekleri her türlü materyali (haber, ses, fotoğraf vb.) Türkçe öğretimi sürecine dâhil etmelidir. Böylece yaşamın içinden örneklerle karşı karşıya gelen öğrencilerin derse ilgileri artacak ve aktif hale geleceklerdir (Doğan, 2012, s. 5). Çünkü dil, en iyi şekilde

öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilişkili yani işlevsel bağlamlarda öğrenilir (Gee, 1992, s. 64). Öğrenciler dili ilişkisiz ve bağlamsallaştırılmamış ortamlarda ve durumlarda değil, uygulama yaparak ve dilin gerçek kullanım durumlarında öğrenirler. Öğrenciler için dili öğrenme, en iyi şekilde öğrenme içeriğinin ve gerçek işlevsel bağlamın eşleştiği zaman meydana gelmektedir (Duke, Purcell- Gates, Hall ve Tower, 2006, s. 346). Öğrenciler için anlamlı olan öğrenme etkinlikleri, onlar için işlevsel olan ve günlük yaşamda her zaman karşılaşılabilecekleri türden etkinliklerdir. Özellikle yazma etkinliklerinde öğrencilere verilecek konular iyi belirlenmiş ve öğrencilerin sentez becerilerini kullanabilecekleri türden olmalıdır. Hiçbir belirleme yapmadan ‘bir dilekçe yazın’ diyerek öğrencilere verilen ödev onlar için anlamlı ve teşvik edici olmaktan uzaktır. Bunun yerine ‘sokağınızdan geçen içme suyu borusu patladı, iki günden beri sular sokağa akıyor, ayrıca bu nedenle apartmanınızın üst katlarına su çıkmıyor. Hem yaşadığınız problemleri duyurmak istiyorsunuz hem de akan suların bir enerji israfı olduğunu belirtmenin yararlı olduğunu düşünüyorsunuz. İşte bu verileri taşıyan ve su borusunun onarılmasını isteyen bir dilekçeyi yaşadığınız kentin belediye başkanlığına hitaben yazınız’ şeklinde öğrencilerine yazma amaçları da belirtilerek verilen ödevler onların yazmaya karşı motive olmalarını sağlayacaktır (Cemiloğlu, 2009, s. 74).

Türkçe derslerinde temel dil becerilerinin geliştirilmesi için yapılan etkinlikler aynı zamanda öğrencilerin düşünme becerilerini de geliştirmektedir. Bu becerilerin geliştirilmesi ile kendi öğrenme sorumluluğunu alan, yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip, öğrenmeyi öğrenen bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Türkçe dersine yüklenen bu önemli görevlerin aksine, bu ders ne yazık ki geleneksel öğretim yöntemleriyle işlenmekte, öğretmen merkezli etkinliklerle öğrencilerden kimi kavram ve olguları ezberlenmeleri beklenmektedir. Türkçe dersinin doğası ve amaçları göz önüne alındığında geleneksel öğretimin bu dersin amaçlarına ulaşmasında istenilen etkide olamayacağı açıktır. Bu nedenle, 2005 yılından bu yana yapılandırmacı anlayışa dayanan bir programın uygulanmaya başlandığı Türkçe derslerinde öğrenci merkezli ve gerçek yaşamla bağlantı kurulan yeni yöntem ve yaklaşımların etkililiğini sınamaya yönelik araştırmaların yapılmasına gereksinim duyulmaktadır.

1.6. Yapılandırmacılık

İçinde bulunduğumuz çağın gerektirdiği niteliklere sahip olan birey, kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alabilen; öğrenme süreci içinde pasif ve edilgin değil, aktif

bir şekilde yer alan, bilgiyi dış dünyadaki haliyle olduğu gibi almak yerine kendi zihinsel süreçlerinden geçirerek yorumlayabilen ve bu bilgiyi yapılandırabilen bireydir. Eğitim sisteminin amacı da bu niteliğe sahip bireyleri yetiştirmektir. Bu amaca ulaşmak için hazırlanan öğretim programlarında yapılandırmacılık önemli bir rol oynamaktadır.

Bireyin, çevresiyle etkileşmesi sonucunda bilgiyi ya da anlamı etkin olarak kendi zihninde yapılandığı görüşünü savunan bir eğitim kuramı olan yapılandırmacı kurama göre öğrenme bireyin zihninde oluşan bir iç süreçtir (Yaşar, 1998, s. 698; Fidan, 1986, s. 12). Yapılandırmacı kuramın bilişsel, sosyal ve radikal olmak üzere kendi içinde farklı çeşitleri bulunmaktadır ve bunların hepsi özünde öğrenme ve anlam oluşturmaya vurgulamaktadır (Akınoğlu, 2012, s. 73). Yapılandırmacılığın dayandığı birtakım varsayımlar vardır. Bu varsayımlar şöyle sıralanabilir (Belet, 2008, s. 137):

- Kendi öğrenmelerini sağlayan öğrenciler daha iyi öğrenirler.
- Araştıran, keşfeden ve yeniden oluşturan, çevreleriyle etkileşimde bulunan öğrenciler kendi bilgi kalıplarını yapılandırır.
- Öğrenciler etkin öğrenme yaklaşımı ile hem içeriği hem de süreci öğrenirler.

Yapılandırmacı kuramın özünde, bilginin öğrenen tarafından bizzat zihinde yapılandırılması ve uygulamaya konulması vardır. Öğrencilerin aktif bir şekilde öğrenme öğretme sürecine dâhil olmaları, öğrenme sorumluluğu üstlenmeleri, bilgiyi kendilerine sunulan biçimiyle değil zihinlerinde anlamlandırdıkları haliyle almaları bu anlayışın gerektirdiği birtakım uygulamalardır (Yaşar, 1998, s. 698).

Yapılandırmacı yaklaşımın dayandığı kimi öğrenme ilkeleri vardır. Bu ilkeler öğrenme öğretme süreci içerisinde bireyin nasıl öğrendiğine ve öğrenmenin niteliğine ilişkin bilgi sağlamaktadır. Yapılandırmacı anlayışta öğrenme süreci edilgin bir alma süreci olmak yerine etkin bir anlam oluşturma süreci olarak kabul edilir. Etkin bir anlam oluşturma süreci beraberinde öğrenmenin öznelliğini de getirir. Çünkü aynı deneyim ve özelliklere sahip olmayan bireyler aynı öğrenme ürünlerine ulaşamazlar. Bu anlayışa göre öğrenme çevresel olanaklara göre biçimlenmekte, bu yanı sıra da sosyal bir özellik taşımaktadır. Bireyin çevresinden, sosyal ortamından da öğrenmeler sağlayabileceği bu yaklaşımda göz önünde bulundurulur. Bireyin kendine ait farkındalıkları ve görüşleri, kişisel beklenti ve motivasyon düzeyinin öğrenmede önemli bir rol oynaması, zihin ve duyguların birbirleriyle olan ilişkisi öğrenmeyi duygusal bir süreç olarak açıklamayı da sağlamaktadır. Yapılandırmacı anlayış bireyin neyi ne kadar öğrendiğinden ziyade bireyin nasıl öğrendiğini dikkate alan bir anlayıştır. Öğrenme bireyin fiziksel, duygusal,

sosyal gelişiminden doğrudan etkilendiği için aynı zamanda gelişimseldir. Yapılandırmacı anlayışta öğrenme öğretmenin ya da ders kitaplarının değil öğrencinin ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda şekillenmekte, bu da öğrenmeyi öğrenci merkezli yapmaktadır. Öğrenmenin zamanı ya da mekânı, başlangıcı ya da sonu yoktur. Öğrenme yaşam boyu ve süreklidir (Saban, 2002, s. 74).

Koç (2002, s.12) yapılandırmacı yaklaşımın ortak bilgi ilkelerini şöyle sıralamaktadır:

- Bilgi başkaları tarafından aktarılmaz, öğrenen tarafından bizzat zihinde yapılandırılır.
- Bilgi, uyum sağlayıcı bir faaliyettir, uyum sağlamaya yardımcı olur.
- Öğrenenin önceki bilgi ve deneyimleri yeni öğrenecekleri için birer temeldir.
- Öğrenmenin etkinliğinin olduğu bağlam bilginin gerçekleştiği yerdir.
- Bilgi temel fikirler çevresinde yapılandırılır.
- İnsanların yaşantıları ve bu yaşantılara dair algıları aynı olmadığı için dünyada birçok farklı bakış açısı vardır.
- Bir problem, soru, şaşkınlık ya da anlaşmazlık bilginin yapılandırılmaya başlamasına neden olur.
- Bilgiyi yapılandırmak için öğrenileni açıklamak, ifade etmek ya da göstermek gerekmektedir.
- Öğrenme sosyal etkileşim sonucunda gerçekleşir.
- Toplum ve içinde bulunulan kültür bilginin yapılandırılma sürecini ve ürününü etkiler.
- Öğretmenler bilgiyi olduğu gibi aktaran kişiler değil, öğrenenlerin bilgiyi yapılandırmasına yardımcı olan kılavuzlardır.
- Öğrenme yaşamdaki durumlara benzeyen özgün, karmaşık ve anlamlı ortamlarda gerçekleşir.

Bu ilkeler göz önüne alındığında yapılandırmacı anlayışın öngördüğü öğrenme sürecinin oluşturulabilmesinin ancak bu öğrenme sürecini meydana getirebilecek eğitim ortamları sayesinde olabileceği görülmektedir. Koç (2002, s. 30) yapılandırmacı bir eğitim ortamının özelliklerini şöyle sıralamaktadır;

- Yapılandırmacı sınıflar birincil kaynakların kullanıldığı ortamlardır.

- Yapılandırmacı ortamlarda öğretmen yönergelerle öğrencilere bilgiyi aktarmak yerine onlara model olur.
- Yapılandırmacı ortamlar öğrencilerin değerlendirilmesinde çeşitli tekniklerin kullanılarak değerlendirmenin sürekli bir biçimde yapıldığı ortamlardır. Öğretmenler değerlendirme sürecinde öğrenci sunuları, öğrenci performansı, gösteriler, açıklamalar, yazılar ve öğrencilerin kendi gelişimlerine ilişkin görüşleri kullanırlar.
- Yapılandırmacı ortamlarda öğretmen gürültüye izin verir. Bu tür sınıflar meşgul, etkileşimli ve hareketlidir.
- Bilginin öğrenen tarafından anlamlandırılması zor ve zaman gerektiren bir süreçtir. Bu süreçte öğretmen sabırlı olmalıdır.
- Yapılandırmacı ortamlarda öğretmen de dâhil olmak üzere herkes bir öğrenendir.
- Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrencilerin önbilgileri, ilgi ve deneyimleri göz önünde bulundurulur.
- Yapılandırmacı ortamlar öğrencilerin farklı bakış açılarını görebilmeleri için işbirliği ve etkileşimin desteklediği ortamlardır.
- Yapılandırmacı sınıflarda öğrenme ortamı öğrencilerin bilgi ve becerilerini kullanabilecekleri içerik ve görevlerle donatılmıştır. Bu içerik ve görevler gerçekçi, özgün ve gerçek yaşamın karmaşıklığını yansıtacak biçimde düzenlenir.

Yapılandırmacı eğitim ortamlarının oluşturulması öğrenmenin merkezinde bilginin değil, öğrenenin olduğu anlayışının kabulünü gerektirmektedir. Böyle ortamlarda öğrenme süreci doğaçlama bir şekilde gelişir. Çünkü bu süreç öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve fiziksel kapasitesi ile ilgilidir. Bu yüzden öğrenme süreci öğrencinin yapıp geliştirebileceği etkinliklerle yürütülür. Bu tür ortamlarda öğrenenin ne kadar öğrendiği değil nasıl ve niçin öğrendiği önemlidir (Yapıcı, 2007, s. 1).

Yapılandırmacı yaklaşımın barındırdığı felsefi temeller birçok öğretimsel yaklaşıma kaynaklık etmektedir. Bu yaklaşımlardan biri de hem öğrencinin etkinliğine hem de öğrenmelerin gerçek dünya ile paralelliğine dayanan otantik öğrenme yaklaşımıdır (Koçyiğit, 2011, s. 1). Caseley'e göre (2004, s. 5) okuldaki öğrenmeler ile öğrencilerin gerçek yaşamlarında edindikleri deneyimler arasında bir çelişki ve uyumsuzluk vardır. Bu yüzden öğrenciler okuldaki öğrenim süreçlerinde gerçek yaşam ilişkileri göremezler. Otantik öğrenme, öğretmene dışarıdaki dünyayı sınıf içine getirme, bu sayede öğrenciye ise dış dünya ile bağlantı kurabilme olanağı sunar. Bu durum

öğrencilerin okulda edindikleri bilgileri günlük yaşamlarına transferini kolaylaştırır ve öğrenmenin öğrenciler için daha anlamlı olmasını sağlar.

1.7. Otantik Öğrenme

“Otantik öğrenme” kavramı güncel bir kavram olsa da bu kavramın özünü oluşturan ‘öğrenme sürecinde gerçek yaşam deneyimlerinin kullanılması’ konusu geçtiğimiz yirmi yıldır tartışılan bir konudur (Rule, 2006, s. 3). Bu süreçte Brown ve arkadaşları (1989’dan aktaran Cholewinski, 2009, s. 283) yapılandırmacılığa dayanan ve geleneksel öğretim yöntemlerine alternatif olan ve öğretmenin bir sorunu ortaya koyduğunda öğrencilerin bu sorunu gerçek durumlarda algılamaları gerekliliği ilkesine dayanan bilişsel çıraklık yöntemini ortaya atmıştır (Ataizi, 2000, s. 146). Doğru, özgün ya da gerçek olan şeylerin ifade edilmesinde kullanılan bir kavram olan “Otantik” kavramı, (Wehlage, Newmann ve Secada, 1996, s. 21) ilk olarak bu yöntemin kavramsal olarak temellendirilmesi sürecinde kullanılmıştır. Günlük yaşam deneyimlerden ‘yaşam gibi öğrenme’ olarak otantik öğrenmenin özündeki düşünceye, Vygotsky tarafından yapılan çalışmalarda rastlanmaktadır. Vygotsky, “Düşünce ve Dil” adlı kitabında kavramları bilimsel kavramlar ve günlük kavramlar olarak ikiye ayırmaktadır. Bilimsel kavramlar geleneksel öğretim yöntemleriyle öğretilen soyut kavramları ifade ederken, günlük kavramlar ise günlük yaşamdaki deneyimler sayesinde öğrenilen kavramları ifade etmektedir (Lasry, 2006, s. 7). Brown ve arkadaşlarına göre otantik öğrenme, sosyal bir çevre içerisinde ele alınır. Otantik öğrenme, sosyal yapılanmayı geçmiş ve gelecekteki bireyler arasındaki iletişim yoluyla açıklar (Cholewinski, 2009, s. 285). Herrington, Reeves ve Oliver (2010, s. 234)’a göre öğrenmenin otantik olarak gerçekleşmesi öğrenenlerin karmaşık yapıda sunulan ve onları işbirliğine sevk eden özgün ve gerçekçi etkinliklerle uğraşmalarına bağlıdır.

Otantik görevlerle başlayıp, otantik etkinlikler ve otantik değerlendirmelerle devam eden bu süreçte öğrencilerden, karşılaştıkları gerçek yaşam problemlerine uygun ve olası çözümler bulmaları beklenir (Koçyiğit, 2011, s. 36). Yapılandırmacı anlayış temeline dayanan otantik öğrenmenin ilkeleri şunlardır (Driscoll, 1994’dan aktaran Knobloch, 2003, s. 22):

- Karmaşık ve sıra dışı öğrenme ortamları ve otantik görevler,
- Sosyal katılımı ve sorumluluk almayı sağlayan öğrenme,
- İçeriğin sunulmasında çeşitlilik,

- Bilginin nasıl yapılandırıldığını kavrama,
- Öğrenci merkezli öğretim.

Bu ilkelerin uygulanmasında kullanılacak bileşenler ise Herrington (2006'dan aktaran Bektaş ve Horzum, 2012, s.17) tarafından şöyle sıralanmıştır:

- Otantik bağlam,
- Otantik etkinlik,
- Uzman performansı,
- Çoklu bakış açısı ve roller,
- İşbirliği,
- Yansıtma,
- Açık bir şekilde dile getirme,
- Birebir yetiştirme ve yapılandırılmış destek,
- Otantik değerlendirme.

Bu ilke ve bileşenlerden de anlaşılacağı gibi, otantik öğrenmenin temelini karmaşık, sıra dışı, öğrenciyi merkeze alan ve sosyal katılımı sağlayan, merak uyandırıcı ve gerçek yaşamla ilişkili olan otantik görevler ve bu görevlerin gerçekleştirilmesini sağlayacak otantik materyaller oluşturmaktadır.

Yapılan etkinliklerde başarıya ulaşmak için öğrenme çevresi (öğretim materyalleri, sınıf, araçlar ve diğer destekleyiciler ve bir organizasyon olarak okulun kendisi) gerçek yaşamda olduğu gibi otantik ve karmaşık olarak düzenlenmelidir (Bay, 2008, s. 21).

1.7.1. Otantik materyaller

Otantik sözcüğünün İngilizce-Türkçe sözlükteki anlamı özgün, orijinal, gerçek, güvenilir, doğru olarak karşımıza çıkmaktadır (Sesli Sözlük, 2014). Otantik sözcüğünün karşılığı olarak ifade edilen kavramların tanımları ise şöyledir. 'Özgün' kavramı; yalnız kendine özgü bir nitelik taşıyan, 'orijinal' kavramı ise; özgün ve otantik anlamına gelmektedir. 'Gerçek' kavramı; aslına uygun nitelikler taşıyan, sahici; doğadaki gibi olan, doğayı olduğu gibi yansıtan, yapay olmayan anlamına gelirken, 'güvenilir' kavramı ise; güven duygusu veren, güvenilen, itimatlı anlamındadır. 'Otantik' kavramının sözlükteki karşılığı ise; 'eskiden beri mevcut olan özelliklerini taşıyan; gerçek olan, gerçeğe ya da aslına dayanan, orijinal' şeklindedir (TDK, 2014).

Yapılan tanımlamalara bakıldığında otantik sözcüğünün; aslına uygun nitelikler taşıyan, yapay olmayan, eskiden beri mevcut olan özellikleri taşıyan, orijinal olan anlamlarını barındırdığı görülmektedir. Otantik sözcüğü materyaller için kullanıldığında da benzer anlamlar taşımaktadır.

Cholewinski'ye (2009, s. 286) göre otantik kavramı sınıf ortamında gerçek yaşamı öğretmek amacıyla kullanılan, yaşamla ilgili gerçek objeler ile eş anlamlı bir kavramdır. Bu kavramda özellikle öğretim amacıyla geliştirilmemiş materyallere (gazete, film, şarkı sözleri) vurgu yapılmaktadır. Bacon ve Finemann (1990, s. 502) otantik materyalleri bir dili ana dili olarak kullanılan bireyler tarafından üretilen, herhangi bir öğretimsel amaç taşımayan materyaller olarak tanımlamıştır.

Geddes ve White (1978, s.140) otantik materyalleri, öğretme amacıyla oluşturulmamış ya da öğretme amacıyla oluşturulmuş; ancak gerçek iletişim ortamlarından alınmış materyaller olarak tanımlamışlardır. Nunan (1988, s. 35) da otantik materyalleri dil öğretme dışında bir amaçla üretilmiş materyaller olarak tanımlamış; bu materyallere örnek olarak ise video klipler, televizyon, radyo ya da videolardan alınan diyaloglar, gazeteler, işaretler, harita ve grafikler, fotoğraf ve resimler, tarifeler ve listeler gibi materyalleri göstermiştir.

Rubio-Festa ve Richards'a (1985'den akt: Od, 2013, s. 504) göre otantik materyaller;

- filmler, televizyon programları
- müzik/video (klipleri) - radyo söyleşileri -röportajlar
- şarkılar - radyo oyunları - gazete/dergi makaleleri
- çizgi filmler - reklamlar/ilanlar - genel el ilanları - broşürler
- çeşitli formlar - tren/vapur tarifeleri - fiyat listeleri
- programlar -uçak/tren/otobüs/müze/konser biletleri
- rehber el kitapları - yemek listeleri/yemek tarifleri

Lee (1995, s. 325) ise otantik materyalleri gerçek yaşamda herhangi bir iletişimsel işlevi yerine getiren ve dil öğretimi amacıyla hazırlanmamış metinler olarak tanımlamıştır. Otantik materyaller bir dili ana dili olarak konuşanlar için yine o dili ana dili olarak kullananlar tarafından ve bir dili ana dili olarak konuşanlar arasında gerçek bir etkileşime imkân sağlamak için üretilmiş sözlü ya da yazılı materyallerdir. Herhangi bir materyalin otantik olarak nitelendirilebilmesi o materyalin herhangi bir öğretim işlevini

karşılmak için değil, bir dili ana dili olarak konuşanlar arasında anlamlı bir iletişime yön vermek için üretilmiş olmasına bağlıdır (Lüleci, 2010, s. 542).

Otantik materyal, sözlü ya da yazılı, ana dili konuşurlarının doğal iletişim ortamlarında üretilmiş dil materyalleridir (Durmuş, 2013, s. 1291). Otantik materyaller, birincil amacı anlamlı bir iletişim kurmak olan materyallerdir. Bir dili ana dili olarak konuşanlar tarafından yine o dili ana dili olarak konuşanlar ya da aynı dili öğrenenlere yönelik bilgi vermek, teşekkür etmek, ikna etmek vb. amacıyla hazırlanmış; başka bir deyişle içinde üretildiği toplumun bazı sosyal amaçlarını yerine getirmek için üretilmişlerdir (Swaffar, 1985; Little, Devitt ve Singleton, 1988'den akt: Ngai, 2003, s. 3). Bu materyaller Lee'ye (1995, s. 324) göre öğretim amacıyla oluşturulmadıkları, günlük problem ve etkinliklerle ilgili oldukları için öğrenciler tarafından genellikle daha ilgi çekici bulunmaktadır.

Yapılan tanımlara bakıldığında otantik materyaller 'birincil amacı anlamlı bir iletişim sağlamak olan, doğal dil ortamlarında bir dili ana dili olarak konuşanlar tarafından yine o dili ana dili olarak konuşanlar için tasarlanmış, o dili öğretmeye yönelik herhangi bir amaç gütmeyen, sosyal amaçlı, günlük problem ve etkinliklerle ilişkili olan sözlü, yazılı ya da görsel materyaller' olarak tanımlanabilmektedir.

1.7.1.1. Otantik materyallerin özellikleri ve yararları

Otantik materyallerin özellikleri ve yararlarına geçmeden önce otantik materyaller ve otantik olmayan materyaller arasındaki farkın anlaşılması gerekmektedir. Otantik materyallerde dil verileri gerçek yaşamda iletişimi sağlamak amacıyla üretilmişlerdir. Otantik olmayan materyaller ise özellikle dil öğretimi amacıyla üretilmiş olup, bu materyallerde kullanılan dil yapay bir özellik gösterir. Bu materyallerdeki yapılar ve cümleler her zaman iyi bir şekilde biçimlendirilmiştir. Otantik materyallerde kullanılan dil doğal olduğu için yanlış başlangıçlar, eksik cümleler içerebilirler. Otantik materyaller dilin iletişimsel yönünü geliştirmek için kullanışlı iken, otantik olmayan materyaller dilin gramerini öğretmek için kullanışlı olabilirler (Adams, 1995, s. 2; Miller, 2003, s. 17).

Dil öğretim sürecinin en genel amacı sözlü ve yazılı iletişim becerilerini geliştirmektir. Bu nedenle öğrencilerin olabildiğince sözlü ve yazılı malzemeye maruz kalması, günlük yaşamda maruz kaldığı materyallerin sınıf ortamında bilinçli olarak becerileri geliştirmek amacıyla kullanılması ve böylece öğrencilerin hem

motivasyonlarının sağlanması hem de karşılıklarına çıkan günlük yaşam materyallerini, becerilerini geliştirmek amacıyla kullanmaları açısından önemlidir.

Otantik materyaller öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerini karşılayarak öğretim sürecini engelleyebilecek duygusal filtrelemeyi azaltabilir, sözcük ve yapıları geliştirebilir ya da sınıfta zaten üzerinde durulan konuyu destekleyebilir. Aynı zamanda bu materyaller metin içinde anlaşılmayan sözcüklerin görmezden gelinmesi ve metnin sürekli okunarak anlamın kurulması konusunda öğrencileri cesaretlendirir ve öğrencilerin ön bilgilerinden yararlanmalarını sağlar. Öğrenciler otantik materyallerle karşılaştıklarında, kendi kültürlerindeki olay ve durumlar ile ilgili beklentileri hedef dilin kültürel şeması ile çelişebilir ve bu çelişki öğrenme için yeni fırsatlar sunabilir (Swaffar, 1985, s. 17).

Otantik materyaller öğrencilere doğal bir dil malzemesi sunar ve bu sayede öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Öğrenciler bu materyaller sayesinde hem gerçek dille karşılaşmış olmakta, hem de bu materyaller aracılığıyla dile ve kültüre ilişkin olumlu motivasyon sağlamaktadırlar. Otantik dil materyallerinin öğrenci seviyesine uygun olarak seçilmesi halinde öğrencilerin dile yönelik becerilerinin geliştirilmesi sağlanabilir. Sürekli kolay ve yapay malzemeye maruz kalan öğrenciler, kısa vadede başarı göstermiş olsalar bile uzun vadede başarı göstermek daha önemli görülmektedir (Durmuş, 2013, s. 1296).

Günlük yaşamda kullanılan dilin sınıfa getirilmesini ve öğrencilerin gerçek dille tanışmasını sağlayan otantik materyaller, yapay bir dil kullanılarak hazırlanan ders kitaplarının aksine, dilin gerçek durumlarda, gerçek kişilerce nasıl kullanıldığını gösterir. Bu materyaller aynı zamanda kullanılma amacı ve kullanıldığı bağlama göre kültürel özellikler de içerir. Bu materyallerin dilin gerçek kullanımlarından meydana gelmesi, kültürün doğrudan dile yansımalarını sağlar. Otantik materyaller öğrencileri motive edici bir işleve de sahiptir. Çünkü bu materyaller öğrencilere anlamlı bir iletişim ortamı sağlar. Aynı zamanda günlük yaşamdaki materyallerin sınıf ortamına getirilmesi, öğrencilerin dikkatini çekecektir. Bu materyalleri kullanmanın başka bir yararı da çok çeşitli olmalarıdır. Mektuplar, sinema afişleri, telefon konuşmaları, davetiyeler, resmi yazışmalar gibi birçok tür otantik materyal olarak kullanılmakta, bu da materyallerin çeşitliliğini arttırmaktadır. Otantik malzemelere, geleneksel yöntemle yazılan ders kitaplarından daha kolay ulaşılabilmektedir. Özellikle internet ve bilişim teknolojisinin kullanılması ile birlikte bu materyallere erişim çok daha kolay hale gelmiştir (Lüleci,

2010, s. 546). Sabit bir içeriğe sahip olan ders kitaplarıyla çalışmak yerine, farklı bakış açılarından konuyu ortaya koyan otantik materyaller ile çalışmak öğrenenlerin bireysel bilgilerini yapılandırmaları için iyi bir fırsat sağlaması bakımından daha anlamlıdır (Bay, 2008, s. 9).

Derste ele alınan örnekler ve materyaller günlük yaşamda öğrencinin karşısına çıktığında öğretim sadece sınıf içinde kalmamış, ders dışında da devam ediyor demektir. Derste anlatılan, üzerinde durulan konu, örnekler ve materyallerle ders dışında da karşılaşan öğrenciler, dersle yaşam arasında bağlantı kurmuş olacaktırlar (Doğan, 2014, s. 96). Bu tür örneklerin, derslerdeki bilgilerin günlük yaşama aktarılmasına katkı sağlayacağı, öğrencilerin olumlu tutum ve motivasyon geliştirmelerine katkıda bulunacağı da unutulmamalıdır.

Otantik materyallerin sağladığı yararlarından bazıları şöyle sıralanabilir (Tamo, 2009, s. 77; Berardo, 2006, s. 64);

- Otantik materyallerin kullanıldığı sınıflarda öğrenciler gerçek dile maruz kalırlar.
- Otantik materyaller öğrencilerin motivasyonları üzerinde olumlu etkiye sahiptir.
- Otantik materyaller öğrencilerin dış dünyadan haberdar olmalarını, böylece öğrenmelerinin sürekliliğini sağlar.
- Otantik materyaller öğrencilerde başarı duygusu üretebilirler.
- Aynı materyal farklı durumlarda birden çok kez kullanılabilir.
- Otantik materyaller dilin günlük kullanımlarını sınıf ortamına getirdiğinden dildeki değişimler otantik materyallere yansır ve bu sayede öğrenciler ve öğretmenler dildeki değişimleri takip edebilirler.
- Otantik okuma materyalleri bazı becerilerin öğretimi ve pratiği için idealdir.
- Kitaplar, makaleler, gazeteler ve bu tür metin türleri, dil stillerinin farklı kullanım şekillerini yansıtır.
- Otantik materyaller öğrencilerin ilgilerini çeken konuları sıklıkla içerdiklerinden onları zevk için okumaya yönlendirirler.
- Otantik materyaller öğretim için daha yaratıcı bir yaklaşımı desteklemektedir.

Otantik materyallerin tüm bu yararları göz önüne alındığında, yaşamsal öneme sahip ana dili öğretimi sürecinde kullanımının da yararlı olacağı ve bu sürece katkı getireceği ileri sürülebilir.

1.7.1.2. Otantik materyallerin sınıflandırılması

Otantik materyaller dilin değişik türlerde kullanıldığı materyallerdir. Bu özellik otantik materyallere tür, biçim ve üslup bakımından çeşitlilik kazandırmaktadır (Lüleci, 2010, s. 549). Bu çeşitliliğe bağlı olarak otantik materyaller farklı kişilerce değişik biçimlerde sınıflandırılmışlardır. Bu sınıflamalardan biri şöyledir (Akalin, 1996; Özdemir, 2013);

- Görsel otantik materyaller
- İşitsel otantik materyaller
- Yazılı otantik materyaller.

Gebhard (1996'dan akt: Oura, 2001, s. 68) ise otantik materyalleri üç gruba ayırmıştır;

- Otantik dinleme/izleme materyalleri: TV reklamları, yarışma programları, klipler, çizgi filmler, filmler, pembe diziler, radyoda kayda alınmış kısa hikâye ya da romanlar, radyo reklamları, şarkılar, dokümanlar, satış konuşmaları.
- Otantik görsel materyaller: slaytlar, resimler, fotoğraflar, çocuk çizimleri, sözsüz sokak işaretleri, silüetler, dergilerden resimler, kartpostallar, sözsüz resim kitapları, pullar.
- Otantik yazılı materyaller: Gazete makaleleri, film reklamları, astroloji sütunları, spor raporları, ölüm ilanı sütunları, tavsiye sütunları, şarkı sözleri, restoran menüleri, sokak işaretleri, gıda paketleri, broşürler, üniversite katalogları, rehberler, haritalar, telefon rehberleri, çizgi romanlar, tebrik kartları, tarifeler.

1.7.1.3. Otantik materyallerin seçimi

Otantik materyallerin kaynağının günlük yaşam olduğu ve çevrede bulunan her türlü materyalin otantik bir materyal olarak kullanılabileceği düşünüldüğünde, bu materyallerin çok farklı biçim, tür ve üslupta olacağı bilinen bir gerçektir. Daha önce sınıflandırması yapılan materyaller sadece biçimsel olarak değil, zorluk derecelerine göre de birbirlerinden farklılaşmaktadırlar. Sınıflardaki materyal seçiminde öğrenci düzeyine uygunluğun önemi göz önünde bulundurulduğunda, öğrencinin düzeyi altında bulunan bir materyalin öğrenmeye bir katkı sağlamayacağı ve öğrenciyi sıkacağı, öğrenci düzeyinin çok üstünde bir materyalin de yine öğrenmeyle sonuçlanmayacağı ve motivasyonu düşüreceği bilinmektedir. Öğrenci düzeyine uygun materyal seçiminin önemi; özellikle yabancı dil öğretiminde otantik materyallerle çalışanları metinsel düzey

belirleme çalışmalarına yönlendirmiş ve bunun sonucunda Lowe (1998, s. 550) tarafından 0 ile 5 arasında değişen ve zorluk derecesi artarak gelişen (+) düzeylerinde dâhil edildiği, toplam 11 ve Child (1986) tarafından 1'den 4'e kadar 4 farklı metin düzeyi belirlenmiştir (Lüleci, 2010).

Lee (1995, s. 325) ise otantik materyallerin seçimi için önemli ölçütleri şöyle ifade etmiştir;

- Metinsel özgünlük,
- İçeriğin uygunluğu,
- Dersin amacı ile uygunluğu,
- Yararlanılabilirlik.

Jacobson, Degener ve Purcell- Gates (2003) otantik materyallerin seçimi sırasında Halliday (1978) tarafından belirlenen, dilin 7 işlevinin göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu işlevler, dilin araçsal, düzenleyici, etkileşimsel, kişisel, keşifsel, bilgilendirici ve yaratıcılık işlevleridir. Öğretmenin otantik materyalleri seçerken kendisine dilin bu işlevlerini göz önünde bulunduran birtakım soruları sorması gerekmektedir. Kullanılan materyallerin bu işlevlerin hepsini olmasa da bir kısmını karşılaması gerekmektedir. Bu sorular şöyle ifade edilmiştir (Jacobson, Degener ve Purcell-Gates, 2003):

- Bu materyal, öğrencime istediği bir şeyi almasında yardımcı olur mu? (Araçsal boyutu)
- Bu materyal, öğrencimi herhangi bir konuda takip etmesi gereken kurallar hakkında bilgilendirir mi? (Düzenleyici boyutu)
- Bu materyal, öğrencimin herhangi biriyle ilişki kurmasına ya da var olan ilişkisini sürdürmesine yardımcı olur mu? (Etkileşimsel boyutu)
- Bu materyal, öğrencimin kendi düşüncelerini ifade etmesine yardımcı olur mu? (Kişisel boyutu)
- Bu materyal, öğrencimin dünyayı keşfetmesine yardımcı olur mu? (Keşifsel boyutu)
- Bu materyal, öğrencimin istekleri ve gereksinimleri için bilgi sağlar mı? (Bilgilendirici boyutu)
- Bu materyal, öğrencimin başka birinin hayal dünyasını ifade etmesine ya da oluşturmasına yardımcı olur mu? (Yaratıcılık işlevi)

Berardo (2006, s. 65) ise otantik okuma materyalleri seçerken önemli olan faktörleri ve bu faktörleri göz önüne alırken sorulması gereken soruları şöyle belirlemiştir:

- İçeriğin Uygunluğu
 - Metin öğrencilerin ilgisini çeker mi?
 - Metin öğrencilerin gereksinimleriyle ilgili mi?
 - Metin, öğrencilerin sınıf dışında da kullanabileceği türden mi?
- Yararlanılabilirlik
 - Metin öğretim amaçları için yararlanılabilecek nitelikte mi?
 - Metinden hangi amaçlar için yararlanılabilir?
 - Metinden yararlanılarak hangi beceri ya da stratejiler geliştirilebilir?
- Okunabilirlik
 - Metin öğrenci için çok kolay/zor mu?
 - Metin yapı olarak çok karmaşık mı?
 - Metin ne kadar yeni sözcük içeriyor?
- Sunum
 - Otantik görünüyor mu?
 - İlgi çekici mi?
 - Öğrencilerin dikkatini canlı tutar mı?
 - Öğrencide daha çok okuma isteği oluşturur mu?

Otantik materyaller sınıfta kullanılmak üzere seçilirken öğretmenler farklı amaçları da göz önünde bulundurmalıdırlar. Bu materyalleri kullanmanın ilk amacı olarak materyalin sınıf dışında kullanma şekliyle sınıf içindeki kullanım şeklinin aynı olması gelmelidir. Bu “gerçek dünya amacı” olarak da adlandırılabilir. Örneğin öğrenciler bir yemek tarifini sadece o tarifte geçen sözcükleri öğrenmek, okuma hızlarını arttırmak için değil, gerçekten o yemeğin tarifini öğrenmek için okumalıdırlar. Bu materyallerle işlenen dersler odak noktasına öğretim amacı alınarak sürdürülmemeli, öğretim amacı öğretmenin materyali sınıf dışındaki kullanım şekliyle kullanarak ana hedefe ulaşma çabasının bir parçası olmalıdır. Bir sağlık broşürüyle çalışılırken broşürün içinde öğretmenin sınıfa öğretmek istediği sözcükler olabilir; ancak broşürün öğretimsel işlevi öğrencilerin materyal ile çalışmayı isteme nedenlerinin yerini almamalıdır (Jacobson, Degener ve Purcell- Gates, 2003). Bu yüzden otantik materyallerin sınıf içinde kullanımları sırasında da göz önünde bulundurulması gereken kimi hususlar bulunmaktadır.

1.7.1.4. Otantik materyallerin sınıfta kullanımı

Ana dili olarak Türkçeyi konuşanlar için yine ana dili Türkçe olanlar tarafından üretilmiş olan otantik materyallerin (Lüleci, 2010, s. 550) sınıf ortamında, derslerde nasıl kullanılacağı hakkında farklı görüşler mevcuttur.

‘Otantik’ ve ‘ders’ kavramlarının özüne inildiğinde aslında bu iki kavramın özlerinde çeliştiği görülmektedir. Ders ortamı gerçek yaşam bağlamının sunulduğu ortamlar değildir ve bu yüzden ders içindeki iletişimin derse de yansıyan kuramsal bir bağlayıcılığı vardır. Bu, okul içinde kullanılan dilin yapay olması ve bazı sınırları aşamaması sonucunu beraberinde getirir (Çakır, 2014, s. 96).

Aslında dersler ve derslerde oluşturulan bağlamlar ve kullanılan materyaller ne tamamen otantik ne de gerçekten tamamen uzaktır. Materyalde otantiklik kavramı aslında her zaman vardır. Bu yüzden öğretmenlerin derslerde kullandıkları materyalleri otantik hale getirmek için mevcut uygulamaları reddetmeleri gerekmemektedir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta yalnızca yaşamın içinde bulunan, yaşamın içinde kullanılacak ve sürekliliği olan materyallerin kullanılmasının gerçek dili ve dil becerilerini sınıf ortamına getirmek için önemli olduğudur (Bektaş ve Horzum, 2012, s. 91).

Widdowson’a göre (1980’den akt: Lee, 1995, s. 325) öğrenci sınıf ortamına getirilen materyale uygun yanıt vermezse ve materyale karşı uygun bir tepki ortaya koymazsa öğrenci ve materyal arasında gerçek bir etkileşim sağlanamaz. Lee’ye göre (1995, s. 325) bu uygunluk öğrencilerin materyallere duyuşsal ve bilişsel olarak yanıt vermesi, materyalle ilgili öğrencinin yorumlamaları ve kabulleri ile ilgilidir. Bu yüzden materyallerin öğrencilere göre otantik olabilmesi bu materyallerin hem öğrencilerin kültüründen olması hem de öğrencilere nasıl sunulduğuna bağlıdır.

Lüleci (2010, s. 550) otantik materyallerin sınıfta nasıl uygulanabileceğini bir ders planı halinde göstermiş ve bu ders planında şu aşamalardan geçilmesi gerektiğini belirtmiştir; ilk aşama *etkinleştirme* aşamasıdır ve bu aşamada önemli olan öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmek, onların otantik materyalin geldiği bağlama zihnen girmelerini sağlamaktır. İkinci aşama *sunum* aşamasıdır ve bu aşamada öğrencilere otantik materyallerin sunumu yapılmaktadır. Üçüncü aşama olan *uygulama* aşamasında öğretmen tarafından verilen görevler öğrenciler tarafından gerçekleştirilir. Son aşama *üretim* aşamasıdır. Bu aşamada öğrenciler gruplar halinde ya da bireysel olarak çalışmalarını arkadaşları ile paylaşırlar.

Breen (1985, s. 65) dil öğretiminde otantikliğin dört türü olduğunu belirtmiştir. Bunlar şöyle sıralanabilir:

- Öğrencilere dili öğretmek ya da onların dil becerilerini geliştirmek için kullandığımız materyallerin otantikliği,
- Bu materyallerin öğrenciler tarafından yorumlanmasının otantikliği,
- Dil öğretiminde ya da dil becerilerinin geliştirilmesinde verilecek görevlerin otantikliği,
- Sınıfın gerçek sosyal durumunun otantikliği.

Bu maddelerden de anlaşılacağı üzere öğrencilere dili öğretmek ya da onların dil becerilerini geliştirmek için kullanılan materyallerin otantikliği ile anlaşılması gereken, sınıf ortamında öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan materyallerin günlük yaşamın içinden ve dil öğretmek ya da dil becerilerini geliştirmek amacıyla üretilmemiş materyaller olması gerekliliğidir. Bu materyallerin öğrenciler tarafından yorumlanmasının otantikliği ise Widdowson'a göre (1998, s. 710) sınıf ortamında kullanılan dilin yerleştirilmiş ve otantik olabilmesinin, öğrencinin ona uygun tepki verebilmesiyle gerçekleşeceği ve bunun da ancak öğrencinin o toplumun bir üyesiye gerçekleşebileceği düşüncesidir. Dil öğretiminde ya da dil becerilerinin geliştirilmesinde verilecek görevlerin otantikliği öğrencilere sağlanacak otantik materyallerin sadece dil öğretimi amacıyla kullanılmaması, materyalin günlük yaşamdaki işlevlerinin de öğrenme sürecine dâhil edilmesi demektir. Sınıfın gerçek sosyal durumunun otantikliği akla sınıftaki bireylerin aynı amacı paylaşmaları ve bu süreçte birlikte hareket edebilmelerini getirmektedir.

Otantiklik, bir materyalin yalnızca kendi içindeki bir özelliği değil, aynı zamanda bağlam içindeki özelliğidir. Bir materyal gerçekten önceden hazırlanmış olduğu bağlamda otantik olabilir (Hutchinson ve Waters, 1987). Sınıf ortamlarına getirilen materyallerin gerçek anlamda otantiklik değeri taşıması için öğretmenler tarafından bu materyallerin kullanılacağı görevlerin otantik olarak düzenlenmesi önem taşımaktadır. Otantik materyalleri kullanırken öğrencilere verilecek görevlerin de otantik olmasının anlamı bu materyallerin sınıfın dışında kullanılıyor gibi orijinal amacına hizmet etmesinin gerekliliğidir. Örneğin, öğrenci sağlık ile ilgili bir broşür ile çalışıyorsa, yalnızca o broşürü okumak, dinlemek, yazmak ya da hakkında konuşmak için değil, orada sağlanan bilgiye gerçekten gereksinimleri olduğu için broşürü kullanmalıdırlar (Jacobson, Degener ve Purcell-Gates, 2003).

1.7.1.5. Otantik materyallerin dil öğretiminde kullanımı

Otantik materyal kullanmanın başlangıç noktasını, yabancı dil öğretiminde ders kitapları gibi o dili öğretmek amacıyla hazırlanmış materyallerin dilin gerçek kullanıma durumlarını yansıtmadığının, yapay ve gerçek yaşam bağlarından kopuk bir dil sunduğunun tartışılmaya başlanması oluşturmuştur. Böylece 1960'lı yıllarda otantik materyallerin kullanımına başlanmıştır. Bu materyallerin kullanımı Audio visual diye adlandırılan görsel işitsel yöntemle yapılmıştır. Bu yöntemle öğrenci hem görerek hem de işiterek öğrenmekte ve yardımcı materyallere gereksinim duymaktadır. Yöntemin amacı ise ses ile resmin birlikte gösterilmesinin tek başına seslerden ya da tek başına resimden daha etkili olmasıdır. Bu metotta öğrenciler hedef dili sürekli olarak duyarlar ve konuşurlar. Yardımcı ders araçlarına, otantik materyallere sıkça başvurulur. Böylece birden fazla duyu organı yaşama geçirilir ve iletişim imkânı oluşturulur. 1960'lı yıllarda yöntem bilim alanındaki gelişmelerle birlikte başlayan ve 1970'li yılların başından itibaren de yardımcı ders materyalleri olarak kullanılan band, plak gibi işitsel; film, fotoğraf gibi görsel ve dergi, gazete, el ilanı gibi basılı materyaller otantik materyaller olarak anılmaya başlanmıştır (Akalin, 1996, s. 143).

Otantik materyaller, yabancı dil öğretiminde sıklıkla yararlanılan ve yararına inanılan materyallerdir. Dil öğretimi için son yıllarda yönlendirici olan ve öğretim sürecinde çok aktif bir şekilde yararlanılan yaklaşımlardan biri olan iletişimci yaklaşım, Chomsky tarafından ortaya konulan dil yetisi ve dil kullanımı kavramlarının dili açıklamakta yetersiz kalışı üzerine dil öğretimi çalışanlarının dilin iletişim yönü üzerinde düşünmeye başlamasıyla ortaya çıkmıştır. Dilin iletişim yönünün düşünülmesi, iletişim yetisi kavramının ortaya çıkmasına neden olmuştur. İletişimsel yaklaşım dinamik bir süreç olan dil öğreniminin sabit ve değişmez bir öğretim yöntemiyle gerçekleştirilemeyeceğini savunur. Bu yaklaşıma göre dil öğrenimi bütün yöntemlerin iyi yönlerinden faydalanabilen ve bu yönüyle bütüncül olan, etkileşimi ön planda tutan bir yaklaşımla gerçekleştirilmelidir. İletişimci yaklaşımda dilin kurallarını öğretmek değil, öğrencinin gereksinimlerine göre dil becerilerinin gelişmesini sağlamak ve öğrenciye iletişim becerisi kazandırmak esastır. Dört temel dil becerisinin hepsine birlikte ve eşit derecede önem verilen bu yaklaşımda, dört temel becerinin gelişmesine yönelik uygulamalar yapılır. İletişimci yaklaşımın temel ilkelerinden biri ise otantik materyal kullanımınıdır (Lüleci, 2010, s. 552; Gömleksiz, 1999).

Yabancı dil öğretiminde otantiklik kavramı, kullanılan materyal ve metinlerin otantikliğini, gerçekliğini, özgünlüğünü ifade etmektedir. Öğretilmek istenilen dilin toplumunda, o toplumun insanları için, öğretimsel herhangi bir amaç taşımadan hazırlanmış bir haber programı, film, yemek tarifi, reçete, kullanma talimatı gibi materyaller, derslerde hedef dilin öğretilmesi sırasında kullanılmaktadır. Sınıf ortamında kullanılan bu materyal ya da metinler, öğretmen tarafından ders için hazırlanmamış ya da değiştirilmemişlerdir ve bu sayede öğrencilerin dilin gerçek kullanımıyla karşılaşmalarını sağlamaktadırlar.

Öğretim ortamlarında kullanılan ders kitaplarının “yapay” niteliklerinin aksine gerçek kişiler tarafından, gerçek durumlarda ve iletişim ortamlarında üretilmiş materyaller dikkatle seçildiği takdirde her düzeydeki öğrenci için Türkçe öğretimi sürecinin de yararlı ve gerekli materyalleri olarak kullanılabilirler.

1.7.1.6. Otantik materyallerin Türkçe öğretiminde kullanımı

Bir materyalin otantik olmasının ne demek olduğu açıkça tanımlanabilir; ancak materyalin ötesine geçildiğinde otantiklik daha çok bir yorumlama meselesidir. Bu yüzden materyallerde otantiklik arayanlar, otantik materyalin tanımına bakarak yanılabilirler (Taylor, 1994, s. 3). Yabancı dil öğretiminde otantik materyallerin kullanılması, olumlu yanlarının çokluğuyla birlikte zaman zaman tartışmaya da açılan bir konudur. Widdowson (1998, s. 710) öğrenilen dilin toplumu tarafından özgün, otantik olarak üretilmiş bir metnin öğrenci için özgün olamayacağı yönünde bir görüş belirtmiştir. Bir materyal kendi toplumu için farklı bağlamsal koşullarda özgün olarak üretilir; ancak yabancı dil sınıflarına getirildiğinde bu sınıflar materyalin oluşturulduğu bağlamsal koşulları öğrencilere sağlayamaz ve bu materyal de öğrenciler için özgün olamaz. Öğrenci, materyalin oluşturulduğu bağlam, olay ya da durum hakkında bilgisizdir ve bu durum materyalin etkisini ve otantikliğini azaltmaktadır. Otantik materyallerin öğrenciler için özgün olabilmesi, sınıf ortamındaki öğrencinin otantik materyali üreten kullanıcı topluluğunun doğal bir üyesi olmasını gerektirmektedir; çünkü öğrenciye sunulan otantik materyallerde geçen bağlamları ancak öğrenci, o toplumun bir üyesiye anlayabilir. Öğrenci toplumun bir üyesi değilse ve toplum hakkında yeterli kültürel birikimi de yoksa bağlamları, olayları ve durumları anlamlandıramayacak, bu da dil öğretimine bir katkı sağlamayacaktır (Widdowson, 1998, s. 710).

Otantik materyaller belli bir toplum göz önüne alınarak oluşturuldukları için o toplum hakkında bilgi sahibi olmayan öğrencilerin otantik materyallerden yararlanmasında söz konusu olamamaktadır. Başka bir deyişle bu materyaller, öğrenciler öğrenilecek dilin toplumunun bir üyesi olmadıkları, toplumla ilgili bilgi ve varsayımları bilmedikleri için öğrencilere yararlı olamayacaktır. Çünkü bir dili onun kullanıcıları için ‘gerçek’, ‘otantik’ yapan şey onun yerel değeridir. Bu yerel değer ise dilin kullanıldığı özel bağlamsal ilişkiler ile ortak ve toplumsal bilgi ve tutumların ayrıcalığıdır. Yerel bilgi olmaksızın bu materyallerden herhangi bir anlam elde etmek olanaklı değildir. Yerel; başka bir deyişle gerçek ve özgün dil, içinde özel bağlamsal gerçeklikleri barındırmaktadır. Dilin otantikliği ya da gerçekliği onun topluma özel kullanılma biçimlerinin yerelleştirilmiş olmasına bağlıdır. Bu nedenle yerel konuşanlar için otantik materyallerde kullanılan dil gerçekten otantikken, bu dilin öğrenenler için otantik olması neredeyse olası değildir (Widdowson, 1998, s. 712).

Buradan yola çıkılarak, Türkçe öğretiminde öğrencilerin temel dil becerilerinin öğrencilerin toplumlarından, çevrelerinden sağlanan otantik materyaller aracılığıyla geliştirilmesi anlamlı olacaktır. Ana dili öğretimi sürecinde çocuğun içinde yaşadığı yaşam şartlarının ve deneyimlerinin yer alması ve yaşamda karşılaşılabilecekleri her türlü konunun dikkate alınması gerekmektedir. Nitekim Türkçe öğretiminin ilkeleri arasında çocukların gerçek yaşamlarına ve günlük yaşamda karşılaştıkları olaylara yer verilmesi, sadece okul ve sınıfların değil, çocuğun okul dışındaki yaşamının da birer öğrenme ortamı olarak değerlendirilmesi ve öğretim sürecinin doğal bir ortamda gerçekleştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2013, s. 57; Demirel ve Şahinel, 2006, s. 19). Okulun, öğrencileri yaşama hazırladığı düşünülecek olursa yaşamın içinden, dilin kullanıldığı her yer, her ortam ve her materyal Türkçe dersinin konusu olabilir. Bu bağlamda sınıfa öğrencilerin gereksinimlerini, ilgilerini ve yaşamlarını getirmek, en iyi sınıf içi uygulamalarının ayrılmaz bir parçasıdır.

İngilizcenin ana dili ve yabancı dil olarak öğretimi sırasında temel dil becerilerinin nasıl ele alındığı, bu becerilerin öğretilmesi ve geliştirilmesinde ne tür etkinliklerden yararlanıldığı konusunda kapsamlı bir araştırma yapılmış, araştırma sonucunda yalnızca İngilizce değil, başka dillerin de hem ana dili hem de yabancı dil olarak öğretilmesi sırasında otantik materyallerin ve otantik görevlerin kullanıldığı tespit edilmiştir. Bunun sonucunda Türkçe dersinde otantik materyallerin ve görevlerin kullanılabileceği ve bunun temel dil becerilerini geliştirmek için işlevsel olacağı düşünülmüştür. Burada

dikkat edilmesi gereken, materyallerin kullanımının otantik görevlere dayandırılmasının gerekliliğidir.

1.7.2. Otantik görevler

Otantik materyallerle gerçekleştirilecek öğretimde kullanılan görevlerin de otantik olması gerekmektedir. Otantik görevler Rule (2006, s. 2) tarafından öğrencilerin karmaşık olayların üstesinden gelmelerinde ve okulda öğrendiklerini gerçek yaşamda kullanabilme ve gereksinim duydukları bilgi ve becerileri kazanmalarına olanak sağlayan görevler olarak tanımlanmıştır. Brophy ve Alleman (1991, s. 10) ise otantik görevleri “herhangi bir öğrenciden yapması beklenen, öğrenmek, uygulamak ve değerlendirmek için ya da başka bir şekilde program içeriklerine tepki vermek için yapılan görevler” olarak tanımlamaktadır.

Otantik görevler, öğrencilerin günlük yaşamlarında önemsiz olarak görülebilen soyut fikir ve sorunlara odaklanır. Öğrencilerin sosyal kimliklerini nasıl kazandıklarını anlamalarını sağlar. Öğrencilerin bu görevleri yeniden yapılandırmaları, eleştirel ve yansıtıcı düşünme kapasitelerini artırır (Borthwick, Bennet, Lefoe ve Huber, 2007, s. 17). Böylece öğrenciler üst düzey düşünme becerilerini geliştirir. Öğrenenlerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeleri, öğrendiklerini yansıtma olanağı vermeleri, derinlemesine ve anlamlı bilgi edinmelerini sağlamaları bakımından bilişsel yapılandırmacılığa dayanan otantik görevler, öğrencileri işbirliğine ve grup çalışmasına sevk etmesi ve sosyal bağlamlarda gerçekleştirilmeleri bakımından ise sosyal yapılandırmacılığa dayanırlar.

Otantik bir görevin özellikleri şöyle sıralanabilir (Herrington, 2006; Reeves, Herrington ve Oliver, 2002, s. 235):

- Gerçek dünyayla ilgilidir.
- Tam tanımlanmamışlardır; görevlerin ve alt görevlerin yerine getirilmesi öncelikle öğrenciler tarafından tanımlanmayı gerektirir.
- Var olan bir duruma katkıda bulunmak yerine yeni ve özgün ürünler ortaya koyacak niteliktedir.
- Öğrencinin kısa sürede üstesinden gelebileceği değil, uzun zaman diliminde bitirebileceği karmaşık yapıda sunulur.
- Öğrencilere kendi öğrenmelerini bireysel ve sosyal olarak yansıtma fırsatı verir.

- Öğrencilere farklı kaynakları kullanarak göreve ilişkin farklı bakış açısı geliştirme fırsatı sağlar.
- Öğrencilerin işbirliği içinde çalışmasına elverişlidir.
- Farklı disiplinleri ilgilendiren, disiplinler arası biçimde sunulur.
- Birden fazla çözüm önerisi ve sonuç sunar.
- Değerlendirilebilirdir.

Otantik görevler bu özelliklerin hepsini birden taşımak zorunda değildir; ancak temelde gerçek dünyayla ilişkili olması ve öğrencileri gerçek dünya durumlarıyla ilişkili özgün görevlere yönlendirmesi gerekliliği kaçınılmazdır.

Borthwick, Bennet, Lefoe ve Huber (2007, s. 16) ise otantik görevlerin türlerini aşağıdaki gibi sıralamışlardır:

- Öğrenciler tarafından/için alt görevlere ayrılabilen genel görevler,
- Öğrencilerin kendi deneyimleriyle ve yaşamlarıyla ilişkilendirebileceği geniş kapsamlı görevler,
- Öğrencileri birçok kaynaktan yararlanmaya teşvik edici görevler,
- Farklı bakış açılarını gerektiren görevler,
- İşbirliği gerektiren görevler,
- Disiplinler arası yaklaşımla oluşturulan görevler,
- Öğrencinin sahip olduğu bilgi ile yeni bilgi arasında bağlantı kurmasını sağlayacak nitelikte olan görevler.

Otantik görevlerin özelliklerine bakıldığında, özgür ve bağımsız öğrenmenin gerçekleşmesine oldukça katkı getirdiği görülmektedir. Otantik görevler ve öğretimsel görevler birbirlerinden oldukça farklıdırlar. Otantik görev bir gazete haberinin okunması ve bununla ilgili gazetenin editörüne bir mektup yazılması şeklinde verilebilecekken pedagojik bir görev ise gazete haberinin okunması ve sonrasında anlama sorularına yanıt verilmesi şeklinde verilecektir. Programda yer alan kazanımların otantik görev temeline dayalı etkinliklerle sunulması, öncelikle öğrencide konuya ilişkin merak duygusu uyandıracak ve konuyu kendi yaşamıyla ilişkilendirmesini sağlayacaktır. Böylece öğrenci konuyu içselleştirecek ve farkında olmadan onun bir parçası durumuna gelecektir. Bu sırada arkadaşlarıyla işbirliği içerisinde çalışarak ve farklı kaynaklar kullanarak, konuya ilişkin farklı bakış açıları geliştirecek, çözüm önerileri sunacaktır. Öğrenci çok yönlü düşünürken aynı zamanda üst düzey düşünme becerilerini de işe koşacaktır.

Newmann ve Wehlage (1993, s. 10), sınıf ortamında öğrencilerin kendi zekâlarını kullanmalarına olanak verilmediğini ve okulda öğrencilerin uğraştığı işlerin değersiz ve yalnızca okul başarısının ötesine geçemediğini belirtmişlerdir. Bu sorunlarla baş edebilmek için; üst-düzye düşünme, derinlemesine bilgi, sınıf-dünya etkileşimi, sürekli iletişim ve öğrenci başarısı için sosyal destek olmak üzere beş standart belirlemişlerdir.

Üst-düzye düşünme: Öğrencilere sınıf ortamlarında verilen bir bilgiyi almak, alınan somut bilgileri tekrarlamak, kuralları uygulamak vb. görevler, onları düşük düzeyde düşünme süreçlerine yöneltilir. Bu süreçte öğrencilere önceden belirlenmiş bilgiler verilir ve öğrencilere bu bilgiyi hatırlamalarını gerektirecek sorular sorulur. Öğrencinin süreç dâhil olma şekli budur. Üst düzey düşünme ise, öğrencilerin bilgiyi ya da düşünceyi kendi anlayışlarına uygun olarak yapılandırmalarını sağlar. Üst-düzye düşünme süreçlerinde öğrenci olgular ve düşünceler oluşturmak için bilgileri sentezler, geneller, açıklar ya da hipotez kurar. Bu bilgi ve düşünceleri yeniden yapılandırmak öğrencilere bu bilginin yeni ve farklı anlamlarının olduğunu keşfetmesinde ve problem çözme becerisini geliştirmesinde yardımcı olur.

Derinlemesine bilgi: Bilginin derinliği dersteki bir konu ya da disiplinle ilişkili ve önemli olan kavramlar ve öğrencilerin bunları anlayış seviyeleri ile ilgilidir. Öğrenciler konunun ya da disiplinin önemli kavramlarını öğrenmediklerinde, örneğin öğrenci bir konunun ana düşüncesini bilmediğinde ya da anlamına ilişkin yüzeysel bilgiye sahip olduğunda, o bilgiler eksik ve yüzeysel kalmaktadır. Bilginin derinliği ya da yüzeyselliği o konunun ya da disiplinin ana fikrinin öğrenci tarafından öğrenilme düzeyiyle ilgilidir. Öğrenciler ayırımlar yaptıklarında, argümanlar geliştirdiklerinde, problem çözdüklerinde, çıkarımlarda bulduklarında ve karmaşık anlamlara yoğunlaştıklarında derinlemesine bilgi elde etmiş olurlar.

Sınıf-dünya etkileşimi: Dünyadan kopuk bir sınıfta, dünyadan kopuk bir şekilde elde edilen başarı, o sınıfın duvarlarını aşamaz. Başarının, öğrencinin resmi okul başarısından başka hiçbir şey üzerinde hiçbir etkisi yoktur. Derslerin otantik olabilmesi, öğrenme ortamlarının, geniş sosyal bağlamları içermesi ve öğrencinin yaşamıyla ilişkili olmasına bağlıdır. Sınıf ile gerçek dünya arasındaki etkileşim, öğrencinin gerçek yaşam sorunlarıyla ilgilenmesi (şehirdeki evsizlerle ilgili olan güncel sorunu istatistiksel yöntemler kullanarak aydınlatmak) ya da bilgiye kendi kişisel deneyimlerinden yola çıkarak ulaşması ile sağlanabilir.

Sürekli iletişim: Geleneksel ve sürekli iletişimin sağlanmadığı sınıflarda iletişim, genellikle öğretmenin konuyu sözel olarak anlatması, gerek gördüğünde öğrencilere soru sorması ve öğrencilerin kısa yanıtlar vermeleriyle gerçekleşir. Otantik görev ve materyallerle gerçekleştirilen öğrenme ortamlarında ise sözlü iletişim becerileri sıklıkla ve sürekli işe koşulur. Böyle sınıflarda bir konuya ilişkin sürekli iletişim ve söylemler, sadece deneyimleri, olguları ve tanımlamaları söylemekten öte bireyin üst düzey düşünme becerilerini de sürece katmasını gerektiren birleştirmeler, ayrımlar, genellemeler yapmaları ve sorular sormaları sağlanır. Bu sınıflarda konunun ve disiplinin önemli kavramları ile ilgili sürekli bir iletişim vardır.

Öğrenci başarısı için sosyal destek: Sosyal destek boyutu, yüksek beklenti, saygı ve tüm öğrencilerin öğrenme sürecine dâhil edilmesini içerir. Öğrenci başarısı için sosyal desteğin düşük olduğu sınıflar, öğretmenin ya da öğrencilerin davranışları, yorumları ve eylemlerinin öğrencinin cesaretinin ve bir konu hakkındaki düşüncelerini dile getirme isteğinin kırıldığı yerlerdir. Sosyal desteğin tam olduğu sınıflarda ise öğretmenin öğrencilerine ilişkin yüksek beklentileri vardır. Bu sınıflarda, zor görevlerle başa çıkmak için risk alınır. Öğrenciler, konuyla ilgili önemli bilgi ve beceriler edinir. Bu tür sınıflar, başarıya herkesin ortak olduğu, karşılıklı saygı ortamının yaratıldığı ve başarısızların başarmak için cesaretlendirildiği yerlerdir.

Otantik materyaller ve bu materyallerin kullanımı için öğretmenler tarafından öğrencilere verilecek otantik görevler doğrultusunda oluşturulan ders planları ve uygulamaları, öğrencilerin eleştirel düşünme ve güdülenmelerini destekleyerek bağımsız öğrenmelerine olanak sağlayan bilişsel yaklaşımları içerir. Otantik materyaller öğrencileri işbirliği içerisinde çalışma ve öğrenmeye teşvik eder ve karmaşık görevlere çözümler üretmelerini sağlayacak mantıksal çıkarımlar yapmalarını sağlar (Borthwick, Bennet, Lefoe ve Huber, 2007, s. 18).

Öğretme-öğrenme sürecinde öğretmen tarafından verilen ancak tam olarak tanımlanmadan sunulmuş otantik görev, derinlemesine bilgi içeren ve gerçek yaşamla ilişkili, öğrencilerin sürekli iletişim halinde olmalarına ve üst düzey düşünme becerilerini işe koşmalarına olanak veren nitelikte olmalıdır. Değerlendirme sürecinde ise öğrencilerin elde ettikleri bilgiyi kendi öğrenme özelliklerine uygun olarak düzenlemelerine, konuya ve disipline ilişkin değişik bakış açıları geliştirmelerine ve öğrenmenin sınıf dışında da devam ettiğini fark etmelerine olanak verir (Wehlage, Newmann ve Secada, 1996, s. 25). Reeves ve Laffey (1999, s. 227) mühendislik dersinde,

öğrencilere Mars'a ilişkin bir görev ('Mars görevi') planlamaları, yaşamın devam etmesi için yenilenebilir enerji kaynaklarını içeren bir araştırma tasarımları gibi alt görevleri içeren bir ödev vermişlerdir. Bu ödev otantik görevlere güzel bir örnektir.

1.7.3. Türkçe dersleri için otantik okuryazarlık

Türkçe öğretimi sürecinde öğrencilere temel dil becerilerinin kazandırılmasında kullanılacak otantik görevler, öğrencilerin gerçek yaşam bağlamında karşılıklarına çıkacak okuma materyallerini gerçek amaçlar için okumaları; gerçek ve anlamlı amaçlar için yazmalarını içermektedir. Çünkü dil, uygulamada gerçek kullanım bağlamında var olmaktadır (Purcell-Gates, 2002, s. 2; Purcell-Gates, Duke ve Martineau, 2007, s. 9). Freire 1960 yıllarda bir otantik okuryazarlık uygulamasında bulunmuştur. Bu uygulamada Freire yetişkinlere yönelik olarak uyguladığı okuma yazma eğitiminde görev ve materyal olarak okuma yazma öğrenen yetişkinlerin günlük yaşamından seçilmiş bir konuyu ve onlarla ilgili metinleri kullanmış, böylece günlük yaşam bağlamlarını kullanarak okuma yazma eğitimi vermiştir (Şimşek, 2000, s. 35). Otantik okuma ve yazma görevleri, öğrencilerin bir çalışma yaprağını doldurmaları ya da öğretmenin sorduğu sorulara yanıt yazma, öğretim amaçlı metinleri okuma gibi okul odaklı etkinlikler yerine öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştıkları etkinlikleri kapsamalıdır. Öğrenciler okulda yalnızca okul odaklı etkinliklere yoğunlaştıklarında öğrencilerin okumayı ve yazmayı öğrenebilmeleri için özel olarak hazırlanmış metinleri okur ve yazarlar. Öğrencilere yaptırılan bu tür okuma etkinliklerinde daha çok çözümleme, anlama, sözcük bilgisi, akıcılık; yazma etkinliklerinde ise öğrencilerin dil bilgisi, noktalama, heceleme gibi becerileri üzerinde durulur. Kısacası öğrenciler okuma ve yazmayı öğrenmek ve okuma yazma becerilerini geliştirmek için öğretimsel metinleri okur ve yazarlar. Okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesinde öğrencilere verilecek otantik görevler, öğrencilerin 'gerçek yaşam'larında karşılıklarına çıkacak etkinlikleri yapmak için ilgi ve isteklerini içermelidir. Purcell-Gates'e göre (2002, s. 5) anlamlı, amaçlı ve işlevsel deneyimler içeren otantik okuma ve yazma görevleri öğrencilerin aktif katılımını ve motive olmalarını sağlar.

Purcell-Gates (2002, s. 6) okuma ve yazma etkinliklerinin otantikliğine karar vermede iki önemli ölçüt olduğunu belirtmektedir. Bunlar; a) okunan ya da yazılı metnin okumayı ya da yazmayı öğrenme bağlamı dışından olması ve b) bu metinlerin sınıf bağlamında etkinlikler sırasında günlük yaşamda kullanım amaçlarına uygun olarak

kullanılmasıdır. Okuma ve yazma becerilerin geliştirilmesine yönelik olarak verilecek otantik görevler öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları okuma materyallerini, materyallerin amaçlarına uygun olarak okumalarını ve yazılarını da gerçek ve anlamlı amaçlar için yazmalarını kapsamalıdır. Bu okuma ve yazma çalışmaları gerçek deneyimlere dayandırıldığı sürece etkili ve verimli olacaktır.

Araştırmacılar ve öğretmenler, gerçek dinleyiciler ve amaçlar için yazmanın öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği görüşünde uzlaşmaktadırlar (Putnam, 2001, s. 103). Atwell'e göre (1998'den akt: Putnam, 2001, s. 104) öğrenciler insanların onların yazdıklarıyla ilgilendiklerini ve okuyacaklarını bildiklerinde bir amaca sahip olarak ve tutkuyla yazmaktadırlar. Bu süreçte öğretmenlerin rolü, öğrencilere ürünlerini insanlarla paylaşmaları için yardımcı olmaktır. Dewey (2004'den aktaran: Bektaş ve Horzum, 2012, s. 8) gerçek dünya bağlamlarından ve deneyimlerinden yola çıkılarak sağlanan öğrenmelerin amacına ulaştığını ifade etmektedir. Deneyim olmadan alınan teorik bilgiler, özümsememiş ve sembolik olarak anlamsız bir yığın hâlinde karşımıza çıkar. Önemsiz olarak nitelendirilen bir deneyim bazen çok değerli olduğu düşünülen teorik bilgiden daha önemlidir. Çünkü teorik bilgi ancak deneyim içerisinde amacına ulaşır.

Otantik okuma ve yazma gerçek yaşam metnlerinin gerçek yaşam amaçlarıyla okunup yazılmasıdır. Öğrenciler okulda otantik etkinliklerle okuma ve yazma yaptıklarında insanların okul dışında okudukları yemek tarifleri, tebrik kartları, hikâyeler ve şiirler gibi metinleri okur ya da yazarlar. Yemek tariflerini yemek hazırlamak için okurken, tebrik kartlarını ailelerine ya da arkadaşlarına göndermek için yazarlar. Hikâyeleri eğlenmek ve arkadaşlarıyla paylaşmak için okurlar. Öğrencinin etkin bir şekilde katılımının sağlanacağı otantik görevlerde bu gibi otantik materyaller kullanılır. Böylece öğrencilerin başarısına katkı sağlanmış ve öğrencinin başarısı artırılmış olur (Shrum ve Glisan, 2000; Richards, 2001; Kılıçkaya, 2004). Çünkü bu materyaller öğrencilerin dış dünya ile iletişim kurmalarına olanak sağlar (Richards, 2001, s. 32). Ayrıca otantik durumlar ve otantik materyallerle oluşturulan otantik görevler öğrencileri öğrenmeye motive eder, öğrencilerin yaratıcılıklarını olumlu yönde etkiler ve sınıf dışında dilin nasıl kullanıldığına dair farkındalıklarının artmasını sağlar (Parsons ve Ward, 2011; Oğuz ve Bahar, 2008; Berardo, 2006).

1.7.4. Otantik görev temelli otantik materyaller

Eğitimin her kademesinin temel görevlerinden birinin öğrencileri yaşama hazırlamak olduğu düşünüldüğünde ilkökul döneminde öğrencilere sağlanacak eğitime büyük görevler düştüğü görülmektedir. Bu dönem, öğrencileri yaşama hazırlayacak temel becerilerin onlara kazandırılması gereken dönemdir. Bu gerekliliğin yerine getirilmesinde onların karşısına yaşamdan örnekler, olaylar çıkarmak büyük önem taşımaktadır. Bu dönemde yaşamdan kopuk bir şekilde verilen eğitim öğrencilerin çok da işine yaramayacaktır. Temel dil becerilerinin geliştirilmesinde kullanılacak materyaller de günlük yaşamdan seçilmeli ve otantik/özgün olmalıdır (Doğan, 2007, s. 27). Bu materyaller ve görevlere ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur.

Haberler ve hava durumu: İnsanların yakın çevrelerinden başlayarak tüm dünyada olup bitenlerden haberdar olması gerekliliği hem demokratik bir haktır hem de yaşamlarını şekillendirmeleri ve bazı kararlar almaları için önemlidir. İnsanları bu tür konularda haberdar etmek ve bilgilendirmek ise basın-yayın kuruluşlarının en başta gelen görevidir. İnsanların yakın çevrelerindeki ve dünyadaki gelişmeleri takip edebilmeleri, bu bilgilerden yararlanabilmeleri bu basın yayın organlarını sağlıklı bir şekilde takip edebilmelerine ve dinledikleri ya da izledikleri haberlerde, programlarda anlatılanları anlayabilmelerine bağlıdır. İlkokul dönemindeki öğrencilerin de bu tür programları dinleyerek, izleyerek anlama becerilerini kazanmaları bu noktada önemlidir (Doğan, 2007, s. 62).

Bu materyallerle yapılacak eğitim çalışmaları sırasında öğrencilere haberler ve hava durumları dinletilir. Dinlenen programa göre dinleme sonrasında sorulan kimi sorulara haberi sunan kişi gibi yazılı ya da sözlü olarak yanıt vermesi istenebilir. O hafta içinde başlarına gelen bir olayı bir haber metni biçiminde yazmaları, geçen haftanın hava durumunu hava durumu biçiminde yazmaları, o gün ve önceki günün havasını karşılaştıran bir metin yazmaları öğrencilerden istenebilecek görevler arasındadır.

Gazeteler: Gazeteler yaşamın en güncel yanlarını yansıtan materyallerden biridir. Öğrencilerin hem ilgilerini hem de becerilerini geliştirmelerine katkı sağlar. Öğrencilerin yakın ve uzak çevrelerini algılayabilmeleri, bu çevrede olan olayları değerlendirebilmeleri ve farklı metin türleri oluşturabilmeleri, farklı metin türlerini okumalarına bağlıdır. Gazeteler, öğrencilerin farklı metin türleriyle karşılaşabilecekleri materyallerdendir. Bütün toplumlar için önemli olan bir iletişim aracı olan gazetelerden yararlanmak Gardner ve Sullivan'a göre (ty) öğrencilerin farklı tür ve içerikte okumayı

sağlayarak okuma yeteneklerini geliştirir. İlgi uyandırır ve okuyucuların çağdaş konular, eğilimler ve uygulamalar hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayarak öğrencileri öğrenmeye teşvik eder (Karadağ ve Kayabaşı, 2011, s. 990).

Bu materyaller kullanılarak öğrencilere seviyelerine uygun gazete haberleri, köşe yazıları, burç köşeleri okutulabilir. Yarım bırakılmış bir haberi tamamlamaları, herhangi bir olayı haber biçiminde yazmaları, ilgilenilen bir konuyla ilgili olarak bir köşe yazısı yazmaları, editöre kısa bir not yazmaları, burçlarını okuduktan sonra arkadaşları ve kendi burçlarıyla ilgili karşılaştırma yazıları yazmaları gibi otantik görevler bu materyalin kullanımında verilebilir. Gazetede yer alan bir film eleştirisi öğrencilere okutulabilir ya da dinletilebilir. Bu metnin özellikleri ile ilgili öğrencilerle konuşulduktan sonra öğrencilere bir film ya da kısa video izletilir ve izlerken karakterler, konu ve diğer önemli şeyler hakkında notlar almaları istenir. Daha sonra gruplara ayrılan öğrenciler taslaklar halinde eleştiri yazısı yazarlar ve öğretmenden gelen dönütlerle yazılarını geliştirirler. Daha sonra sınıfta en iyi eleştiri yazısı seçilebilir.

Çocuk edebiyatı ürünleri: Çocuklar için hazırlanan ve onların seviyelerine, ilgi ve gereksinimlerine göre hazırlanan çocuk edebiyatı ürünleri hem çocukların ilgisini çekmesi hem de herhangi bir öğretim yapma amacı taşımadıkları için otantik materyaller olarak oldukça kullanışlı olabilirler. Bu tür materyaller çocukların eğlenerek okuma yapmalarını ve öğretmenler tarafından düzenlenen etkinliklerle meşgul olmalarını sağlamaktadır. Çocuklar bu materyaller sayesinde hem okuma becerilerini geliştirecekler hem de yapılan etkinliklere göre yazma, dinleme, konuşma becerilerinde de ilerleme kaydedeceklerdir.

Okudukları bir kitap ile ilgili kolaj çalışmaları, yazarı veya konusu ile ilgili araştırma yapmaları ve bunları sınıf arkadaşlarına sunmaları çocuk edebiyatından materyallerle gerçekleştirilebilecek etkinlikler arasında sayılabilir.

Reklamlar: Günümüzde çok büyük bir hızla ilerleyen bilim ve teknolojinin etkisiyle yoğun ve çeşitli olarak üretilen malların pazarlanması sürecinde en önemli unsurlardan biri reklamlardır (Doğan, 2007, s. 66). Tekrar tekrar seyredilmeye uygun, kısa, güncel ve öğrenciler için dikkat çekici olan reklamlar öğretim ortamlarında Türkçe dersinde temel dil becerilerinin geliştirilmesinde otantik birer materyal olarak kullanılabilirler (MacGregor, 1999'dan akt: Akpınar, 2004, s. 198).

Reklamlar dinlenirken/izlenirken önemli olan reklamı yapılan ürünün ne olduğunu fark etmek, ürüne ve ürünün özelliklerine eleştirel bir gözle bakabilmek ve ürün seçimine

karar verilirken bilinçli olmaktadır. Çünkü Tompkins'e göre (1998'den akt: Doğan, 2007, s. 67) reklamların ikna ve propaganda amaçlı kullanımı söz konusudur ve bu durum çocuk reklamlarında daha fazla ön plandadır. Bu yüzden özellikle ilkökul dönemi çocuklarının dinledikleri/izledikleri reklamlardaki ürünleri bilinçli olarak takip etmeleri ve seçmeleri için reklamları doğru bir şekilde anlamaları önemlidir (Doğan, 2007, s. 67).

Bu materyallerin kullanıldığı çalışmalarda öğrencilerin seviyelerine uygun olarak seçilen reklamların öğrencilere izletilmesi/dinletilmesi, öğrencilerle bu reklamlar hakkında konuşulması, hangi ürünlerin reklamlarının hangi yollarla yapıldığının öğrencilere sorulması gibi etkinlikler yapılabilir. Daha sonra öğrencilere günlük yaşamlarında sevdikleri herhangi bir gıda malzemesi ya da herhangi bir eşya ile ilgili reklam metni hazırlamaları istenebilir. İstedikleri ürüne istedikleri bir ad vererek ister gruplar halinde ister bireysel olarak reklamlarını hazırlarlar. İstenirse reklamı yapılan ürünün tüketiminin gösterildiği bir drama etkinliği de yaptırılabilir. Bu etkinlik dersteki güdülenmeyi ve öğrencilerin iletişim becerilerini kazanmalarında etkili olabilir.

Şarkı/ Türkü sözleri: Şarkıların/türkülerin Türkçe öğretiminde kullanılması öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli olan ve birbirine bağlı birçok etmenin bir araya gelmesini sağlayacaktır. Bir şarkı/ türkü ile gerçekleştirilen etkinlikte bütün dil becerilerinin kullanılabileceği düşünüldüğünde bu materyallerin dil becerilerini geliştirmek için yararlı olabileceği görülmektedir. Bu materyaller sınıfta daha eğlenceli bir ortam oluştururlar. Ancak bu etkinliklerin öğrencilerin seviyelerine göre hazırlanmaları önemlidir. Aynı zamanda şarkı/türkü sözlerinin açık, anlaşılır ve zengin olmaları ve ilettikleri mesajların da hedef kitleye uygun olması gerekmektedir (Nişancı, 2013, s. 172).

Ataseven'e göre (1988, s. 189) her zaman güncel gerçeğin bir parçası olan ve güncelliğinden hiçbir şey kaybetmeden tekrarlanan şarkılar kültürel öğelerin örüntülerinin bir bütünüdür. Şarkı ile öğrencilere çok değişik ve çeşitli öğretim ortamları sağlanabileceği gibi bu materyallerin öğreneni güdüleyen, onu kendisine ve arkadaşlarına ait dünyasından koparmayan bir yanı da vardır. Bu materyaller derslere katacağı renk açısından da öğreneni ve öğreteni memnun edecektir.

Bu materyallerin derslerde kullanımı sırasında öğrencilere bir şarkı/ türkü dinletilir. Öğrenciler ilgili sorulara yanıt verdikten sonra şarkı/türkünün sözleri okutulur. Öğrencilerden grup ya da bireysel olarak bir söz yazarı olduklarını düşünmeleri ve hangi

olay üzerine bu sözleri yazdıklarını yazılı olarak anlatmaları istenir. Daha sonra şarkı/türkü koro olarak dinlenebilir.

Filmler/ Çizgi Filmler: Filmler temel dil becerilerinin her birine hitap edebilecek ve bu becerilerin geliştirilmesinde kullanışlı olabilecek çok yönlü birer araçlardır. Filmler iletişimin hem görsel hem de işitsel kanallarını ders ortamına getirmek, öğrencilerin ilgi, gereksinim ve bireysel farklılıklarına hitap edebilmek için güçlü materyallerdir. Çocukların ilgileri, gereksinimleri ve beklentilerinin yetişkinlerden çok farklı olduğu ve ilgilerini çekmeyen konularda öğrenme isteği duymayacakları düşünüldüğünde, öğrenme ortamına getirilecek bir film ya da çizgi filmin çocuk için öğrenmeye motive edici bir işlevinin bulunacağı söylenebilir. Aynı zamanda materyallerin her birinin bir iletisi vardır ve bu iletilerin verilmesi yapılarında fazlaca görsellik taşımaları nedeniyle simgeseldir (Od, 2013, s. 506). Çocukların günlük yaşamlarında sık sık karşılaştıkları materyallerden olan film ve çizgi filmlerden gelen iletileri doğru ve eleştirel bir şekilde almaları, iyi yorumlayabilmeleri için de bu tür materyallerin öğretim ortamında kullanılmaları önem taşımaktadır.

Filmler ve çizgi filmler çok yönlü görsel-işitsel materyaller olduklarından sınıflarda kullanımları da çok çeşitli olabilir. Öğrencilere seviyelerine uygun filmler ya da çizgi filmler izletildikten sonra gruplar halinde ya da bireysel olarak bir sinema eleştirmeni gibi olaylar, karakterler ya da filmin çekim yönünden eleştiri yazısı yazmaları, eleştirmen gözüyle filmin yönetmenine bir mektup yazarak filmin sonunun nasıl daha güzel olabileceği hakkında ona tavsiyelerde bulunması istenilebilir. Herhangi bir karakterin yerine kendilerini koymaları ve olaylar karşısında onların nasıl bir yol izleyecekleri ile ilgili düşüncelerini sözlü ya da yazılı olarak anlatmaları istenebilir. Kısa bir video sessiz olarak izletilip bu videoda ne anlatıldığını düşündüklerini kısaca yazmaları istendikten sonra video sesli olarak izletilir ve yazdıkları arasında karşılaştırma yapmaları istenebilir. Burada verilecek otantik görev, bir kısa film yapımcısı olarak sessiz olarak izledikleri videoya bir metin eklemeleri gerekse videoya uygun neler yazacaklarının öğrencilere sorulması olabilir.

Karikatürler: Karikatürler, birçok gazete ve dergiden ulaşılabilecek, günlük yaşamdan ve öğrencilerin ilgisini çekecek otantik materyallerdir. Bu materyaller öğrencilere göre ilginç ve herhangi bir dil becerisini geliştirmek üzere etkinlik oluşturmak için de kullanışlı materyallerdir. Görsel kanallar bilgiyi iletmek için oldukça yararlı kaynaklardır.

Karikatür; bir şeyin bir kimsenin, bir olayın alaylı, insanı güldürecek ve güldürürken de düşündürcek abartılı bir biçimde çizilmiş resmidir (Sever, 2007). Karikatür çok işlevli bir iletişim aracıdır ve bununla birlikte yaratıcılığı geliştirici bir işlevi de vardır. Bu materyal öğrencileri düşünmeye iten, yeni ve yaratıcı fikirler ortaya koymalarını sağlayan, dikkat çeken bir materyaldir ve bu da eğitimde özellikle de dil eğitiminde sıklıkla başvurulması gereken temel görsel materyal olmasını gerektirir. Türkçe dersindeki anlama (okuma ve dinleme) ve anlatma (yazma ve konuşma) gibi temel dil becerilerine yönelik olarak karikatür, çarpıcı bir öğretim aracı olarak kullanılmaya oldukça uygundur (Fındık Dönmez, 2013, s. 83).

Bu materyallerin kullanımı sırasında sınıfa çeşitli karikatürler getirilebilir ve bu karikatürler hakkında öğrencilerle birlikte kısa konuşmalar yapılabilir. Bu konuşmalardan sonra öğrencilere herhangi bir konuda bir dergi ya da gazete için bir karikatür hazırladıklarını varsayarak hazır olarak verilmiş karikatüre konuşma balonları yerleştirmesi ya da eklemelerde bulunması temel dil becerilerine yönelik farklı bir etkinlik yapılmış olmasını sağlar. Bir eleştirmen olduklarını düşünmeleri ve karikatür hakkında olumlu ya da olumsuz eleştiri yazısı yazmaları da verilebilecek otantik görevler arasındadır.

Oyunlar: Okula başlamak çocukların öğrenme esnasında oyuna gereksinimlerinin olmadığı anlamına gelmemektedir. Oyunun çocukların yaşamındaki yerinin ve sıklığının devam etmesi sosyal ve bilişsel gelişimin hem desteklenmesi hem de beslenmesi için oldukça önemlidir (Wellhousen ve Kieff, 2001, s. 34). Dil öğreniminin önemli bir bileşeni olarak oyunun desteklenmesi farklı materyaller kullanarak oyun yoluyla okuryazarlık öğretiminde eğitimcileri cesaretlendirmektedir (McLane ve Mcnamee, 1990, s. 23). Azarmi (2010, s. 17) dil becerileri ve bilişsel gelişimde oyunun rolünü şöyle belirtmiştir:

- Oyun dil kullanımında yenilik sağlar.
- Oyun yeni sözcük ve kavramları tanıtır ve açıklar.
- Oyun dil kullanımı ve pratiği için motivasyon sağlar.
- Oyun üstdilsel farkındalık geliştirir.
- Oyun sözel düşünmeyi teşvik eder.

Oyun, dil öğretiminde aynı zamanda otantik bir materyaldir. Öğrencilere dil öğretme ya da dil becerisi kazandırma amacıyla hazırlanmamış fakat öğrencilerin okuyarak ya da dinleyerek anlamlandırma ve bunları konuşarak ya da yazarak ifade etme ihtiyacı duydukları oyunlar otantik oyunlar olarak adlandırılabilir. Bu tür oyunlarda

öğrenciler dinlediklerini, okuduklarını ve gördüklerini anlamlandırma, konuşarak, yazarak, görsel olarak ifade etme gibi dilsel becerileri kullanırlar.

Mektuplar: Mektuplar, öğrencilere gelen ya da öğrencilerin yazdıkları materyaller oldukları için hem öğrencilerin okuma hem de yazma becerilerine hitap edecek materyallerdir. Bu materyaller öğrencilerin kendilerine gelen mektupları okumaları, bunlara yanıt yazmaları ya da bir mektuplaşmayı başlatarak öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri ortamlar yaratmada kullanılabilir. Barksdale, Watson ve Park'a (2007, s. 59) göre öğrenciler mektup arkadaşlığı yaptıklarında ve yazılan mektuplara yanıt verdiklerinde otantik okuma ve yazma görevlerine katılım sağlamış olmaktadır. Gelen bir mektubu yanıtlamak öğrencilerin mektubu okuyarak anlamlandırmasını, anlamlı ve benzer bir şekilde yapılandırarak yanıtlandırmasını gerektirmektedir.

İlanlar ve Broşürler: İlanlar ve broşürler de ilginç ve öğrencilerin ilgisini çekecek materyallerdir. Her türlü ilan ve broşür otantik materyal olarak kullanılabilir. Bu materyaller öğrenciler arasında beklenti ve motivasyon oluşturur. Bu kapsamda örneğin öğretmen öğrencilere eğitimlerini tamamladıktan sonra hangi mesleği yapmak istediklerine ilişkin sorular sorarak derse başlayabilir. Bu konu biraz tartışıldıktan ve bazı meslekler hakkında onlara bilgi verdikten sonra sınıfı gruplara ayırabilir. Öğretmen sınıfa getirdiği çeşitli iş ilanlarını gruplara dağıtır ve incelemelerini ister. İş ilanları gruplar arasında değiştirilerek öğrenciler tarafından okunur. Öğrenciler iş ilanlarından birini tercih eder. Öğrencilerden bazıları tercih ettikleri işe alınmak istediklerini ve bunun gerekçelerini, bazıları ise işe alacak olan kişi gözüyle kabul ya da ret mektubunu ilandaki tüm şartları göz önünde bulundurarak yazar. Bu tür otantik materyal ve görevler öğrencilere bir yandan geleceklerini düşünme fırsatı verirken diğer yandan farklı meslekler üzerinde düşünmelerini ve aralarında tartışmalarını sağlar.

Günlük yaşamın devamlı etkinliklerinden biri de alışveriş faaliyetleridir. Bazen alışveriş sırasında bazen de posta kutusunda market broşürleri ile karşılaşmaktadır. Bu broşürleri yeni çıkan ürünler hakkında bilgi edinmek, indirimde olan ürünleri tespit etmek vb. nedenlerle dikkatli bir şekilde incelediğimiz zamanlar olmuştur. Bu materyaller temel dil becerilerinin geliştirilmesinde kullanmak da yararlı olabilir. Dil becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan market broşürleri, günlük yaşamın içinden alındığı için "gerçeklik" özellikleriyle öğrencilerin dikkatlerini çekecek niteliktedirler. Öğrenciler, market broşürleri gibi araçların, günlük yaşamda da karşılıklarına çıkacağını bilirler ve bu

yüzden öğrencilerin söz konusu materyallere ilgileri daha canlı olacaktır. Bu da derslerdeki verimi artıracaktır (Doğan, 2014, s. 90).

Bu materyallerin derslerde kullanımı sırasında öğrenciler gruplara ayrılabilir ve bir market sahibi oldukları, marketleri için bir broşür hazırlayacakları bu yüzden de broşürleri incelemeleri gerektiği söylenebilir. Daha sonra broşürlerle ilgili aralarında tartışabilirler ve broşürdeki güzel ve eksik yanlarını, broşürün hangi özelliklerini neden kendi broşürlerinde kullanmak isteyeceklerini yazılı olarak anlatabilirler.

Anonslar: Anonslar da tamamen öğrencilerin günlük yaşamında, ulaşım ya da başka etkinlikler sırasında sıklıkla karşılaştıkları durumlardır ve eğitim ortamlarında otantik birer materyal olarak kullanılabilirler. Bu materyallerin kullanıldığı derslerde öğrencilere çeşitli anonslar dinletilecek ve bu anonsların dinlenmesi sonrasında onlardan bazı otantik görevleri gerçekleştirmeleri istenecektir (Doğan, 2007, s. 59).

Örneğin; “bir belediye çalışanı olduğunuzu ve yazılı bir açıklamayla anonslardan birinin gerekçesini yazmanızın istendiğini düşünerek seçtiğiniz anonslardan birinin gerekçesini açıklayın.” Başka bir örnek ise; “bir belediye çalışanı olarak tramvay ile yolculuk edenler için yeni anonslar ekleyeceksiniz. Yeni bir anons ve bu anonsun tramvayda kullanılmasının gerekliliğini açıklayın.” şeklinde olabilir.

İşaretler, Harita ve Grafikler: İşaretler, haritalar ve grafikler dil öğretimi için herhangi bir amaç taşımayan ve öğrencilerin günlük yaşamlarında ve sınıflarında sıklıkla karşılaştıkları materyallerdendir. Bu materyallerin öğretim ortamına getirilmesinin iki önemli avantajı olacaktır. İlki, bu materyallerin öğrencilerin sıklıkla karşılarına çıkan materyaller olmaları nedeniyle derslere renklilik getirmesi, öğrencilerin motive olmasını sağlaması ve böylece dersin verimini arttırmasıdır. İkinci neden ise işaret, harita, grafik gibi öğrencilerin yaşamlarında yer edinmiş bu materyallerin okunması, anlaşılması, yorumlanabilmesinin öğrenci açısından yaşamı kolaylaştırıcı bir işlevinin bulunmasıdır.

Bu materyallerin eğitim ortamında kullanılmaları çok çeşitli yollarla olabilir. Kendilerine verilen bir şehir ya da Türkiye haritasından yola çıkarak misafirleri için bir gezi turu planlamaları ve bunu yazılı ya da sözlü olarak anlatmaları verilebilecek otantik görevler arasındadır. Verilen bir grafikten yola çıkarak o grafik hakkında yorumlarda bulunmaları, grafiğin anlattığı olgu hakkında yazılar yazmaları, işaretleri yorumlamaları öğrencilerden istenebilir.

Bütün bu sayılanlar dışında yemek tarifleri, menüler, tren/vapur tarifeleri, biletler, kullanma talimatları, sinema afişleri gibi materyaller de öğrencilerin sıklıkla

karşılaştıkları ve öğrencilerin karşısına her zaman çıkabilecek materyallerdendir. Bu materyaller öğretmenlerin ve öğrencilerin tercihlerine göre çeşitli becerilerin gelişimini sağlamak için kullanılabilirler. Otantik materyallerin derste kullanılış biçimleriyle ilgili kesin bir kural yoktur. Öğretmen amaca uygun olarak kullanılma tarzını kendisi geliştirebilir; ancak burada dikkat edilmesi gereken materyallerle birlikte öğrencilere verilen görevlerin de olabildiğince otantik olmasıdır. Örnek olarak verilen görevlerin dışında öğrencilere uzun sürede ve okul dışında tamamlamaları gereken otantik görevler de verilebilir. Ayrıca materyaller hangi dil becerisinin gelişiminde kullanılacaksa o becerinin kullanılacağı durumlarda yapılacak çalışmalar iyi düzenlenmelidir. Örneğin dinleme becerisinin odağa alınacağı bir derste dinleme öncesi, sırası ve sonrasında yapılacak çalışmalar titizlikle planlanmalıdır.

1.8. Türkçe Dersi ve Otantik Görev Temelli Otantik Materyaller

Otantik görevler ve otantik materyallerin kullanımı ana dili öğretiminde özel bir yere sahiptir. Shrum ve Glisan (2000, s. 23) dilin günlük kullanımını yansıtan otantik materyallerin dil becerilerini geliştireceğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin iletişim kurmaları ve sosyalleşmeleri için gerekli olan kültür aktarımı da otantik materyallerle gerçekleştirilebileceğinden günlük yaşamla ilişkili otantik görevler ve materyallerin dil öğretiminde oldukça işlevsel olduğu belirtilmektedir (Gilmore, 2004; Guariento ve Morley, 2001; Velazquez ve Redmond; 2007).

Öğrencilerin öğrenirken sınıf dışında da bir dünyanın var olduğunu bilmeleri, onların yaşam boyu öğrenen bireyler olmalarının temellerini oluşturur. Yaşam boyu öğrenme becerisi, 21. yüzyıl becerilerinin başında gelen ve oldukça önem verilen becerilerinden birisidir. Diğer tüm derslerde olduğu gibi, Türkçe dersinde de yaşam boyu öğrenen bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmakta, dersin amaçlarının ve içeriğinin de buna uygun tasarlandığı görülmektedir. Otantik görev temelli otantik materyallerin kullanıldığı etkinlikler, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerilerini kazanacakları nitelikteki etkinlikler olarak tasarlanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında otantik görevlerin ve materyallerin doğası ve yapısı, Türkçe dersinin amaçlarıyla doğrudan örtüşmektedir.

Türkçe dersi, otantik görev temelli otantik materyallerin kullanılması bakımından en elverişli derslerden biridir. Çünkü Türkçe dersinde yalnızca temel dil becerileri değil, yaşam boyu kullanılacak beceriler de geliştirilmektedir. Öğrencilerin okul dışında ve günlük yaşamlarında bu derste geliştirilecek becerileri sürekli olarak kullanacak olmaları,

günlük yaşamı bu dersin sonsuz ve hiç tükenmeyecek bir kaynağı haline getirmektedir. Öğrencilerin günlük yaşamlarında kullanmaları istenen beceriler Türkçe derslerinde günlük yaşama paralel olarak otantik görev temelli otantik materyaller aracılığıyla geliştirilebilir.

Bu bağlamda ana dili öğretim süreçlerinde öğrenciler dili kullanırken kullandıkları materyallerde geçen, hakkında konuştukları ya da yazdıkları konularla sürekli bir şekilde karşılaşmalıdırlar. Bu yaklaşımla öğrencilerin dili kullanımları ve sözcük hazineleri, dil ifade becerileri genişleyip farklılaşacaktır. Öğrencilerin gerçek yaşamlarına hitap edebilen ana dili öğretim süreçleri sayesinde düşünme ve deneyim alanlarına uygun ve öğrencilerin ilgilerini çeken konu ve içerikler sunarak dil öğrenmenin deneyim ve bilginin işlenmesiyle birlikte gerçekleşmesini sağlayacaktır. Ana dili öğretimi sırasında seçilecek olan konular toplumun farklı alanlarına yönelik olmalı, günümüzün sorunları yanında geçmişten de konular ele alınmalıdır. Dil öğretim süreçlerinin çocukların günlük deneyim alanlarından seçilen materyal, içerik ve konularla birleştirilmesi, gerçekte iletişime girdikleri alanların da ders sürecine alınması, ana dili dersinin canlılığını arttırarak derslere çok yönlülük katacaktır (Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2013, s. 52).

Ana dili öğretiminde temel amaçlara ulaşılacak için uyulması gereken birtakım ilkeler vardır. Bu ilkeler şöyle belirtilmektedir (Winch, Johston; Holliday, Ljungdahl ve March, 2001'den akt: Cavkaytar, 2009; Demirel ve Şahinel, 2006; Sever, Kaya ve Aslan, 2006);

- Öğrenciye sunulan materyaller öğrencinin etkileşim kurabileceği türden ve zengin içerikte olmalıdır.
- Öğrenciler sözlü ve yazılı dilin kurallarının işlendiği etkinliklere dâhil olmalıdır.
- Farklı metinlerle, gerçek amaçlarla sunulan okuma ve yazma etkinlikleri ile öğrencilerin okuma ve yazma akıcılıkları geliştirilmeli ve bağımsız okuyan yazan bireyler olmalarına destek sağlanmalıdır.
- Ana dili öğretimi süreci doğal bir ortamda yapılmalıdır.
- Dil becerilerini geliştirmede öğrenciler için çoklu ortamlar sağlanmalıdır.
- Dil becerilerine yönelik olarak gerçekleştirilen etkinlikler bir bütünlük içinde olmalı ve somut uygulamalarla desteklenmelidir.
- Bireysel farklılıklar öğretim sürecinde göz ardı edilmemelidir.
- Öğretim sürecinde araç olarak kullanılan metinlerin öğrencilere duyma ve düşünme sorumluluğu verecek nitelikte olmasına dikkat edilmelidir.

Genelde ana dili ve özelde Türkçe öğretimi sürecinin gerçekleştirilmesi sırasında göz önünde bulundurulması gereken ilkeler incelendiğinde öğrencilere sunulan ortamın, etkinliklerin ve materyallerin gerçekliği, çeşitliliği ve zenginliğinin önemi dikkat çekmektedir. Türkçe dersinin özellikleri, kazanımların otantik görev temelli otantik materyallerle tasarlanıp öğrencilere sunulması bakımından oldukça elverişlidir. Otantik materyallerin ve otantik görevlerin temelinde sosyal katılım, gerçek yaşam ve gerçek yaşam deneyimlerinden oluşan sorunlar yer alır. Türkçe dersinde öğrencilerin işbirliği içerisinde sınıf dışındaki dünyayı keşfetmeleri sağlanabilir. Böyle öğrenme ortamlarının oluşturulmasında Türkçe dersinin kazanımları oldukça elverişlidir çünkü yaşamın içinden dilin kullanıldığı her yer, her ortam Türkçe dersinin konusu olabilir. Bu anlamda yaşamın içinden alınan örnekler, materyaller, etkinlikler Türkçe dersinin amaçlarına ulaşılmasında etkili olacaktır.

Türkçe dersi temel dil becerilerinin kazanılması, düşünme becerilerinin geliştirilmesi, kültürel aktarımın sağlanması ve devam ettirilmesi, iletişim becerilerinin güçlendirilmesi bakımlarından çok önemli bir işleve sahiptir. Ancak alanyazında Türkçe dersinde okuma ve yazma alanında sorunlar olduğu göze çarpmaktadır (ERG, 2012; Sidekli, 2010; Güler yüz, 1999; Sidekli, 2005; Büyükikiz, 2009; Can, 2009; Töremen, 2008; Özbay, 2000; Alkan, 2007; Maynard ve Lowe, 1999; Volman van Schendel ve Jongmans, 2006). Bu sorunların çözümü için uluslararası alanyazında otantik görev ve materyallerin alanyazında kullanıldığı araştırmalara rastlanmıştır; ancak ülkemizde bu türden bir araştıraya rastlanmamıştır (Duke, Purcell-Gates, Hall ve Tower, 2006; Gambrell, Hughes, Calvert, Malloy ve Igo, 2011; Heinitz, 2012). Tüm bu bilgi ve gereksinimler ışığı altında, yapılacak araştırmanın alana katkı getireceğine ve Türkçe dersindeki sorunların çözümüne ışık tutacağına inanılmaktadır.

1.9. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada Türkçe dersinde otantik görev temelli otantik materyal kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama, yazma becerileri ve yazma motivasyonları üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkçe dersinde otantik görev temelli otantik materyallerin kullanıldığı deney grubu ile otantik görev temelli otantik materyallerin uygulanmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Türkçe dersinde otantik görev temelli otantik materyallerin kullanıldığı deney grubu ile otantik görev temelli otantik materyallerin uygulanmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin yazma becerileri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Türkçe dersinde otantik görev temelli otantik materyallerin kullanıldığı deney grubu ile otantik görev temelli otantik materyallerin uygulanmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin yazma motivasyonları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Türkçe dersinde otantik görev temelli otantik materyallerin kullanımına ilişkin öğrencilerinin görüşleri nelerdir?
5. Türkçe dersinde otantik görev temelli otantik materyallerin kullanımına ilişkin sınıf öğretmenin görüşleri nelerdir?

1.10. Araştırmanın Önemi

İlkokul döneminde bireylerin toplumsallaşmasında, kültürlenmesinde ve gelecek eğitim basamaklarına hazırlanmasında önemli bir yeri olan Türkçe dersi, ilkokul programının her zaman önemli bir parçasını oluşturmuştur. İlkokul basamağı, bireyin kendini gerçekleştirme, gelişme ve değişimlere uyum sağlayacak biçimde kendini yetiştirmesini amaçlamaktadır. Dolayısıyla bu basamakta iletişim kurma, toplumsallaşma ve kültürlenmenin temel gereği olan ana dili öğretiminin gerçekleştirilmesinde Türkçe dersi oldukça önemli bir yere sahiptir (Belet, 2005, s. 5). Ancak bu derste özellikle okuma ve yazma alanlarında bazı sorunlar olduğu alanyazında göze çarpmaktadır. Yapılan uluslararası sınavlarda okuma alanındaki başarısızlıklar, öğrencilerin yazma becerilerinin istenilen yeterliğe ulaşmaması ve yazma motivasyonlarının düşük olması Türkçe öğretimi alanında yaşanan sorunlardır. 2004 yılında yenilenen Türkçe programında yapılandırmacı anlayışın benimsenmesi, Türkçe dersinin yapılandırmacı anlayışa uygun olarak işlenmesi gerekliliğini beraberinde getirmiştir. Yapılandırmacı anlayışta alternatif yaklaşımlardan biri de otantik öğrenme yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda öğrencilere otantik deneyimler sayesinde önceki bilgi ve anlayışlarına bağlı olarak yeni bilgi, anlayış ve beceriler oluşturmaları için olanaklar sunulur. Öğrencilerin gerçek yaşamla ilgili konu ve durumlarla uğraşmalarına izin verilir. Bu konu ve durumlarla birlikte öğrencilerin yeni beceriler edinmeleri ve sahip oldukları becerileri geliştirmeleri olasıdır.

Dayanağını yapılandırmacıliktan alan otantik öğrenme yaklaşımı, sosyal katılımı destekleyen bir otantik bağlam içinde sunulan gerçek yaşam sorunlarıyla baş etmede otantik görevlerden ve materyallerden yararlanır. Bu otantik bağlam içinde sunulan görevler ve bu görevlerin gerçekleştirilmesinde kullanılacak materyaller, Türkçe dersinin amaçları, içeriği, materyalleri ve değerlendirme süreçleriyle yakından bağlantılıdır. Otantik görevler ve bu görevler temel alınarak hazırlanmış materyaller, Türkçe dersinin kazanımlarının gerçekleştirilmesinde kullanılan ve gerçek yaşamla ilgili olan etkinliklerle öğretme-öğrenme sürecine dâhil edilebilir. Bu durum, sürecin etkililiğini ortaya koymada önemli görülmektedir. Aynı zamanda otantik materyaller öğrencilerin dili günlük bağlamda öğrenmelerini sağlayacaktır. Hem akademik hem de gündelik yaşamda anlama ve anlatma becerilerinin önemli bir yere sahip olması, bu becerilerin günlük yaşamda her an kullanılan, günlük bağlamdan ayrı düşünülemez beceriler olması ve gerçek bağlam ile temel dil becerilerinin karşılıklı etkileşim içinde olması otantik materyallerin bu becerilerin öğretilmesinde yararlı olacağını göstermektedir. Yabancı dil öğretiminde bu materyallerin sıklıkla kullanılmasına karşın Türkçe öğretiminde bu materyallerden yararlanıldığı bir çalışmaya alanyazında rastlanmamıştır. Bu bağlamda bu araştırmada otantik öğrenme ilkelerine uygun materyallerle gerçekleştirilen Türkçe dersinin okuma ve yazmaya ilişkin bazı değişkenler üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bu araştırma ile geliştirilen otantik öğrenme ilkelerine uygun öğretim materyallerinin, daha zengin ve nitelikli öğretim etkinliklerinin uygulanmasını sağlayacağı, bu yolla öğrencilerin okuma ve yazma becerilerindeki başarılarını artırmaları umulmaktadır.

Ayrıca bu araştırma ile Türkçe dersinin içeriğinin çeşitlendirilmesi amaçlanmaktadır. Buna göre araştırma, Türkçe dersinin işlevselliğinin artmasına katkı getirecektir. Öğretmenler açısından bakıldığında ise, bu araştırmanın öğretmenlerde, öğretme-öğrenme sürecini çeşitli biçimde nasıl tasarlayacaklarına ilişkin farklı bir bakış açısı geliştirmesi beklenmektedir.

1.11. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmada aşağıda belirtilen sınırlılık söz konusudur:

- Araştırma, Eskişehir ili ilkokullarında 2014-2015 öğretim yılında dördüncü sınıfta öğrenimlerine devam eden öğrencilerle sınırlıdır.

1.12. Tanımlar

Otantik Öğrenme: Sosyal bir çevre içerisinde ele alınan, sosyal yapılanmayı geçmiş ve gelecekteki bireyler arasındaki iletişim yoluyla açıklayan ve hem öğrencinin etkinliğine hem de öğrenmelerin gerçek dünya ile paralelliğine dayanan yaklaşım (Cholewinski, 2009; Koçyiğit, 2011).

Otantik Görev: Öğrencilerin karmaşık olayların üstesinden gelmelerinde ve okulda öğrendiklerini gerçek yaşamda kullanabilme ve gereksinim duydukları bilgi ve becerileri kazanmalarına olanak sağlayan görevler (Rule, 2006).

Otantik Materyal: Otantik materyaller bir dili ana dili olarak konuşanlar tarafından yine o dili ana dili olarak konuşanlar ya da aynı dili öğrenenlere yönelik bilgi vermek, teşekkür etmek, ikna etmek vb. amacıyla hazırlanmış yani içinde üretildiği toplumun bazı sosyal amaçlarını yerine getirmek için üretilen, birincil amacı anlamlı bir iletişim kurmak olan materyaller (Swaffar, 1985; Little, Devitt ve Singleton, 1988'den akt: Ngai, 2003).

Okuma Becerisi: Bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği (Demirel, 2003, s.77).

Yazma Becerisi: Duyduklarımızı, gördüklerimizi, yaşadıklarımızı, tasarladıklarımızı yazı ile anlatma eylemi (Sever, 2000).

Yazma Motivasyonu: Bireyin yazıda fikirlerini ifade etmek için enerjisini harcama süreci (Dutta Roy, 2004).

1.13. İlgili Alanyazın

Alanyazın incelendiğinde otantik görev ve materyallerin öğretme-öğrenme süreçlerinde kullanılmasına ilişkin çeşitli araştırmaların olduğu belirlenmiştir. Ancak, Türkçe dersinde otantik görev ve materyallere ilişkin gerçekleştirilen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmayla ilgili olduğu düşünülen çalışmalar önce yurt içinde sonra yurt dışında yapılan araştırmalar biçiminde, tarih sırası dikkate alınarak aşağıda özetlenmiştir.

1.13.1. Yurtiçinde yapılan araştırmalar

Talışık (2013) tarafından yapılan “İlkokul Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi Derslerinde Öğretim Materyali Olarak Şarkıların Kullanılmasının Öğrencilerin Başarı ve Tutum Gelişimleri Üzerindeki Etkisi” adlı çalışmada ilkököl Türkçe, Matematik ve Hayat

Bilgisi derslerinde öğretim materyali olarak araştırmacı tarafından bestelenen şarkıların kullanılmasının, öğrencilerin başarı ve tutum gelişimleri üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ön test ve son test desenli model kullanılmıştır. Deney grubu 76, kontrol grubu ise 73 öğrenciden oluşmuştur. Araştırma sürecinde deney grubunda yer alan öğrenciler öğretim materyali olarak şarkılarla konuları öğrenmişler, kontrol grubunda yer alan öğrenciler ise geleneksel öğretim materyalleri ile konuları öğrenmişlerdir. Araştırma verileri akademik başarı testi ve tutum ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde bağımlı örneklem t testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; öğretim materyali olarak şarkıların kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin her üç derste başarıları ve tutumsal gelişimleri, geleneksel öğretim materyallerinin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerine göre daha etkili olmuştur. Diğer taraftan şarkıları öğretim materyali olarak kullanan grupta, Matematik dersindeki bilişsel ve duyuşsal gelişim diğer derslere göre daha yüksek düzeyde gerçekleşmiştir. Deney grubu öğrenci görüşleri ise şarkıların daha verimli, hatırlamayı kolaylaştırıcı ve eğlenceli özelliğini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin belirttiğine göre; öğrencilerin şarkılar ile öğrenme amaçlı etkileşiminin okul ve ders süresi ile sınırlı olmadığı, şarkılar ile her yer ve zamanda öğrenme amaçlı etkileşime devam ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yalvaç-Hastürk (2013) tarafından gerçekleştirilen “Öğretmen Adaylarının Bazı Çevre Konularına İlişkin Zihinsel Yapılarındaki Değişimlerin Otantik Öğrenme Ortamlarında İncelenmesi ve Değerlendirilmesi” adlı doktora tezinde, otantik öğrenme yaklaşımının öğretmen adaylarının bazı çevre konularına ilişkin zihinsel yapılarına etkisi ve otantik öğrenme yaklaşımlarının etkililiği araştırılmıştır. Çalışmada karma yöntem benimsenmiştir. Araştırmanın nicel boyutunu ön test son test kontrol gruplu desen oluşturmuştur. Deney grubunda dersler otantik öğrenme ve değerlendirme ortamları oluşturularak, kontrol grubunda ise dersler geleneksel yöntemlerle yürütülmüştür. Araştırmada otantik öğrenme ve değerlendirme yaklaşımlarının uygulandığı deney grubu ile otantik öğrenme ve değerlendirme yaklaşımlarının uygulanmadığı kontrol grubunun zihinsel yapıları arasındaki farkı ortaya koymak amacıyla sözcük ilişkilendirme testi ve kavram ağı haritası teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunu ise olgu bilim deseni oluşturmuş; bu sayede otantik öğrenme ve değerlendirme yaklaşımlarının etkililiği, avantaj ve dezavantajları ortaya çıkartılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Tokat ili Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği programında öğrenim gören 3. sınıf öğrencileri

oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre otantik öğrenme aktivitelerinin çevreye ilişkin zihinsel yapıyı geliştirdiği, anlamlı öğrenmeye katkı sağladığı, otantik öğrenme yöntemlerine ilişkin bilgi ve beceri kazandırdığı, otantik değerlendirme yöntemlerine ilişkin bilgi ve beceri kazandırdığı, yaratıcılık, üst düzey düşünme, araştırma, inceleme, sorgulama becerisini geliştirme, yaparak yaşayarak öğrenme, sorumluluk alma, gerçek yaşam ve günlük yaşamla ilişkili öğrenmeleri gerçekleştirme gibi çok önemli becerileri geliştirdiği bulunmuştur.

Melanlıoğlu (2013) tarafından yapılan “Otantik Dinleme Görevlerinin Dinleme Kaygısı ve Dinlediğini Anlama Üzerindeki Etkisi” adlı çalışmada otantik dinleme görevlerinin dinleme kaygısı ve dinlediğini anlama başarısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel yöntemle gerçekleştirilen araştırmada otantik dinleme görevlerinin dinleme kaygısını azaltacağı ve dinlediğini anlama düzeyini artıracığı hipotezi test edilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını orta sosyo-ekonomik düzeydeki bir devlet okulunda öğrenim görmekte olan 50 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Kaygısı Ölçeği ve Dinlediğini Anlama Testi kullanılmıştır. Verilerin analizinde veriler normal dağılmadığı için Wilcoxon ve Mann Whitney U testleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçları otantik dinleme görevlerinin dinleme kaygısını azalttığını ve dinlediğini anlama becerisini geliştirdiğini göstermiştir.

Fındık Dönmez (2013) tarafından yapılan “İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretiminde Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerilerinin Gelişmesinde Karikatürün Etkisi” adlı çalışmada okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin gelişmesinde karikatürün etkisi araştırılmıştır. Türkçe öğretiminde otantik bir materyal olan karikatürün kullanımının faydalarını göstermek amacıyla 7. sınıf Türkçe programının bir teması olan “Doğa ve Evren” temasına ilişkin olarak farklı dil becerilerine yönelik karikatürler çeşitli kaynaklardan derlenerek öğretim sürecinde kullanılmış ve bu materyalin öğrenme sürecine katkısı araştırılmıştır. Araştırmada ön ve son test kontrol gruplu deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmada kontrol grubunda 37, deney grubunda 45 öğrenci yer almıştır. Veriler ön ve son testle toplanmış, veri analizinde bağımsız örneklem t testi ve eşleştirilmiş örneklem t testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, Türkçe dersinde karikatür kullanılarak hedeflenen kazanımlara ulaşmada deneysel gruptaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere oranla okuduğunu anlama ve yazma beceri alanlarında daha başarılı oldukları yönündedir.

Ünlüer ve Yaşar (2012) tarafından yapılan “Sosyal Bilgiler Dersinde Gazete Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri” adlı çalışmada ilkokul dördüncü sınıfta sosyal bilgiler dersinde gazete kullanımına ilişkin öğrencilerin görüşleri belirlenmiştir. Öğrencilerin gazete kullanılarak yapılan öğretimle ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla ilkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde gazete kullanımına ilişkin 18 haftalık bir öğretim uygulaması yapılmıştır. Verilerin toplanmasında nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma probleminin çözümü için sosyal bilgiler dersinde gazete kullanımından sonra öğrenci görüşlerini almak üzere yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sosyal bilgiler dersinde gazete kullanılarak öğretim yapılan deney grubundaki öğrencilerin öğretimde gazete kullanılmasına ilişkin görüşlerinin genelde olumlu olduğu görülmüştür. Kendileriyle görüşme yapılan öğrencilerin tümü derste gazete kullanımının okuma ve okuduğunu anlama becerisini artırdığını belirtmiştir. Görüşmeye katılan öğrencilerin tümü sosyal bilgiler dersinde gazete kullanımıyla dersi sevdiğini, tümüne yakını derste gazete kullanımında güçlüklerle karşılaşmadığını ve tüm derslerde gazetenin kullanılabileceğini bildirmiştir.

Horzum ve Bektaş (2012) tarafından yapılan “Otantik Öğrenmenin Topluma Hizmet Uygulamaları Dersini Alan Öğretmen Adaylarının Derse Yönelik Tutum ve Memnuniyetine Etkisi” adlı çalışmada, topluma hizmet uygulamaları dersinde otantik öğrenmenin öğretmen adaylarının derse yönelik tutum ve memnuniyetlerine etkisini belirlemeyi amaçladıkları araştırmalarını ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desene uygun olarak gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu sınıf öğretmenliğinde okuyan Topluma Hizmet Uygulamaları dersini alan toplam 70 öğretmen adayı oluşturmuştur. Bu öğretmen adayları yansız olarak iki gruba ayrılmıştır. Bu gruplardan birincisinde otantik öğrenme etkinlikleri ile diğer grupta ise geleneksel yöntemle topluma hizmet uygulamaları dersi gerçekleştirilmiştir. Uygulama, toplam 12 hafta sürmüştür. Çalışma sonucunda topluma hizmet uygulamaları dersini otantik öğrenme etkinlikleri ile gerçekleştiren öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik tutumları ve memnuniyet düzeyleri, Topluma Hizmet Uygulamaları dersini geleneksel öğrenme etkinlikleriyle yürüten öğretmen adaylarına göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Topçuoğlu Ünal ve Sever (2012) tarafından yapılan “Yaratıcı Yazmada Müziğin Etkisi” adlı çalışmada müzik ile yaratıcı yazma arasındaki ilişki irdelenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu 50 adet 6.sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada öğrencilerin yazılı anlatım başarıları incelenmiş, metin tamamlama yöntemiyle yapılan çalışmada değişik müzik türleri kullanılmıştır. Bu müzikleri dinleyen öğrencilerin tamamladıkları metinlerdeki yaratıcılıkları ve bu yaratıcılıkların müzikle ilişkileri incelenmiştir. Araştırmanın verileri yaratıcı yazma değerlendirme ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin analizinde bağımlı gruplar t testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yaratıcı yazma başarısı ile müzik arasında bir bağlantı olduğu görülmüş ve Türkçe dersi etkinliklerinde müziğin kullanılması önerisinde bulunulmuştur.

Ulaş (2011), tarafından gerçekleştirilen “Özel İlköğretim Okulu Öğrencilerine İngilizce Zamanların Öğretiminde Otantik Çizgi Film Kullanımı” adlı yüksek lisans tezinde 9-10 yaş grubundaki Türk öğrencilere İngilizce zamanların öğretiminde otantik çizgi filmlerin kullanımı incelenmiştir. Ön-test son-test kontrol gruplu deneysel olarak gerçekleştirilen çalışmada deney grubuna İngilizce dil bilgisi öğretimi otantik çizgi filmlerle sağlanırken kontrol grubuna da geleneksel yöntemler uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, İngilizce zaman öğretiminde çizgi filmlerin ders materyali olarak kullanıldığı deney grubunun, geleneksel dil bilgisi öğretim yöntemleriyle zaman öğretimi yapılan ve herhangi bir özel uygulama yapılmayan kontrol grubuna göre önemli derecede başarılı oldukları bulunmuştur.

Koçyiğit (2011) tarafından gerçekleştirilen “Otantik Görev Odaklı Yapılandırmacı Yaklaşımın Öğretmen Adaylarının Başarılarına, Derse Karşı Tutumlarına ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi” adlı doktora tezinde otantik görev odaklı yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlanan öğretim programının okul öncesi öğretmen adaylarının akademik başarılarına, problem çözme becerilerine ve derse karşı tutumlarına etkisini incelemiştir. Çalışma, ön-test son-test kontrol gruplu modele uygun olarak tasarlanmıştır. Verilerin toplanmasında, “Problem Çözme Envanteri”, “Derse Karşı Tutum Ölçeği”, “Başarı testi”, “Performans Değerlendirme Formu”, “Kişisel Bilgi Formu” ve “Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Araştırma, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Programı 3. sınıfında öğrenim gören 35 deney, 35 kontrol-1 ve 30 kontrol-2 grubu olmak üzere toplam 100 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırmada deney öncesine göre bütün grupların akademik başarılarında artış olduğu; ancak otantik görevlerin verildiği ve yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak sürecin tasarlandığı deney grubunun başarısındaki artışın, diğer iki gruba göre daha fazla olduğu sonucuna

ulaşmıştır. Ayrıca deney öncesine göre deney grubundaki öğretmen adaylarının derse karşı tutumlarında olumlu yönde ve anlamlı düzeyde artış meydana gelirken, kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının derse karşı tutumlarında anlamlı değişiklikler olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Deney öncesine göre deney grubu öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine yönelik algılarında olumlu yönde anlamlı farklılık görülürken, kontrol gruplarında bulunan öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine yönelik algılarında anlamlı fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Görüşme formuna verilen yanıtlara göre otantik görevlerin verildiği ve yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak düzenlenen sürece deney grubu öğretmen adayları olumlu yönde görüşler bildirirken; kontrol gruplarında yer alan öğretmen adaylarının görüşlerinde daha fazla olumsuz ifadelerin yer aldığı bulunmuştur.

Karadağ ve Kayabaşı (2011) tarafından yapılan “Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde okuma metinleri olarak gazete köşe yazılarının kullanılması” adlı çalışmada öğretmen adaylarının yazılı anlatım dersinde gazete köşe yazılarının kullanımına ilişkin düşüncelerini ortaya koymak amaçlanmış, araştırma karma desenle gerçekleştirilmiştir. Çalışma Türkçe Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programlarına devam eden 89 birinci sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel verileri öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde gazete köşe yazılarının kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla etkinlik sonrasında uygulanan Yazılı Anlatım Değerlendirme Aracı ile toplanmış, nitel verileri ise yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmış ve içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, yazılı anlatım dersinde gazete kullanılarak yapılan öğretim sürecinin, öğretmen adaylarının başta yazma becerileri olmak üzere diğer dil becerilerinin gelişimine ve kişisel gelişimlerine katkı sağladığı ortaya çıkmıştır.

Gürdoğan Bayır (2010) tarafından yapılan “Sosyal Bilgiler Dersinde Güncel Olaylardan Yararlanmanın Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde ilkokul beşinci sınıfta sosyal bilgiler dersinde güncel olaylardan yararlanmanın öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi belirlenmiştir. Araştırmada karma yöntem çeşitlerinden biri olan baskın-daha az baskın desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri deneme modellerinden “ön-test son-test kontrol gruplu model”, nitel verileri ise yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak, öğrencilerin denkleştirilmesinde kişisel bilgiler formu, eleştirel düşünme becerilerini ölçmek için eleştirel düşünme becerisi ölçekleri,

güncel olaylardan yararlanılarak hazırlanmış materyaller, ders planları ve gerçekleştirilen öğretimden sonra öğrencilerin görüşlerini almak amacıyla hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, sosyal bilgiler dersinde güncel olaylardan yararlanılarak öğretim yapılan deney grubu ile güncel olaylardan yararlanılmadan öğretim yapılan kontrol grubunda öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinden analiz, değerlendirme, çıkarım ve yorumlama becerileri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunurken, eleştirel düşünme becerilerinden açıklama ve öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Sosyal bilgiler dersinde güncel olaylardan yararlanılarak yapılan öğretimden sonra deney grubundaki öğrencilerin güncel olaylardan yararlanmaya ilişkin genellikle olumlu görüş belirttikleri görülmüştür.

Akça ve Ata (2009) tarafından gerçekleştirilen “Lise Tarih Derslerinde Otantik Etkinliklerin Uygulanması ve Sorunları” adlı çalışmada tarih öğretmenlerinin ve öğrencilerinin tarih dersinde otantik etkinliklerin uygulanmasına yönelik görüşlerini ortaya koymak ve tarih öğretmenlerinin bu tür etkinlikleri değerlendirmede karşılaştıkları sorunları saptamak amaçlanmıştır. Nitel araştırma tekniklerinin kullanıldığı çalışmada Ankara, Yozgat ve Trabzon illerinde MEB’e bağlı resmi ortaöğretim kurumlarında çalışan 4 tarih öğretmeninden derslerinde “Kaptan Aranıyor” adlı bir otantik etkinliği öğrencilerine uygulamaları ve değerlendirmeleri istenmiştir. Veriler, görüşme formları ve doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerle ve doküman incelemesi yöntemi ile 4 öğretmenin bu tür bir etkinliğin değerlendirilmesindeki hareket tarzları ortaya konmaya çalışılmış ve 6 öğrenciden de etkinlik ile ilgili düşünceleri alınmıştır. Araştırma sonucunda tarih öğretim programı ve ders kitaplarında bu konuda hiçbir fikir olmamasına rağmen, bu dört tarih öğretmenin öğrencilerin yaratıcılığını geliştirdiği için otantik etkinlik uygulamaya karşı oldukça istekli oldukları görülmüştür. Öğretmenler kâğıtları incelediklerinde neye not verecekleri konusunda problem yaşadıklarını ifade etmişler, öğrenciler ise bu tür etkinlikleri geçmiş ile bugün arasında bağ kurmayı sağladığı için yararlı bulduklarını belirtmişlerdir. Ancak öğrenciler genellikle derslerde bu tür etkinlikler yapmadıklarını, bu etkinlik kendilerine uygulandığında ne yazacaklarını bilemediklerini, bu nedenle yazılarında tekrar ifadelere yer verdiklerini belirtmişlerdir.

Doğan (2007) “İlköğretim İkinci Kademedeki Dil Becerisi Olarak Dinlemeyi Geliştirme Çalışmaları” adlı çalışmada ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin dinleme

becerilerini, otantik etkinliklerden oluşan bir dinleme eğitimi programı ile geliştirmeye çalışmıştır. Bu araştırmanın temel amacı dinlemenin geliştirilebilir bir dil becerisi olduğunu ve öğrencilerin dinleme becerilerinin etkinlikler yoluyla geliştirilebileceğini ortaya koymaktır. Yapılan ön-testlerin ardından deney grubundaki öğrencilere 4 hafta boyunca haftada 2'şer saat, çeşitli materyallerle uygulamalı eğitim verilmiştir. Araştırmada dinleme becerisini geliştirmek üzere kullanılan hikâye, metro anonsları, haberler-hava durumu, çizim, röportaj, yol tarifi, radyo tiyatrosu, reklamlar, dikte ve alışveriş problemi gibi materyallerin öğrencilerin günlük yaşamda karşılarına çıkan materyaller olduğu ve öğrencilerin temel dil becerilerinin geliştirilmesinde günlük yaşamın içinden alınan materyallerin etkili olacağı araştırmacı tarafından ifade edilmiştir. Verilerin analizinde yüzde, aritmetik ortalama, t-testi ve varyans analizi için f testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, dinleme becerisine yönelik verilen eğitimin öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirdiğini göstermektedir.

Karakuş (2006) tarafından gerçekleştirilen “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yapıcı Öğrenme ve Otantik Değerlendirme Yaklaşımlarının Öğrencilerin Akademik Başarı, Kalıcılık ve Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi” isimli doktora tezinde ilkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinin iki ünitesinin öğretiminde yapıcı öğrenme ve otantik değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerin akademik başarı, kalıcılık ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Araştırma 2004-2005 öğretim yılında Adana ili Seyhan ilçesindeki iki devlet ilkokulunda yürütülmüş ve bir deney, iki kontrol grubu olmak üzere 90 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, Tarih İlk Yurdumuz Tarihte Anadolu Ünitesi Otantik Kağıt Kalem Testi, Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği, Sosyal Bilgiler Yapıcı Öğrenme Sürecini Algılama Değerlendirme Formu ve Sosyal Bilgiler Otantik Değerlendirme Sürecini Algılama Değerlendirme Formu kullanılmıştır. Dersler deney grubunda yapılandırmacı öğrenme ve otantik değerlendirme yaklaşımlarına, kontrol gruplarında ise geleneksel öğretime dayalı olarak işlenmiştir. Verilerin analizinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapmaları tek yönlü varyans analizi (Anova) ve Kovaryans analizleri (Ancova) kullanılırken, nitel verilerin analizinde ise içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yapılandırmacı öğrenme ve otantik değerlendirme yaklaşımlarına dayalı öğretim uygulanan deney grubu ile geleneksel öğretim uygulanan kontrol gruplarının ön-test başarı puanları kontrol altına alındığında, son-test puanları açısından deney grubu ile kontrol grupları arasında anlamlı fark

bulunmuştur. Deney grubunun sosyal bilgiler kalıcılık puanları, kontrol gruplarının kalıcılık ortalamalarından bir miktar yüksek olmasına karşın, öğrencilerin başarı toplam son-test puanları kontrol altına alındığında, kalıcılık puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Yapılandırmacı öğrenme ve otantik değerlendirme yaklaşımlarına dayalı öğretim uygulanan deney grubu ile geleneksel öğretim uygulanan kontrol gruplarının Sosyal Bilgiler tutum ölçeğinden aldıkları ön-test puanları kontrol altına alındığında, son-test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Deney ve kontrol gruplarının Sosyal Bilgiler tutum ölçeğinden aldıkları son-test puanları kontrol altına alındığında, kalıcılık puanları arasında deney grubu ile kontrol grupları arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Keskin (2006) tarafından gerçekleştirilen “Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünce Yeteneklerini Geliştirmede Performansa Dayalı Öğrenme (Authentic Learning) ve Değerlendirmenin (Authentic Assessment) Rolü Üzerine Bir Araştırma” isimli çalışmada altıncı sınıf öğrencilerinden beş öğrencinin okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileri rubrikler aracılığıyla değerlendirilmiştir. Eleştirel düşünce becerilerinin belirlenmesine yönelik kapalı uçlu bir anket her ayın sonunda katılımcılara sunulmuştur. Anketten edinilen bilgilerin desteklenmesi için rubrikler kullanılmış, katılımcılarla görüşülmüş, gözlemler yapılmış ve araştırmacının gözlem defterindeki notlardan yararlanılmıştır. Örnek olay incelemesi kapsamında, veriler betimsel olarak ifade edilmiştir. Nitel verilerden ortaya çıkan araştırma bulguları, performansa dayalı öğrenme ve değerlendirme tekniğinin 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini göstermiştir.

Demircan (2004) tarafından yapılan “Otantik materyallerin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen lise düzeyindeki öğrencilerin farklı iki dil bilgisi konusundaki başarı, hatırlama ve görüşleri üzerindeki etkisi” isimli çalışmada otantik materyallerin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 9. sınıf öğrencilerinin dil bilgisi gelişimi, hatırlamaları ve dil bilgisi öğretimi ile ilgili görüşleri üzerindeki etkisini, geleneksel öğretim materyalleri ile karşılaştırmalı olarak araştırmak amaçlanmıştır. Ön-test son-test kontrol grup modelinin kullanıldığı çalışmada otantik materyallere dayalı iki dil bilgisi ünitesi hazırlanmış ve deney grubuna uygulanmıştır. Çalışma 17 öğretmen ve 54 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde betimsel ve çıkarımsal istatistiklerden yararlanılmıştır. Başarı ve hatırlama testlerinin analizinde bağımsız örneklem t testi kullanılmış, ayrıca anket ve ünite dönüt formları analiz edilmiştir. Sonuçlar, otantik

materyaller ile dil bilgisi öğrenen öğrencilerin dil bilgisi konularının öğrenilmesinde ve konuların hatırlanmasında daha başarılı oldukları yönündedir.

1.13.2. Yurtdışında yapılan araştırmalar

Masood (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin İngilizce yazma becerilerinin geliştirilmesinde otantik materyallerin kullanımının etkililiği araştırılmıştır. Araştırmanın amaçları, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek, merak uyandırmak, dil becerilerini geliştirmek için öğrencileri motive etmek, günlük yaşam malzemelerini sınıf ortamına getirmek ve yapay metinlerin monotonluğunu ortadan kaldırmak olarak belirtilmiştir. Nicel araştırma olarak tasarlanan araştırmanın katılımcıları 10. sınıfta öğrenim görmekte olan 10 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmanın verileri sınıf gözlemleri, öğrencilere verilen eğitim ve öğretmen anketi yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonuçları otantik materyal kullanımının araştırmanın amaçlarına ulaşmasında etkili olduğunu göstermiştir.

Rahman (2013) yaptığı çalışmasında İngilizce yazma becerilerinin geliştirilmesinde otantik materyallerin etkililiğini araştırmıştır. Nicel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen araştırmada veriler 8 öğretmen ve 100 öğrencinin katılımıyla toplanmıştır. Verilerin toplanmasında öğrenci anketi, öğretmen anketi ve araştırmacının geliştirdiği bir kontrol listesi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda dikkatli seçilen ve kullanılan otantik materyallerin yazma sınıfları için çok değerli olduğu, otantik materyaller sayesinde öğrencilerin yazma potansiyellerinin arttırılabileceği görüşüne ulaşılmıştır. Aynı zamanda otantik materyaller sayesinde öğrencilerin ders sürecinde daha motive olacakları ve gerçek dünyayla ilgili bilgilerinin artacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Sabet ve Mahsefat (2012) yaptıkları çalışmada otantik materyallerin İngilizce dinleme becerisinin geliştirilmesi üzerindeki etkisini araştırmışlardır. 60 öğrenciyle yürüttükleri çalışmada deney grubuna otantik dinleme materyalleriyle öğretim yapılırken, kontrol grubu öğrencilerine geleneksel dinleme materyalleri ile eğitim verilmiştir. Veri toplama aracı olarak İngilizce seviye testi ve öğrenci dönüt anketi kullanılmıştır. Verilerin analizinde eşleştirilmiş örneklem t testinden yararlanılmıştır. Son-test sonuçları otantik dinleme materyalleri ile öğretim gören deney grubu öğrencilerinin dinleme testlerinde daha başarılı olduğu yönündedir. Ayrıca, toplanan nitel veriler bu öğrencilerin otantik materyallere karşı olumlu tutumları ve memnuniyetlerini de göstermiştir.

Ghaderpanahi (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin İngilizce dinleme becerilerinin geliştirilmesinde otantik materyallerin etkililiği incelenmiştir. Araştırma grubunu 30 kişilik üniversite öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmada iletişimsel yaklaşımın bir parçası olarak otantik materyallerin ve gerçek yaşam durumlarının kullanılmasına odaklanılmıştır. Araştırma grubu ile biri programın ilk haftası diğeri de son haftası olmak üzere iki görüşme yapılmıştır. İlk görüşmenin amacı katılımcıların eğitimsel geçmişleri ve İngilizce dinleme becerileri ile ilgili olarak bilgi sahibi olmak iken son görüşmenin amacı ise katılımcıların İngilizce dinleme becerilerinin geliştirilmesinde otantik materyal kullanımına dair tutumları ve görüşleri hakkında bilgi edinmektir. Çalışmada aynı zamanda programın başından sonuna kadar sınıf gözlemleri yapılmıştır. Bu gözlemlerin amacı otantik materyallerle derslerin nasıl yürütüldüğünün ve öğrencilerin pratiklerinin yakından incelenmesidir. Görüşmeler ve test analizleri otantik materyal kullanımının öğrencilerin İngilizce dinleme becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Test analizleri bağımlı gruplar t testi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar öğrencilerin İngilizce dinleme becerilerinin anlamlı bir şekilde gelişme gösterdiği yönündedir.

Heinitz (2012) tarafından gerçekleştirilen yüksek lisans tezinde otantik görevlerle gerçekleştirilen yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Öğrencilere deneysel işlem öncesinde ve sonrasında yazmaya yönelik tutum ölçeği uygulanmış, deneysel işlem sonrasında öğrencilerin uygulamalarla ilgili görüşleri alınmıştır. Uygulamalarda öğrencilere otantik yazma etkinlikleri yaptırılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark görülme de alınan görüşler öğrencilerin bu etkinliklerden fazlasıyla zevk aldıkları ve bu etkinliklerin onların motivasyonunu arttırdığı yönünde olmuştur.

Gambrell, Hughes, Calvert, Malloy ve Igo (2011) tarafından yapılan araştırmada okuma, yazma ve tartışma gibi etkinlikler, mektup arkadaşlığı otantik görevi bağlamında incelenmiştir. Araştırma, otantik okuryazarlık görevleri ile ilkokul öğrencilerinin okuryazarlık motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla karma yöntem ile desenlenmiştir. Araştırmaya 3., 4. ve 5. sınıflardan 180 ilkokul öğrencisi ve yedi öğretmen katılmış, araştırmanın verileri okuryazarlık motivasyonu anketi, yapılan tartışma ve görüşmelerin dökümleri ile toplanmıştır. Sonuçlar, otantik okuryazarlık görevlerinin

öğrencilerin okuryazarlık motivasyonlarını destekleme ve sürdürmede önemli bir potansiyele sahip olduğunu göstermiştir.

Gilmore (2011) tarafından Japonya’da eğitim gören 62 üniversite öğrencisiyle yapılan çalışmada Japon öğrencilerin İngilizce iletişim yetkinliklerini geliştirmek için otantik materyallerin potansiyeli incelenmiştir. Yarı deneysel olarak tasarlanan çalışmada kontrol grubu ders kitabıyla öğrenim görürken deney grubu otantik materyallerle öğrenim görmüşlerdir. Denel işlem toplamda 10 ay sürmüştür. Öğrencilerin iletişim yeterlilikleri ön-test ve son-testlerle ölçülmüştür. Öğrencilerin iletişim yeterlilikleri sekiz farklı testle ölçülmüş ve veriler bu testlerle toplanmıştır. Verilerin analizinde Pearson korelasyon katsayısı ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda otantik materyallerle öğrenim gören öğrencilerin sekiz testin beşinde ders kitaplarıyla öğrenim gören öğrencilerden daha başarılı oldukları görülmüştür. Çalışmada otantik materyaller ve bu materyallerle ilişkili görevlerin öğrencilerin iletişim yeterliliklerini geliştirmede geleneksel ders kitaplarından daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dennis ve O’Hair (2010) tarafından yapılan çalışmada üç farklı okul ortamında otantik öğretim kullanan matematik ya da fen bilgisi öğretmenlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını üç okulda görev yapmakta olan toplamda beş öğretmen oluşturmuştur. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırma bir alternatif okul, bir sözleşmeli ve bir de geleneksel okulda yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak gözlemler, görüşmeler ve doküman analizleri yapılmıştır. Bir yılı aşkın bir süre içinde beş öğretmenin her biri üç kez gözlemlendiği çalışmada sonuçlar; sürdürülen otantik öğretimin, nitelikli öğretmenler, işbirliği ve mesleki gelişimi desteklemeyi içermesi gerektiğini göstermiştir.

Biggs ve diğerleri (2008) yaptıkları bir çalışmada okuma güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencilerine düzenli tekrarlı şarkı söyleme ve şarkı okumayı içeren 9 haftalık bir uygulama yapmışlardır. 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören 24 deney grubu öğrencisi 9 hafta boyunca haftada 3 kez 30 dakikalık seanslar halinde uygulamayı gerçekleştirmişlerdir. Kontrol grubuna başka bir program uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak nitel okuma envanteri ve interaktif bir şarkı söyleme yazılımı kullanılmıştır. Nitel okuma envanteri ile toplanan verilerin analizinde betimleyici istatistiklerden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçları uygulamanın yapıldığı sınıftaki öğrencilerin okuma başarısında anlamlı bir ilerleme gösterdiği yönünde olmuştur.

Choo (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, kariyer gelişimi ve planlama modülünde, öğrencilerin öğrenmelerinde aktivite temelli öğrenme ortamının etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada etkinlik temelli öğrenme ortamının, öğrenme deneyimi ve öğrencilerin ürünlerine etkisi ile aktivite temelli öğrenme yaklaşımını uygulayan öğretim üyelerinin deneyimleri araştırılmıştır. Araştırma, uygun örnekleme yöntemi ile seçilen 112 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Hem nicel hem nitel tekniklerin kullanıldığı araştırmada veri toplama aracı olarak anket ve görüşme formları kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin analizinde t testinden yararlanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin gelişimine yardım eden ve otantik öğrenmeyi desteklemek için yenilikçi bir model olan APLUS (activate, plan, learn, use, show)'un hem öğrencilerin hem de öğretim üyelerinin deneyimleri üzerinde olumlu sonuçlar verdiği görülmüştür.

Ngai (2003) tarafından yapılan çalışmada ikinci dil olarak İngilizce öğrenen ortaokul öğrencilerinin otantik materyallere ilişkin algıları ve bu algılarla dil yeterlilikleri arasındaki ilişkinin keşfedilmesi amaçlanmıştır. Araştırma verileri nicel ve nitel yöntemlerle anketler, derinlemesine görüşmeler ve günlükler aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmada öğrenci günlükleri ve görüşmeler yoluyla 32 öğrencinin otantik materyallere ilişkin algıları incelenmiştir. Bu araştırmada ayrıca öğrencilerin otantik materyal algıları ile dil yeterlilikleri arasındaki ilişki de incelenmiştir. Çalışma sonucunda otantik materyallerin ilginç içerikleri ve günlük dil içerikleri nedeniyle öğrencilerin daha fazla ilgisini çektiği, bu sayede öğrencilerin dil öğrenme süreçlerine katılımlarının daha aktif bir şekilde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın bulgularının otantiklik anlayışını geliştireceği ve öğretim metotlarının seçimi ve geliştirilmesi için kullanışlı olacağı ifade edilmiştir.

Kramarski, Mevarech ve Arami (2002), matematiksel otantik görevlerin çözümünde işbirlikli öğrenme ve bilişüstü öğretim yöntemlerinin etkisinin ne olduğunu belirlemeyi amaçladıkları araştırmalarında hem nitel hem de nicel yöntemleri kullanmışlardır. Araştırmanın katılımcılarını 3 farklı sınıfta okuyan toplam 91 7. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak matematiksel ön bilgiyi ölçen bir test ve araştırma sonunda matematiksel bilgiyi ölçen bir son test kullanılmıştır. İki ölçme aracı da otantik ve standart görevlerden oluşan iki bölümden oluşmuştur. Verilerin çözümlenmesinde iki faktörlü ANOVA ve iki faktörlü MANOVA analiz teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre işbirlikli öğrenme yönteminde

bilişüstü öğretim yöntemlerinin kullanıldığı sınıf ile yalnızca işbirlikli öğrenme yaklaşımının kullanıldığı sınıf başarısı arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuş; hem otantik hem de standart görevlerin bilişüstü öğretim yöntemlerinin kullanıldığı sınıfta pozitif etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Thanajaro (2000) tarafından yapılan bir araştırmada İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin İngilizce dinleme becerilerinin geliştirilmesinde otantik işitsel materyallerin etkililiği araştırılmıştır. Çalışmanın başka bir amacı ise otantik işitsel materyallerle çalışırken öğrencilerin kullandıkları dinleme stratejilerini tanımlamak ve otantik materyallerin öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarına etkisini incelemektir. Veriler, anketler, sınıf gözlemleri ve görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonuçları otantik materyallerin sınıftaki rahatlık düzeylerini ve hedef dili dinlemeye yönelik özgüvenlerini artırdığı yönündedir. Gözlemler ve anketler otantik materyallere öğrenciler tarafından daha fazla ilgi gösterildiğini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca otantik materyallerin öğrencilerin tutum ve motivasyonları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu da çıkan sonuçlar arasındadır.

Çalışma kapsamında ulaşılan ve ana hatlarıyla verilen araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde, Türkiye’de İlköğretim alanında bazı temel dil becerilerinin geliştirilmesinde günlük yaşam materyallerinin kullanıldığının görülmesine karşın otantik görevlere dayandırılmış otantik materyallerle yapılan hiçbir çalışmaya rastlanılmamıştır. Dil becerilerinin ve başka becerilerin geliştirilmesinde gazete, şarkı, çizgi film, karikatür gibi otantik materyallerden yararlanılmış olsa da bu materyallerden hiçbiri otantik görevlere dayandırılmamıştır. Yurt dışında yapılan araştırmalara bakıldığında ise özellikle yabancı dil öğretiminde dil becerilerinin geliştirilmesinde otantik materyallerin kullanıldığı birçok araştırmaya rastlanmıştır. Ayrıca yurt dışında ilkokul düzeyinde dil becerilerinin geliştirilmesi için otantik materyallerin kullanıldığı araştırmalar da vardır (Masood, 2013; Rahman, 2013; Sabet ve Mahsefat, 2012; Ghaderpanahi, 2012; Heinitz, 2012; Gambrell, Hughes, Calvert, Malloy ve Igo, 2011; Dennis ve O’Hair, 2010; Thanajaro, 2000).

Dilin yaşamın her anında var olması, Türkçe öğretimi sürecinin her anında da yaşam ve yaşamın içinden örnekler ve uygulamalar yer almasını gerekli kılmaktadır. Türkçe dersine yaşamdan uygulamalar ve örnekler taşımak öğrencilerin dil becerilerinin günlük yaşam bağlamlarında onların da aktif katılımıyla geliştirilmesini sağlayacaktır. Günlük yaşamda Türkçe derslerinde kullanılabilecek sayısız olay, olgu, materyal vardır. Bu olay,

olgu ve materyallerin günlük yaşam durumlarına benzer durumlarda, otantik görevlerle öğrencilere sunulması bu yönüyle önem taşımaktadır. Bu anlamda yapılacak olan bu çalışmanın alanyazına katkı getireceği umulmaktadır.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırma ortamı ve katılımcılar, veri toplama araçları, uygulama süreci ve verilerin çözümlenmesine yer verilmiştir.

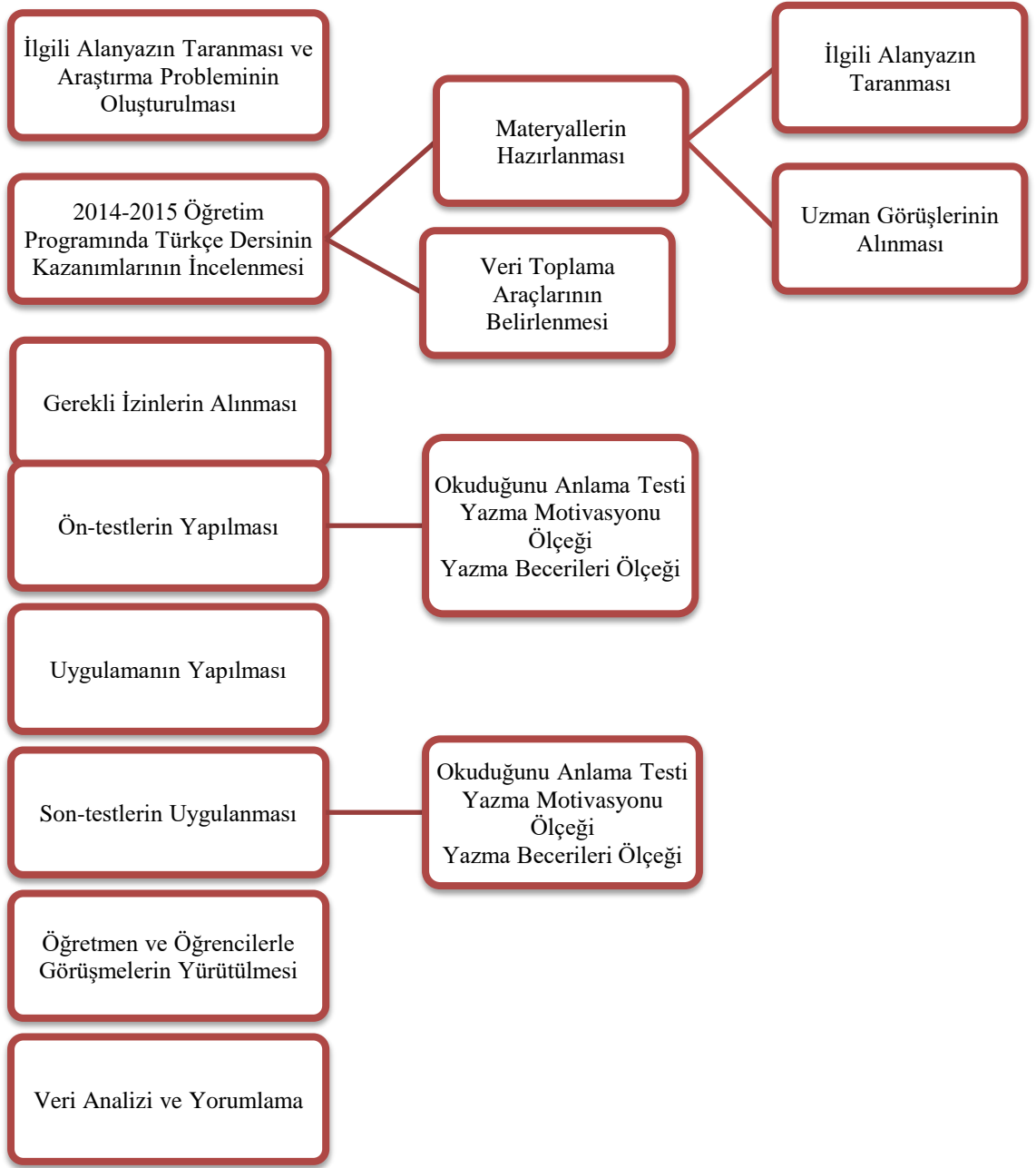
2.1. Araştırmanın Modeli

Otantik görev temelli otantik materyallerin okuma ve yazmaya ilişkin bazı değişkenler üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntem benimsenmiştir. Farklı kuramsal çerçevelerden gelen desenlerin kullanılmasıyla nitel ve nicel verilerin toplanmasını ve elde edilen bu veri türlerinin bütünleştirilmesini kapsayan bir araştırma yaklaşımı olan karma yöntem araştırması, nitel ve nicel verilerden birinin araştırma probleminin anlaşılmasında ve çözümlenmesinde yetersiz kaldığı durumlarda kullanılır (Creswell, 2013, s. 217). Karma modellerde yapılan çalışmalarda nicel ve nitel yöntemlerden elde edilen sonuçların birbirine yakınlığı ya da birbirini destekleyip desteklemediği, sonuçların birbirini tamamlaması, yeni hipotez ya da araştırma soruları üretilmesi ya da araştırmanın sınırlarının genişletilmesi hedeflenebilir (Baki ve Gökçek, 2012, s. 17). Karma desen, “nicel ya da nitel araştırmanın beraber kullanımı, tek başına kullanıldığı durumlara göre problemi daha iyi açıklar” varsayımına dayanır (Creswell, 2013, s. 220).

Alanyazında birçok karma yöntem deseni bulunmaktadır. Bu araştırma iç içe karma desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İç içe karma desen araştırmacının verileri geleneksel nicel ve nitel desenler içinde topladığı ve çözümlendiği durumlarda kullanılır ve bu desende araştırmacı deneysel çalışma gibi nicel bir aşama içerisine, nitel bir aşama ya da durum çalışması ya da nitel bir aşama içerisine nicel bir araştırma ekleyebilir. İç içe karma desende, destekleyici aşama, genel deseni bir şekilde geliştirmek amacıyla eklenir (Cresswell ve Plano Clark, 2014, s. 99).

Bu araştırmanın nicel boyutunu oluşturan veriler, yarı deneysel işlemlerle toplanmıştır. Denel işlem, ön-test son-test kontrol gruplu desene uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ön-test ve son-test olarak yazma becerileri ölçeği, yazma motivasyonu ölçeği ve okuduğunu anlama testi kullanılmıştır. Nitel veriler ise denel işlem sonunda yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır.

Araştırma sürecinin akış şeması aşağıdaki gibi gerçekleştirilmiştir:



Şekil 2.1. *Araştırmanın Akış Şeması*

Şekil 2.1.'de görüldüğü gibi öncelikle araştırma problemi belirlendikten ve ilgili alanyazın taraması yapıldıktan sonra Türkçe dersi okuma ve yazma alanları kazanımları

incelenmiştir. Bu kazanımlara göre otantik görev temelli otantik materyal kullanımına uygun öğretim materyalleri hazırlanmış ve araştırma sürecinde kullanılacak olan veri toplama araçları belirlenmiş, araştırma için gerekli izinler alınmıştır. İlgili öğretim materyalleri ve ders planları hazırlandıktan sonra uzman görüşlerine başvurulmuştur. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Etik Kurulu'ndan etik izni ve Eskişehir Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma izinleri alındıktan sonra araştırmanın ön-testleri olan okuduğunu anlama başarı testi, yazma motivasyonu ölçeği ve yazma becerileri ölçeği kullanılmıştır. Uygulama sürecinde Yenilikler ve Gelişmeler ile Dünyamız ve Uzay temaları boyunca ders planları uygulanmıştır. Uygulama sürecinin sonunda son-testler olarak okuduğunu anlama başarı testi, yazma motivasyonu ölçeği ve yazma becerileri ölçeği kullanılmıştır. Daha sonrasında öğretmen ve öğrenciler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

2.2. Katılımcılar ve Araştırma Ortamı

Bu araştırmaya, 2014-2015 öğretim yılı bahar döneminde Eskişehir il merkezinde yer alan bir ilkokula devam eden 4-E ve 4-G sınıflarındaki öğrenciler katılmıştır. Araştırmada 4-E ve 4-G sınıfları aynen alınmış; 4-E sınıfı deney grubu, 4-G sınıfı ise kontrol grubu olarak atanmıştır. Deney grubu olan 4-E sınıfında 22, kontrol grubu olan 4-G sınıfında ise 24 öğrenci bulunmaktadır.

Araştırmanın uygulanmasında Türkçe dersi 'Yenilikler ve Gelişmeler' ve 'Dünyamız ve Uzay' temalarına yönelik olarak geliştirilen ders planları ilkokul 4. sınıfta uygulamaya konulmuştur. Katılımcı olarak 4. sınıf öğrencileri seçilirken, bu yaş dönemindeki öğrencilerin otantik görev temelli otantik materyalleri daha iyi anlamlandırabilecekleri, materyallerin zorluk derecesinin bu yaş grubuna daha uygun olması ve verilecek görevlerin karmaşıklığı düşünülmüştür. Araştırmaya ilişkin uygulamanın gerçekleştirileceği okulun seçilmesi ise, okul yönetiminin ve öğretmenlerin araştırmaya gönüllü olarak katılacaklarını belirtmeleri, kamera çekimine izin vermeleri, yeni öğrenme yaklaşımlarına olumlu bakmaları ve araştırmacının Türkçe derslerini yürütmesini kabul etmeleri sonucunda gerçekleşmiştir. Araştırmanın yapılacağı sınıf ise sınıfta bulunan öğrencilerin akademik olarak gelişimine gereksinim duyulduğunun belirtilmesi, öğrenci velilerinin araştırmaya izin vermesi ve farklı aile profiline sahip öğrencilerin bir arada olması nedeniyle seçilmiştir.

Araştırma ortamını 4/E sınıfı oluşturmuştur. 4/E sınıfı okulun 4. katında yer almaktadır. Bu derslikte öğrencilerin oturduğu 26 sandalye ve masa bulunmaktadır. Ayrıca bir öğretmen masası, sandalyesi, bilgisayar, ve projeksiyon bulunmaktadır. Okulda ikili öğretim yapıldığı için sınıfta iki ayrı kitaplık bulunmaktadır. Ayrıca sınıfta öğrenci panoları ve dolapları da bulunmaktadır. Araştırma sırasında uygulamalar araştırmacı tarafından yapıldığı için sınıfa tek bir kamera ile kamera çekimi yapılmıştır. Kamera çekimleri genel olarak sınıfın tamamının görüldüğü sınıf giriş kapısının yanından yapılmıştır.

Araştırmanın katılımcıları Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bir ilkokulun 4/E sınıfındaki 22 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan deney grubundaki 22 öğrencinin kişisel bilgileri Tablo 2.1’ de gösterilmiştir.

Tablo 2.1. *Araştırmaya Katılan Deney Grubundaki Öğrencilerin Özellikleri*

Özellikler		Sayı
Cinsiyet	Kız	11
	Erkek	11
Annenin Eğitim Durumu	İlkokul mezunu	9
	Ortaokul mezunu	5
	Lise mezunu	8
Babanın Eğitim Durumu	İlkokul mezunu	4
	Ortaokul mezunu	6
	Lise mezunu	10
	Üniversite mezunu	2
Annenin Mesleki Durumu	Çalışmıyor	17
	Özel Sektör	2
	Serbest Meslek	2
	Emekli	1
Babanın Mesleki Durumu	Çalışmıyor	1
	Özel Sektör	5
	Serbest Meslek	14
	Emekli	2

Tablo 2.1.’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin 11’i kız 11’i erkektir. Anne eğitim durumuna bakıldığında; 9’u ilkokul mezunu, 5’i ortaokul mezunu, 8’i lise mezunudur. Babaların eğitim durumu ise 4’ü ilkokul mezunu, 6’sı ortaokul mezunu, 10’u lise mezunu, 2’si ise üniversite mezunu şeklindedir. Annenin mesleki durumuna

bakıldığında; 17'si çalışmamakta, 2'si özel sektörde, 2'si serbest meslekte çalışmakta 1'i ise emeklidir. Babanın mesleki durumuna bakıldığında ise; 1'i çalışmıyor, 5'i özel sektörde çalışmakta, 14'ü serbest meslek yapmakta olup 2'si ise emeklidir. Görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin aile profilleri farklılık göstermektedir. Araştırmaya katılan kontrol grubundaki 24 öğrencinin kişisel bilgileri Tablo 2.2' de gösterilmiştir.

Tablo 2.2. *Araştırmaya Katılan Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Özellikleri*

Özellikler		Sayı
Cinsiyet	Kız	13
	Erkek	11
Annenin Eğitim Durumu	İlkokul mezunu	7
	Ortaokul mezunu	1
	Lise mezunu	9
	Üniversite mezunu	7
Babanın Eğitim Durumu	İlkokul mezunu	3
	Ortaokul mezunu	2
	Lise mezunu	7
	Üniversite mezunu	12
Annenin Mesleki Durumu	Çalışmıyor	13
	Devlet memuru	5
	Özel sektör	1
	Serbest meslek	5
	Çalışmıyor	1
Babanın Mesleki Durumu	Devlet memuru	4
	Özel sektör	9
	Serbest meslek	9
	Emekli	1

Tablo 2.2.'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin 13'ü kız 11'i erkektir. Anne eğitim durumuna bakıldığında; 7'si ilkokul mezunu, 1'i ortaokul mezunu, 9'u lise mezunu, 7'si üniversite mezunudur. Babaların eğitim durumu ise 3'ü ilkokul mezunu, 2'si ortaokul mezunu, 7'si lise mezunu, 12'si ise üniversite mezunudur. Annenin mesleki durumuna bakıldığında; 13'ü çalışmamakta, 5'i devlet memuru, 1'i özel sektörde, 5'i ise serbest meslekte çalışmaktadır. Babanın mesleki durumuna bakıldığında ise; 1'i çalışmıyor, 4'ü devlet memuru, 9'u özel sektörde çalışmakta, 9'u serbest meslek yapmakta olup 1'i ise emeklidir. Görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin aile profilleri farklılık göstermektedir.

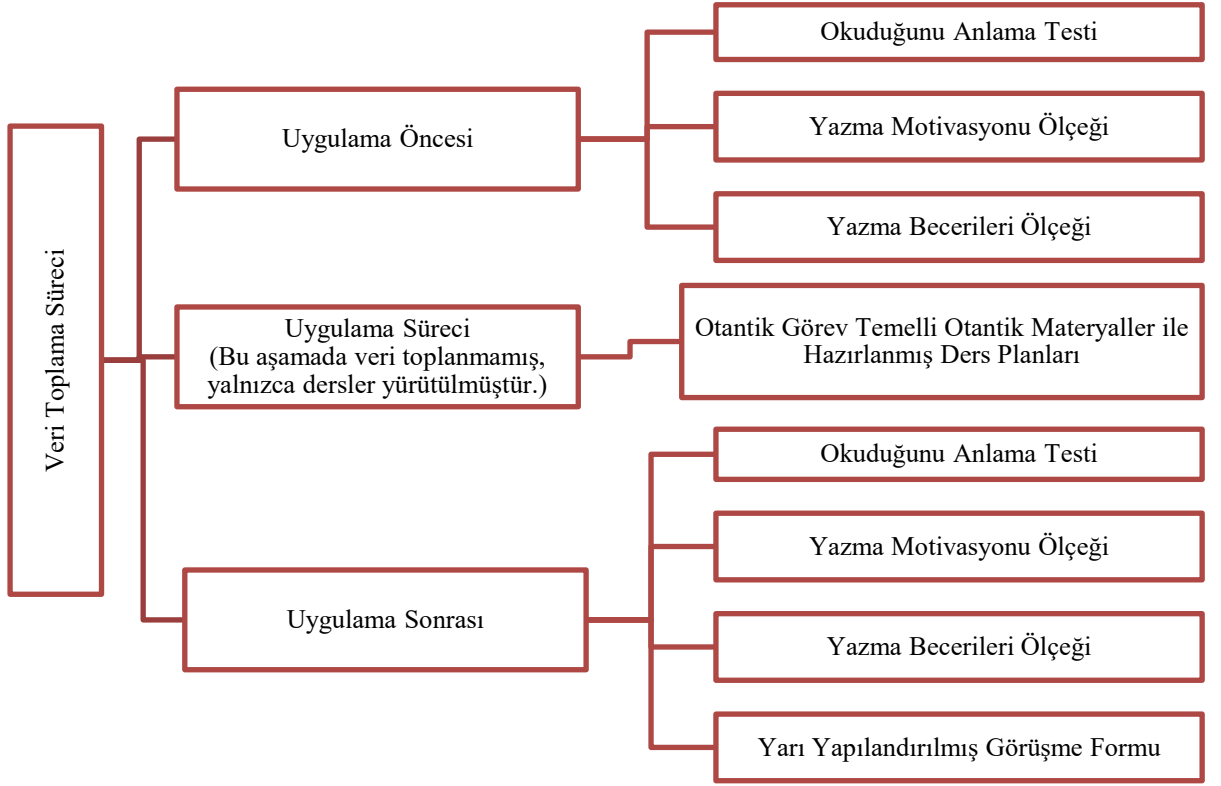
2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın kuramsal boyutu için konuyla ilgili yerli ve yabancı kaynaklar taranmıştır. Araştırma probleminin çözümü için veri toplama aracı olarak; öğrencilerin kişisel bilgilerini belirlemek için Kişisel Bilgi Formu, öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeylerini ölçmek için Okuduğunu Anlama Testi, yazma motivasyonlarını ölçmek için Yazma Motivasyonu Ölçeği, yazma becerilerini ölçmek için Yazma Becerileri Ölçeği, Türkçe dersi Yenilikler ve Gelişmeler, Dünyamız ve Uzay temalarına yönelik ders planları ve öğretim materyalleri, öğrencilerin ve öğretmenin otantik görev temelli otantik materyallere yönelik görüşlerini belirlemek için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın veri toplanması sürecinde karma model dikkate alınarak araştırma soruları bağlamında farklı veri türüne yönelik olarak veri toplama araçları kullanılmıştır. Bu bağlamda, araştırma sorularını yanıtlamak amacıyla kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanma zamanı ve toplanan verinin türü Tablo 2.3.'de gösterilmiştir.

Tablo 2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma sorusu	Veri toplama aracı	Verilerin toplanma zamanı	Veri türü
Otantik görev temelli otantik materyallerin okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkisi nedir?	Okuduğunu Anlama Testi (ön test)	Denel işlem öncesi 04.03.2015	Nicel
	Okuduğunu Anlama Testi (son test)	Denel işlem sonrası 20.05.2014	Nicel
Otantik görev temelli otantik materyallerin yazma becerileri üzerindeki etkisi nedir?	Yazma Becerileri Ölçeği (ön test)	Denel işlem öncesi 05.03.2015	Nicel
	Yazma Becerileri Ölçeği (son test)	Denel işlem sonrası 22.05.2015	Nicel
Otantik görev temelli otantik materyallerin yazma motivasyonu üzerindeki etkisi nedir?	Yazma Motivasyonu Ölçeği (ön test)	Denel işlem öncesi 03.03.2015	Nicel
	Yazma Motivasyonu Ölçeği (son test)	Denel işlem sonrası 18.05.2015	Nicel
Öğrencilerin otantik görev temelli otantik materyallere gerçekleştirilen uygulamalar hakkındaki görüşleri nelerdir?	Yarı yapılandırılmış görüşme formu (öğrenci)	Denel işlem sonrası 25.05.2015-01.06.2015	Nitel
Öğretmenin otantik görev temelli otantik materyallerle gerçekleştirilen uygulamalar hakkındaki görüşleri nelerdir?	Yarı yapılandırılmış görüşme formu (öğretmen)	Denel işlem sonrası 24.05.2015	Nitel

Araştırmada veri toplama süreci aşağıdaki şemada gösterilmiştir:



Şekil 2.2. Araştırma Verilerinin Toplanma Süreci

Şekil 2.2.'de görüldüğü gibi araştırma verileri uygulama öncesi, uygulama süreci ve uygulama sonrası olarak üç aşamada toplanmıştır. Uygulama öncesinde okuduğunu anlama testi, yazma motivasyonu ölçeği ve yazma becerileri ölçeği ön-test olarak uygulanmıştır. Uygulama sürecinde otantik görev temelli otantik materyallere yönelik ders planları uygulanmıştır. Uygulama sürecinin sonunda okuduğunu anlama testi, yazma motivasyonu ölçeği ve yazma becerileri ölçeği son-test olarak uygulanmıştır. Daha sonra öğretmen ve öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve bu araçların geliştirilme süreçleri aşağıda açıklanmıştır.

2.3.1. Kişisel bilgi formu

Araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel bilgilerini belirlemek amacıyla kullanılmak üzere beş sorudan oluşan kişisel bilgi formu kullanılmıştır (EK-7). Kişisel bilgi formu

önce taslak olarak hazırlanmış, hazırlanan taslak form Türkçe öğretimi alanında çalışan iki uzman görüşüne sunulmuş ve getirilen öneriler ışığında yeniden düzenlenerek forma son biçimi verilmiştir. Kişisel bilgi formunda öğrencinin cinsiyeti, anne ve babanın öğrenim durumu, ailedeki birey sayısı ve anne-babanın mesleki durumuna ilişkin sorulara yer verilmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenin de kişisel bilgileri öğretmen kişisel bilgi formu ile toplanmıştır (EK-8).

2.3.2. Okuduğunu anlama testi

Araştırmada Bulut (2013) tarafından hazırlanan ve kullanımı için araştırmacı tarafından izni alınan (EK-9) okuduğunu anlama testi kullanılmıştır. Testin geliştirilmesi sırasında araştırmacı tarafından öncelikle İlköğretim Türkçe (1-5. Sınıflar) Dersi Öğretim Programındaki dördüncü sınıf okuma öğrenme alanına ilişkin kazanımlar belirlenmiştir. Her bir kazanımın ölçülebilir özellikleri dikkate alınarak hangi okuduğunu anlama kazanımlarının değerlendirmeye alınacağına karar verilmiştir. Bunun için uzman görüşüne başvurulmuştur. Alınan uzman görüşleri doğrultusunda, benzer amaca hizmet eden kazanımlardan uygun olanı seçilmiş ve okuduğunu anlama ile ilgili kazanımlar içinden 15 kazanımın ölçülebilir özelliklere sahip olduğu görüşüne varılmıştır. Öğrencilerin okuduğu sözcüklerin anlamlarını ölçmek amacıyla okuma öğrenme alanına ilişkin söz varlığı geliştirme kazanımlarından üç kazanım da dâhil edilerek toplamda 18 kazanım değerlendirmeye alınmıştır. Toplam 54 maddelik denemelik form hazırlanmıştır. Öğrencilerin soruları yanıtlarken sıkılabilecekleri ve yanıtlama süresinin bir ders saatini aşacak olması göz önüne alınarak, testteki 54 soru, 25 ve 29 soruluk A ve B formlarına ayrılmıştır. A ve B formlarına ayrılmış denemelik formlar farklı günlerde, uygulama yapılacak okullar ile benzer özellikler gösteren altı okulun dördüncü sınıfında öğrenim gören toplam 215 öğrenciye uygulanmıştır. Yapılan deneme çalışmalarının ardından test ile ilgili madde ve test analizlerine geçilmiştir. Yapılan bu analizler sonucunda toplam 14 madde testten çıkarılmıştır. Sonuç olarak toplam 40 maddeden oluşan Okuduğunu Anlama Testi hazırlanmıştır. Testten elde edilen puanların ortalama gücü .65'tir. Bu değer testin orta güçlükte ve arzu edilen bir test olduğuna işaret etmektedir. Testin güvenilirliğine dair hesaplanan KR-20 değeri .90 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada testin KR-20 değeri .84 olarak hesaplanmıştır. Buna göre test puanlarının güvenilirliği, başarı testinin kullanılabilir düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

2.3.3. Yazma becerileri ölçeği

Araştırmada Uysal (2009) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından kullanım izni alınan yazma becerileri ölçeği kullanılmıştır (EK-10). Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından kullanılması önerilen ve 4. Sınıf Öğretmen El Kitabına konan yazma becerisi ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması sürecinde ilk önce uzman görüşü alınmış ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Yazma Becerisi Ölçeğine ilişkin ön deneme uygulaması 4. sınıflarda gerçekleştirilmiştir. Testin güvenilirlik çalışması için test-tekrar test uygulamasına başvurulmuştur. Ölçek kendi içinde, içerik, anlatım, organizasyon, sözcük seçimi ve noktalama ve dil bilgisi alt kategorilerine ayrılmıştır. Ölçekte yer alan kriterler 0,1,2,3,4 puanlar üzerinden değerlendirilmiştir. Ölçeğe göre 0-1 Puan Aralığı: Öğrenciler yazma becerileri ile ilgili ölçütler yönünden çok düşük performans göstermişlerdir. 1-2 Puan Aralığı: Öğrenciler yazma becerileri ile ilgili ölçütler yönünden düşük performans göstermişlerdir. Sonuçlar öğrencilerin yazma becerileri ve yaratıcılıklarının zayıf olduğunu gösterebilir. 2-3 Puan Aralığı: Öğrenciler yazma becerileri ile ilgili ölçütler yönünden kabul edilebilir bir performans göstermişlerdir. 3-4 Puan Aralığı: Öğrenciler yazma becerileri ile ilgili ölçütler yönünden yüksek düzeyde bir performans göstermişlerdir. Test-tekrar test güvenilirliğinin yapısına uygun olarak ölçek, aynı gruba iki kez uygulanmıştır. 341 öğrenci ile gerçekleştirilen ön denemeden elde edilen verilerle ölçeğin güvenilirliğine ilişkin çözümlenmeler yapılmıştır. Yapılan istatistiksel çözümlenmeler sonucunda ölçeğin bütününe ilişkin korelasyon katsayısı 0.94 olarak elde edilmiştir.

Bu araştırmada yazma becerileri ölçeği biri araştırmacı olmak üzere üç alan uzmanı tarafından puanlanmıştır. Puanlayıcılar arası güvenilirliği sağlamak için sıralı ölçeklerde puanlayıcılar arası uygunluğu değerlendirmek için kullanılan 'Kendall Uyum Katsayısı' hesaplanmıştır. Kendall W, 0 (uyum yok) ile 1 (uyum var) arasında değer alır (Kendall & Babington Smith, 1939). Hesaplanan Kendall W uyum katsayılarına göre alan uzmanları arasındaki uyum katsayıları .86 ile .99 arasında değişmektedir. Bu istatistikler puanlayıcılar arasında yüksek düzeyde bir uyum olduğunu göstermektedir.

2.3.4. Yazma motivasyonu ölçeği

Öğrencilerin yazma motivasyonlarını belirlemek üzere Öztürk (2013) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından kullanım izni alınan Yazma Motivasyonu Ölçeği kullanılmıştır (EK-11). Ölçeğin tümü için Cronbach değerleri .81'dir. Bu araştırmada

ölçeğin cronbach alfa güvenirlik katsayısı .93 olarak hesaplanmıştır. Bu ölçek, 5 faktörden oluşan 5’li likert tipi bir ölçektir. Tablo 2.4.’te görüldüğü üzere ölçekteki faktörler; ‘yazmaya yönelik olumlu tutum’, ‘sahip olunan amaç’, ‘yazıda başarısızlık yüklemesi’, ‘yazının paylaşılması’ ve ‘yazmaya karşı çaba’ olarak belirlenmiştir. 22 maddeden oluşan ölçekteki faktörlerin yük değerleri 0.42-0.75 arasında değişmektedir. Ölçekte yer alan 5 faktör toplam varyansın %54.27’sini açıklamaktadır.

Tablo 2.4. *Yazma Motivasyonu Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Alt Faktörlere Göre Dağılımı*

Faktörler	Sorular
Yazmaya Yönelik Olumlu Tutum	1, 6, 7, 9, 11, 12, 14, 16,18
Sahip Olunan Amaç	2, 4, 5, 15
Yazıda Başarısızlık Yükleme	3, 19, 21
Yazının Paylaşılması	17, 20, 22
Yazmaya Karşı Çaba	8, 10, 13

2.3.5.Yarı yapılandırılmış görüşme formu

Öğretmen ve öğrencilerin Türkçe dersinde otantik görev temelli otantik materyaller ile hazırlanmış ders planlarının uygulanmasına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmıştır. Görüşme formunun hazırlanmasında kolay anlaşılır olma, odaklı sorular hazırlama, çok boyutlu soru sormaktan kaçınma, açık uçlu sorular sorma, yönlendirmekten kaçınma, alternatif sorular ve sondalar hazırlama, farklı türden sorular yazma ve soruları mantıklı bir biçimde düzenleme ilkeleri dikkate alınmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 54).

Görüşme formu önce taslak olarak hazırlanmış; hazırlanan görüşme formunun içerik geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü alınan görüşme formu iki öğrenci üzerinde pilot olarak uygulanmış; öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtlar çözümlenerek öğrencilerin anlayamadığı sorular yeniden düzenlenmiştir. Ön görüşme yapılan öğrenciler araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.

Görüşme formunda yer alan sorular şunlardır:

1. 10 hafta süren Türkçe dersi senin için genel olarak nasıl geçti?
2. Türkçe dersinde hangi etkinlikleri ne tür araçlarla yaptık, bana anlatır mısın?
3. Kullandığımız araçlar hakkında neler düşünüyorsun? Etkinliklerde hoşuna giden şeyler neydi? Hoşuna gitmeyen şeyler neydi?
4. Etkinliklerde zorlandığın şeyler neydi?

5. Etkinlikleri yaparken hiç sıkıldın mı?

-Neden?

6. Bu araçları kullanarak gerçekleştirdiğimiz Türkçe dersleri okuma ve yazma becerilerini nasıl etkiledi? Örnek verir misin? Kendinde nasıl bir fark görüyorsun?

7. Bu etkinlikleri nasıl yapsaydık senin için daha faydalı olurdu?

8. Sen bu araçları kullanarak yaptığımız etkinlikler dışında ne tür etkinlikler yapmak isterdin?

9. Etkinliklerle ilgili başka neler söylemek istersin?

Araştırmaya katılan 22 öğrenci ve sınıf öğretmeni ile görüşme yapılmış ve ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

Öğretmen görüşme formunda yer alan sorular şunlardır:

1. Otantik materyal denince aklınıza ne geliyor?

2. Otantik materyalleri siz de diğer derslerinizde kullanıyor musunuz? (Kullanıyorsanız nasıl kullanıyorsunuz?)

3. Türkçe dersinde otantik materyallerin kullanımı ile ilgili ne düşünüyorsunuz? (Türkçe dersinde otantik materyaller kullanılabilir mi? Uygun mu? İşlevsel mi?)

4. Siz olsaydınız bu materyalleri kullanarak Türkçe dersini nasıl işlerdiniz?

5. Otantik materyallere dayalı gerçekleştirdiğimiz Türkçe derslerini nasıl değerlendiriyorsunuz? Öğrencilerin okuma yazma ya da motivasyonlarını nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Siz neler gözlemlediniz?

6. Otantik materyallere dayalı Türkçe derslerinde yaşanan sorunlarla ilgili olarak ne düşünüyorsunuz?

7. Bu materyalleri kullanarak Türkçe dersinin daha iyi yürütülmesine ilişkin önerileriniz nelerdir?

8. Söylemek veya eklemek istediğiniz bir şey var mı?

Görüşmelerde ortam olarak 4/E sınıfı ve okulun uygulama odası kullanılmıştır. Görüşmeler haftalık ders programı kapsamında farklı günlerde gerçekleştirilmiş ve yaklaşık olarak 20 dakika sürmüştür. Görüşmeler yapılmadan önce öğrencilere “Görüşme Onay Formu”, velilerine de “Veli Onay Formu” imzalatılarak görüşme için gerekli izinler alınmış ve 24.05.2015 ve 01.06.2015 tarihleri arasında araştırmacı tarafından görüşmeler yapılmıştır.

2.4. Ders Planları ve Öğrenme Materyalleri

Türkçe dersinde otantik görev temelli otantik materyallerin okuma ve yazmaya ilişkin bazı değişkenler üzerindeki etkisinin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmada ders planları ve öğrenme materyalleri geliştirilmeden önce ‘Yenilikler ve Gelişmeler’ ve ‘Dünyamız ve Uzay’ temalarındaki okuma ve yazma öğrenme alanlarının kazanımları belirlenmiştir. Kazanımlar belirlendikten sonra öğrencilere bu kazanımları kazandıracak aynı zamanda da otantik görev temelli otantik materyalleri kullanmalarını sağlayacak ders planları oluşturulmuştur. Hazırlanan planlarda öğrencilerin ilgili kazanımlara yönelik otantik görev temelli çalışmalarına dikkat edilmiş ve otantik materyalleri kullanmalarını gerektirecek etkinliklere ağırlık verilmiştir. Bu kapsamda öğrenciler için çalışma kâğıtları hazırlanmış ve power point sunumları kullanılmıştır. Ders planlarının hazırlanmasında öğrenci düzeyi göz önünde bulundurulmuş, onların etkin olarak sürece katılacağı etkinliklere yer verilmiş ve çocuk edebiyatı ürünleri, gazeteler, popüler bilim kitapları, çocuk dergileri, çocuk bilim kitapları, mektuplar, karikatürler, afiş, broşür, el ilanı ve posterler, davetiyeler, reklamlar, filmler, internet siteleri gibi çeşitli otantik materyallerden yararlanılmıştır. Hazırlanan ders planları ve öğrenme materyalleri sınıf öğretmeni ve alan uzmanlarının görüşüne sunulduktan sonra uygulamaya hazır hale gelmiştir. Yenilikler ve Gelişmeler, Dünyamız ve Uzay temalarına ilişkin bu ders planı örnekleri EK-12 ’de sunulmuştur.

2.5. Denel İşlem

Otantik görev temelli otantik materyallerin okuma ve yazmaya ilişkin bazı değişkenler üzerindeki etkisinin incelenmesini amaçlayan bu araştırmada, araştırmayı gerçekleştirmek için Eskişehir Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır (EK-1). Uygulama yapılacak sınıf belirlendikten ve bu konudaki izinler alındıktan sonra okul idaresinden izin alınmış ve idareye, öğretmene sınıfta uygulanacak denel işlem konusunda bilgilendirme yapılmıştır (EK-2, EK-3). Buna ek olarak araştırmaya katılan öğrencilerden, öğrencilerin velilerinden ve sınıf öğretmeninden araştırma için yazılı izin alınmıştır. Bu izin formları EK-4, EK-5 ve EK-6’da verilmiştir. Denel işlem başlamadan önce sınıfa uyum sağlanması için araştırmacı üç hafta boyunca sınıfta gözlem yapmıştır. Ayrıca sınıfta öğrencilerle tanışma sırasında onlara Türkçe dersinin araştırmacı tarafından işleneceği ve bu süreçte neler yapılacağı konusunda açıklamalar yapılmıştır. Araştırma, araştırmacının kendisi tarafından yürütülmüş, sınıf öğretmenine Türkçe dersinin nasıl

işleneceği konusunda gerekli bilgiler verilmiştir. Daha sonra öğrencilere kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Öğrencilere okuduğunu anlama testi ve yazma motivasyonu ölçeğinin ön test olarak uygulanması ile yazma becerilerinin ölçülmesi amacıyla kompozisyon yazımı yaptırıldıktan sonra denel işlem süreci başlamıştır. Araştırmanın denel işlem süreci 11.03.2015-15.05.2015 tarihleri arasında toplam 10 haftada, 60 ders saati boyunca sürmüştür.

Denel işlem süreci, araştırmacının kazanımları belirledikten sonra uygun ders planları hazırlaması ve öğretim materyalleri geliştirmesi ile başlamıştır. Hazırlanan ders planlarındaki etkinliklerin otantik olmasına ve bu etkinliklerde öğrencilerin etkin olmasına özen gösterilmiştir. 10 hafta boyunca haftalık 6 saatlik derslerde öğrencilerle yapılan etkinliklerin hepsi, öğrencilerin gerçek yaşamdaki materyallerine ve gerçek yaşamdaki okuma ve yazma amaçlarına göre düzenlenmiş, böylece otantik görev temelli otantik materyallerle dersler sürdürülmüştür. Bu süreçte ders içinde yapılan tüm etkinlikler öğrencilerin ilgi ve isteklerine göre şekillendirilmiş, gerektiğinde araştırmacı tarafından değişiklikler yapılmıştır. Öğrenciler tarafından yapılan tüm etkinlikler gerçek yaşam materyalleriyle sürdürülmüş, okunan ve yazılan her metin gerçek bir amaca hizmet etmiştir. Ders sürecinde okunan ve derse rehberlik eden tüm yazılar çeşitli dergi, gazete izlenen ve dinlenen her materyal de televizyon, radyo gibi otantik materyallerden seçilmiştir. Öğrenciler başkalarını bilgilendirmek için metinler yazmış, bir oyunu oynamak için oyun kurallarını okumuş ve yazmış, bir yemek yapabilmek için yemek tarifi okumuş, duygu ve düşüncelerini iletme ve paylaşmak için mektuplar yazmış, sınıflarına ait menü, gazete ve blog oluşturmak için okumuş, yazmış ve çizmişlerdir. Öğrenciler her türlü okuma ve yazma etkinliğinde otantik materyallerden faydalanmışlardır.

Denel işlem sürecinde grup çalışmaları da gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalarda etkinlikler öğrencilere gruplar halinde yaptırıldıktan sonra, grupların sınıfa sunum yapmaları istenmiştir. Etkinliklerde konuya ilişkin gazete haberlerine de yer verilmiş, öğrencilerden bu haberleri değerlendirmeleri istenmiştir. Ünite sonlarında genel değerlendirme kapsamında çalışmalar yapılmış, aynı zamanda öğrencilerin oluşturdukları ürünler toplanmıştır.

Denel işlem sırasında yapılan etkinliklere ilişkin örnekler Görsel 2.1’de gösterilmiştir.



Görsel 2.1. *Sınıf Etkinlikleri*

Etkinlikler sırasında öğrencilerin birbirlerini, öğretmeni, materyalleri görmelerine özen gösterilmiştir. Ancak sınıf düzeninde sınıfın kalabalık olmasından kaynaklı olarak değişiklik yapılmamıştır. Öğrenciler grup çalışmalarında da oturdukları yerin yakınındaki arkadaşlarıyla grup oluşturmuşlardır.

Denel işlem sürecinde derslerin işlenmesinde hazırlanan ders planlarına uygun biçimde hareket edilmiştir. Böylece aksaklıkların olmasının önüne geçilmeye çalışılmıştır. Ayrıca sınıfta etkinliklerin yapılması sırasında öğrencilere eşit şekilde söz vermeye çalışılarak tüm sınıfın etkin olması sağlanmıştır.

2.6. Araştırmacı Rolü

Araştırmacı veri toplama sürecine başlamadan önce gerek okul idaresi gerekse öğretmenle katılımcıların haklarını korumak adına bilgilendirme toplantısı yapmıştır. Bu kapsamda öncelikle İl Milli Eğitim Müdürlüğünden ve araştırmaya katılan öğrencilerin velilerinden de izin alınmıştır.

Araştırmacı denel işlem başlamadan önce öğrencilerin kendisine alışmasını ve sınıfı tanımasını sağlamak amacıyla üç hafta boyunca sınıfta sürekli bulunarak gözlemlerde bulunmuştur. Araştırmacı bu aşamada sınıfın doğal yapısını bozmamıştır. Daha sonra denel işlem süreci başlamıştır. Araştırmacı bu süreçte öğretmen rolünü üstlenmiş, 10 hafta boyunca Türkçe derslerini işlemiştir. Bu süreçte sınıf öğretmeni de sınıfta bulunmuş;

ancak ders işleme sürecine müdahale etmemiştir. Araştırmacı ders planlarının oluşturulmasında da sınıf öğretmenin görüşlerine başvurmuştur.

Araştırmada denel işlem bitiminde öğretmen ve öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmacı öncelikle öğretmenle görüşme yaparak araştırmanın öğretme-öğrenme sürecini değerlendirmeye çalışmıştır. Daha sonra ise öğrenciler ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırmacı bu kapsamda katılımcılara hazırlanan soruları yöneltmiş ve kendisi yorum yapmaktan kaçınmıştır. Görüşmeler sırasında öğrencilerin kendilerini güvende hissedecekleri bir ortam oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu süreçte heyecanlanan öğrencilere kendi yanıtlarının önemli olduğu hatırlatılmıştır. Ayrıca sorular katılımcılara aynı sıra ile sorulmuştur.

2.7. Verilerin Analizi

Türkçe dersinde otantik görev temelli otantik materyallerin okuma ve yazmaya ilişkin bazı değişkenler üzerindeki etkisinin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmada birden çok soruya yanıt aranmıştır. Araştırmada Türkçe dersinde yapılan etkinliklerin öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma becerilerini geliştirip geliştirmediğini ortaya koymak amacıyla okuduğunu anlama testi ve yazma becerileri ölçeği ön test-son test olarak uygulanırken, yazma motivasyonlarını geliştirip geliştirmediğini belirlemek için ise yazma motivasyonu ölçeği kullanılmıştır. Bunun sonucunda elde edilen veriler SPSS paket programından yararlanılarak analiz edilmiştir.

Her üç veri toplama aracı için de faktörlerin değerlerinin normal dağılım gösterip göstermediklerini belirlemek amacıyla çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerine bakılmıştır. Skewness ve Kurtosis değerleri bu üç değişken için de (-1, -1) değerleri arasında olduğu için verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir (Tabachnick ve Fidell, 2000; Büyüköztürk, 2010). Verilerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin normal olduğu göz önüne alınarak parametrik testlerden yararlanılmıştır. Bu kapsamda verilerin analizinde ilişkisiz iki örneklem ortalaması arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test eden ilişkisiz örneklem için t testinden (Büyüköztürk, 2010, s. 39) yararlanılmıştır.

Araştırmada gerçekleştirilen eğitime ilişkin nitel veriler ise (öğrenci ve öğretmen görüşleri) yarı yapılandırılmış görüşme aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Betimsel analizin temel amacı, elde edilen bulguları okuyucuya düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunmaktır. Bu analiz

türünde toplanan veriler önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir, daha sonra bu betimlemeler açıklanır, yorumlanır, neden sonuç ilişkileri incelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır. Bu analiz türü çerçeve oluşturma, verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması aşamalarını içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 65).

- *Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma:* Bu aşamada araştırma sorularından, araştırmanın kuramsal çerçevesinden ya da gözlemlerde yer alan boyutlardan yola çıkarak verilerin analizi için bir çerçeve oluşturulur. Daha sonra oluşturulan bu çerçeveye göre verilerin hangi temalar altında düzenleneceği ve sunulacağı belirlenir. Bu çalışmada öncelikle öğrencilerle yapılan görüşmelerin dökümü yapılmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerin dökümlerinden sonra veriler satır satır okunmuş ve araştırmanın sorularından yola çıkılarak tematik bir çerçeve oluşturulmuştur.
- *Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi:* Bu aşamada bir önceki aşamada oluşturulan çerçeveye göre elde edilen veriler okunur ve düzenlenir. Veriler tanımlama amacıyla seçilir, anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilir. Bu çalışmada tematik çerçevenin oluşturulmasından sonra veriler bunları açıklayan ve mantıksal bir düzende toplayabilen tematik çerçevelere göre işlenmiştir.
- *Bulguların tanımlanması:* Bu aşamada düzenlenen veriler tanımlanır ve doğrudan alıntılarla desteklenir. Bu aşamada önemli olan tanımlanan verilerin kolay anlaşılır ve okunabilir bir dille tanımlanması ve gereksiz tekrarlardan kaçınılmasıdır. Bu çalışmada veriler anlaşılır ve birbiri ile ilişkili biçimde doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulmuştur.
- *Bulguların yorumlanması:* Tanımlanan bulguların araştırmacı tarafından açıklanması, ilişkilendirilmesi ve anlamlandırılması bu aşamada yapılmaktadır. Bu aşamada bulgular arasındaki ilişkilerin açıklanması ve gerekirse farklı olgular arasında karşılaştırma yapılması yapılan yorumun niteliğine katkı getirecektir. Bu çalışmada araştırmacı bulgular arasındaki ilişkileri açıklamak amacıyla yorumlamalar yapmıştır.

2.8. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Karma yöntemler hem nitel hem de nicel verileri kapsamaktadır. Bu nedenle, geçerlik için gerek nitel gerek nicel yaklaşımlara göre değerlendirme yapmak gerekmektedir (Creswell ve Plano Clark, 2014, s. 221). Türkçe dersinde otantik görev

temelli otantik materyallerin okuma ve yazmaya ilişkin bazı değişkenler üzerindeki etkisinin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırma, karma modelde desenlendiği için araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına göre geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunda kullanılan okuduğunu anlama testi ve yazma motivasyonu ölçeklerinin güvenilirlikleri Cronbach alpha değeri ile ortaya konurken, yazma becerileri ölçeği biri araştırmacı olmak üzere üç ayrı uzman tarafından puanlanmış; puanlayıcılar arası güvenilirliği sağlamak için sıralı ölçeklerde puanlayıcılar arası uygunluğu değerlendirmek için kullanılan 'Kendall Uyum Katsayısı' hesaplanmıştır. Kendall W, 0 (uyum yok) ile 1 (uyum var) arasında değer alır (Kendall ve Babington Smith, 1939, s. 276). Hesaplanan Kendall W uyum katsayılarına göre alan uzmanları arasındaki uyum katsayıları .86 ile .99 arasında değişmektedir. Bu istatistikler puanlayıcılar arasında yüksek düzeyde bir uyum olduğunu göstermiştir.

Araştırmada nitel veri toplama araçları ile toplanan veriler için nicel araştırmalardaki iç geçerlik yerine inandırıcılık; dış geçerlik yerine aktarılabilirlik (transfer edilebilirlik); iç güvenilirlik yerine tutarlık ve dış güvenilirlik yerine teyit edilebilirlik ölçütlerinden yararlanılmıştır (Lincoln ve Guba, 1985).

2.8.1. İnandırıcılık

Nitel araştırmalarda inandırıcılığın sağlanması için Creswell (2013, s.201-202), *çeşitleme, üye kontrolü, derinlemesine betimleme ve zenginliğin kullanılması, araştırmacının çalışmaya getirdiği yanlılığın açıklanması, negatif ya da uyuşmaz bilginin tanıtımı, alanda uzun zaman geçirilmesi, akran değerlendirmesi ve dış denetleyici kullanma* olmak üzere sekiz farklı strateji belirlemiştir.

Çeşitleme veri kaynakları, yöntem ve araştırmacı çeşitlemesi olarak farklı başlıklar altında incelenmektedir. Farklı özelliklere sahip katılımcıların araştırmaya dâhil edilmesi veri kaynaklarını çeşitlendirirken; görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi farklı yöntemler kullanılarak veri toplanması da yöntem çeşitliliğini sağlayarak bu yöntemlerle elde edilen verilerin birbirlerini teyit amacıyla kullanılmasını sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 301). Bu bağlamda araştırmacı, araştırma verilerini görüşme verileri, dokümanlar ve nicel veri toplama araçlarıyla elde etmiş; öğrencilerin yanı sıra sınıf öğretmeni de

araştırma sürecine katılmıştır. Görüldüğü üzere, araştırmada veri kaynakları ve yöntem çeşitlenmesine gidilmiştir.

Üye kontrolü katılımcıların düşüncelerinin araştırmada doğru temsil edilmesini sağlayan bir süreç olup, katılımcılarla takip eden görüşmelerin yapılmasını içerebilir ve elde edilen bulgular hakkında yorum yapma imkânı sağlar (Creswell, 2013, s. 203). Elde edilen verilerin ve araştırmacı tarafından ulaşılan sonuç ve yorumların katılımcılar ile onaylanması anlamına gelen üye kontrolü ulaşılan sonuçların gerçeği ne derece doğru yansıttığını anlamada yardımcı olabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 302). Bu bağlamda araştırmacı, öğrenciler ve öğretmen ile yaptığı görüşmeler sonrasında görüşülen bireye öğrenilen bilgileri bir özet olarak sunmuş, görüşülen bireyin konuyla ilgili onayını almıştır.

Derinlemesine betimlemenin ve zenginliğin kullanımı, bulguların aktarımı için okuyuculara ortamın ve paylaşılan deneyimlerin net bir şekilde aktarılmasını sağlaması açısından önemlidir (Creswell, 2013, s. 204). Bu bağlamda araştırmacı, araştırma ortamını ve sürecini doğrudan aktarmaya çalışmış, elde edilen verilerin sunumunu doğrudan alıntılarla destekleyerek yapmıştır. Alıntılar verilirken öğrenci isimleri takma isimler kullanılarak kodlanmıştır.

Araştırmacının çalışmaya getirdiği yanlılığın açıklanması, araştırmacının araştırma sürecinde kendine ilişkin verileri kontrol altında tutma yöntemine dair bir yansıtma bulunmasını ifade etmektedir (Creswell, 2013, s. 204). Bu bağlamda araştırmacı, araştırmacının araştırmadaki rolünü ve bu rollerde kendi özelliklerine ilişkin etmenleri belirterek araştırmayı bu doğrultuda sürdürmüştür.

Negatif ya da uyumsuz bilginin tanıtımı, kasıtlı olarak karşıt durumların ve kanıtların aranmasına ve bu yolla varsayımların geliştirilmesine yönelik bir süreçtir. Araştırmacı, bir temaya ilişkin kanıtların tartışılması ile bu süreci gerçekleştirebilir (Creswell, 2013, s. 205). Bu bağlamda araştırmacı bazı temaları açıklarken bu süreçten yararlanmışır.

Alanda uzun zaman geçirilmesi, araştırmacıların incelenen durum hakkında derinlemesine bir kavrama gerçekleştirmeleri, araştırma ortamını güvenilir bir şekilde aktarabilmeleri, buldukları ortamda güven oluşturabilmeleri ve o ortamın kültürünü tanımaları için gerekli olan bir stratejidir (Creswell, 2013, s. 206). Ayrıca araştırmacının veri kaynakları ile uzun süreli bir etkileşim içinde bulunması veri kaynakları üzerinde kendi varlığından ve öznel algılarından kaynaklanabilecek etkiyi anlamasını

kolaylaştıracaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 306). Bu bağlamda araştırmacı, araştırmayı gerçekleştirdiği ilkokulun ortamını yakından incelemek, kültürünü tanımak için araştırma süreci başlamadan önce üç hafta boyunca okulda bulunmuştur. Ayrıca araştırmayı yaptığı sınıfta uzun süreli ve sürekli gözlemler yaparak araştırma ortamını yakından tanımıştır.

Akran değerlendirilmesi, araştırmacıdan farklı bir yorumu ve farklı birine yetki vermeyi içererek geçerliği arttıran bir stratejidir. Araştırmanın nitel araştırma yöntemleri konusunda uzmanlaşmış ve konu üzerinde bilgiye sahip kişiler tarafından incelenmesi istenerek araştırmacının geçerliği artırılır (Creswell, 2013, s. 207). Bu kapsamda araştırmacı araştırma desenine, veri analizine ve sonuçların yazımına ilişkin hazırladığı tüm dokümanları Türkçe öğretimi alanında bir uzmana göndermiş, uzman ise araştırma sürecini inceleyerek araştırmacıya sürekli geribildirimde bulunmuştur.

Dış denetleyici kullanma, inandırıcılık kapsamında yer alan bir diğer maddedir. Nitel araştırmalarda araştırmacının birçok yönünün incelenmesi için bağımsız bir araştırmacının araştırmaya dâhil edilme süreci, araştırmacının inandırıcılığının sağlanması adına önemlidir (Creswell, 2013, s. 208). Bu kapsamda araştırmacı, sürecin ilerleme durumunu, kullandığı veri toplama araçlarını, analiz raporlarını bağımsız bir araştırmacıya göndererek kontrol edilmesini sağlamıştır.

2.8.2. Aktarılabilirlik

Nitel araştırmalarda aktarılabilirlik kapsamında *ayrıntılı betimleme* ve *amaçlı örnekleme* bulunmaktadır (Erlandson ve diğerleri, 1993, s. 140). Ayrıntılı betimleme araştırmacının dayandığı verilerin yeterli düzeyde betimlenmesini, elde edilen ham verinin ortaya çıkan kavram ve temalara göre yorum katmadan aktarılmasını kapsamaktadır. Doğrudan alıntılar bu amaçla sıkça kullanılır. Amaçlı örnekleme ise, hem tipik olarak karşımıza çıkan olay ve olguları hem de bunların değişkenlik gösteren özelliklerini ortaya koyma amacı güden bir örnekleme yöntemidir. Bu amaç, nitel araştırmada aktarılabilirliği arttırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 310). Bu bağlamda araştırmacı verilerin sunulması sırasında, oluşturulan temaları herhangi bir yorum katmadan, doğrudan alıntılar ve görsellerle sunarak ayrıntılı bir betimleme yapmıştır. Aynı zamanda araştırmacı katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemiyle seçmiştir.

2.8.3. Tutarlılık

Nitel araştırmalar, nicel araştırmalar gibi bir güvenirlik peşinde değildir. Nitel araştırmalarda güvenirliğin de odaklandığı alanlardan biri olan tutarlılığa önem verilmektedir. Olay ve olguların değişken olduğunu kabul eden ve bu değişkenliği araştırmaya tutarlı bir biçimde yansıtabilen bir yaklaşımdan söz edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 312). Araştırmacının tüm araştırma sürecinde tutarlı davranması önemlidir (Lincoln ve Guba, 1985). Bu kapsamda yapılan görüşmelerin dökümleri başka bir araştırmacı tarafından dinlenmiş ve araştırma süresince veri toplama araçlarının hazırlanmasından analizine kadar tüm süreçlerde benzer işlemler yapılmıştır.

2.8.4. Teyit Edilebilirlik

Araştırmadan bağımsız olan bir uzmanın, araştırma sürecindeki verilere, veri toplama araçlarına ve analizlerine ilişkin değerlendirmeler yapması araştırmanın güvenirliğini arttıracaktır (Erlandson ve diğerleri, 1993, s. 142). Teyit edilebilirlik kapsamında araştırmada ham veriler ve analizler uzman denetimine sunulmuştur. Görüşme boyutunda uzmanların görüşüne başvurulmuştur.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler iki uzman tarafından temalaştırılmıştır. ğretmenle yapılan görüşme verileri ise ayrı bir uzmana verilmiştir. Uzman görüşü alındıktan sonra araştırmacı ve uzmanlar bir araya gelerek görüş ayrılığı olan temalar konusunda tartışmıştır. Tutarlılığın hesaplanması için Miles ve Hubermanın görüş birliği formülü $[P = (\text{görüş birliği} / \text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılıği}) * 100]$ kullanılmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Öğrenciler ile yapılan görüşmelerin analizinde .90, ğretmen ile yapılan görüşmelerin analizinde ise .95 oranında görüş birliğine varılmış; bu oranlar araştırma için güvenilir kabul edilmiştir.

2.9. Araştırmada Etik

Bu araştırmada araştırmacı süreç içerisinde etik kurallara uygun davranmış ve etik kurallar çerçevesinde araştırmayı gerçekleştirmiştir. Etik kurallara uygun olarak araştırma ortamı ve katılımcılara ilişkin gerekli izinler alınmıştır. Katılımcılardan, araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarına ilişkin yazılı ve sözlü onay alınmış; araştırma verileri sunulurken katılımcı bilgileri gizli tutulmuştur. Ayrıca toplanan veriler

katılımcılar ve ilgililerle paylaşılmıştır. Toplanan araştırma verileri tez çalışması kapsamında kullanılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Otantik görev temelli otantik materyallerin okuma ve yazmaya ilişkin bazı değişkenler üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlayan araştırmanın bu bölümünde, otantik görev temelli otantik materyallerin okuduğunu anlama, yazma becerileri ve yazma motivasyonuna etkisini belirlemek amacıyla yapılan istatistiksel çözümler ile yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Nicel Verilerden Elde Edilen Bulgular

3.1.1. Otantik görev temelli otantik materyallerin okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkisine yönelik elde edilen bulgular

Araştırmanın birinci sorusu olan “Otantik görev temelli otantik materyallerin okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkisi nedir?” sorusuna yanıt aramak için araştırma sürecinin başında ve araştırma sürecinin sonunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilere okuduğunu anlama testi uygulanmıştır. Ön-test ve son-test olarak yapılan bu ölçümlerden elde edilen veriler SPSS paket programı kullanılarak çözümlenip yorumlanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama ön-test ve son-testinden aldıkları puanlarla ilgili bulgular Tablo 3.1’de gösterilmiştir.

Tablo 3.1. *Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Testinden Aldıkları Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Bulgular*

		N	Min.	Max.	\bar{X}	Ss
Deney Grubu	Ön-test	22	15,00	33,00	26,77	5,07
	Son-test	22	24,00	40,00	34,72	4,28
Kontrol Grubu	Ön-test	24	12,00	35,00	26,20	5,86
	Son-test	24	14,00	36,00	27,25	5,54

Tablo 3.1.’de görüldüğü gibi deney grubunda bulunan öğrencilerin ön-testten aldıkları puanların ortalaması 26,77’dir. Ön-testten en düşük alınan puan 15 iken en yüksek alınan puan 33’dür. Öğrencilerin son-testten aldıkları puanların ortalaması 34,72’dir. Son-testten alınan en düşük puan 24 iken en yüksek alınan puan 40’dır. Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ön-testten aldıkları puanların ortalaması 26,20’dir. Ön-

testten alınan en düşük puan 12 iken en yüksek alınan puan 35'tir. Öğrencilerin son-testten aldıkları puanların ortalaması 27,25'tir. Son-testten alınan en düşük puan 14 iken en yüksek alınan puan 36'dır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama ön-testinden aldıkları puanlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3.2'de verilmiştir. Çözümlemelerde öncelikle Levene homojenlik testi uygulanmış ve ortalamalar arasındaki fark bu doğrultuda hesaplanmıştır.

Tablo 3.2. *Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testi Ön-test Puanlarına İlişkin t testi Sonuçları*

	N	\bar{X}	Ss	t	Df	Sig. (2-tailed)
Deney Grubu	22	26,77	5,07	,322	44	0,74
Kontrol Grubu	24	26,25	5,86			

$p > ,05$

Tablo 3.2.'de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları ön-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > ,05$). Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama son-testinden aldıkları puanlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3.3'de verilmiştir.

Tablo 3.3. *Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testi Son-test Puanlarına İlişkin t testi Sonuçları*

	N	\bar{X}	Ss	t	Df	Sig. (2-tailed)
Deney Grubu	22	34,72	4,28	5,083	44	0,00
Kontrol Grubu	24	27,25	5,54			

$p > ,05$

Tablo 3.3'te görüldüğü gibi deney grubundaki öğrencilerin son-testten aldıkları başarı puanlarının kontrol grubundaki öğrencilerin son-testten aldıkları başarı puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin okuduğunu anlama son-testinden aldıkları puan ortalamaları arasında deney grubu lehinde yaklaşık 7 puanlık bir fark vardır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin son-testten elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlılığını belirlemek üzere hesaplanan "t" değeri, 0,05 anlam düzeyinde

istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Elde edilen bu bulguya göre, araştırma sürecinde otantik görev temelli otantik materyallerle gerçekleştirilen Türkçe öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Otantik görev temelli otantik materyallerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğine dair bu bulgu, Fındık Dönmez (2013), Gambrell, Hughes, Calvert, Malloy ve Igo (2001), Berardo'nun (2006) ve Biggs ve diğerlerinin (2008) araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

3.1.2. Otantik görev temelli otantik materyallerin yazma becerileri üzerindeki etkisine yönelik elde edilen bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu olan “Otantik görev temelli otantik materyallerin yazma becerileri üzerindeki etkisi nedir?” sorusuna yanıt aramak için araştırma sürecinin başında ve araştırma sürecinin sonunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilere bir kompozisyon yazdırılmıştır. Kompozisyonlar, biri araştırmacı olmak üzere üç alan uzmanı tarafından Uysal (2009) tarafından geliştirilen yazma becerileri ölçeğine göre puanlanmıştır. Puanlayıcılar arası güvenilirliği sağlamak için, ‘Kendall Uyum Katsayısı’ hesaplanmıştır. Kendall Uyum Katsayısı, sıralı ölçeklerde puanlayıcılar arası uygunluğu değerlendirmek için kullanılmaktadır. Kendall W, 0 (uyum yok) ile 1 (uyum var) arasında değer alır (Kendall ve Babington Smith, 1939). Hesaplanan Kendall W uyum katsayılarına göre alan uzmanları arasındaki uyum katsayıları .86 ile .99 arasında değişmektedir. Bu istatistikler puanlayıcılar arasında yüksek düzeyde bir uyum olduğunu göstermektedir. Ön-test ve son-test olarak yapılan bu ölçmelerden elde edilen veriler SPSS paket programı kullanılarak çözümlenip yorumlanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazma becerisi ön-testinden aldıkları puanlarla ilgili bulgular Tablo 3.4’de gösterilmiştir.

Tablo 3.4. *Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Becerileri Testinden Aldıkları Ön-test Puanlarına İlişkin Bulgular*

Kategoriler		N	Min	Max	\bar{X}	Ss
İçerik	Deney Grubu	22	1,67	11,67	5,77	3,67
	Kontrol Grubu	24	0,00	17,33	7,87	4,52
Anlatım	Deney Grubu	22	1,00	17,00	7,75	4,73
	Kontrol Grubu	24	0,00	18,33	8,37	5,15

Tablo 3.5. (Devam) *Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Becerileri Testinden Aldıkları Ön-test Puanlarına İlişkin Bulgular*

Organizasyon	Deney Grubu	22	0,00	11,67	4,12	3,59
	Kontrol Grubu	24	0,00	14,33	6,65	4,51
Kelime seçimi	Deney Grubu	22	0,00	5,00	2,07	1,32
	Kontrol Grubu	24	0,00	6,00	2,68	1,88
Noktalama ve dil bilgisi	Deney Grubu	22	1,00	22,33	9,30	5,94
	Kontrol Grubu	24	0,00	23,67	12,75	7,20
Toplam	Deney Grubu	22	7,33	57,33	29,03	15,54
	Kontrol Grubu	24	1,67	72,67	38,33	19,33

Tablo 3.4'te görüldüğü gibi deney grubunda bulunan öğrencilerin ön-testten aldıkları toplam puanların ortalaması 29,03'tür. Ön-testten en düşük alınan puan 7,33 iken en yüksek alınan puan 57,33'tür. Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ön-testten aldıkları puanların ortalaması 38,33'tür. Ön-testten en düşük alınan puan 1,67 iken en yüksek alınan puan 72,67'dir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazma becerileri ön-testinden aldıkları puanlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3.5'te verilmiştir. Çözümlenmelerde öncelikle Levene homojenlik testi uygulanmış ve ortalamalar arasındaki fark bu doğrultuda hesaplanmıştır.

Tablo 3.6. *Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Öğrencilerin Yazma Becerileri Ön-test Puanlarına İlişkin t testi Sonuçları*

	N	\bar{X}	Ss	t	Df	Sig. (2-tailed)
Deney Grubu	22	29,03	15,54	-1,788	44	0.081
Kontrol Grubu	24	38,33	19,33			

$p > ,05$

Tablo 3.5'te görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin yazma becerileri ölçeğinden aldıkları ön-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > ,05$).

Tablo 3.7. *Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Becerileri Testinden Aldıkları Son-test Puanlarına İlişkin Bulgular*

Kategoriler		N	Min	Max	\bar{X}	Ss
İçerik	Deney Grubu	22	5,00	18,67	10,93	3,34
	Kontrol Grubu	24	0,00	17,33	8,34	4,36
Anlatım	Deney Grubu	22	2,00	19,33	10,71	4,63
	Kontrol Grubu	24	0,00	18,33	8,47	5,16
Organizasyon	Deney Grubu	22	8,33	22,67	12,10	3,59
	Kontrol Grubu	24	0,00	14,33	6,69	4,49
Kelime seçimi	Deney Grubu	22	0,00	7,33	2,53	1,67
	Kontrol Grubu	24	0,00	6,00	2,88	1,80
Noktalama ve dil bilgisi	Deney Grubu	22	12,67	23,33	17,30	3,17
	Kontrol Grubu	24	0,00	23,67	12,95	7,17
Toplam	Deney Grubu	22	29	88,33	53,59	13,90
	Kontrol Grubu	24	3,67	72,67	39,05	18,90

Tablo 3.6’da görüldüğü gibi deney grubunda bulunan öğrencilerin son-testten aldıkları toplam puanların ortalaması 53,59’dur. Son-testten en düşük alınan puan 29 iken en yüksek alınan puan 88,33’dür. Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin son-testten aldıkları puanların ortalaması 39,05’dir. Ön-testten en düşük alınan puan 3,67 iken en yüksek alınan puan 72,67’dir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazma becerileri son-testinden aldıkları puanlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3.7’de verilmiştir.

Tablo 3.8. *Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Öğrencilerin Yazma Becerileri Son-test Puanlarına İlişkin t testi Sonuçları*

	N	\bar{X}	Ss	t	Df	Sig. (2-tailed)
Deney Grubu	22	53,59	13,90	2,948	44	0.005
Kontrol Grubu	24	39,05	18,90			

p>,05

Tablo 3.7’de görüldüğü gibi deney grubundaki öğrencilerin son-testten aldıkları başarı puanlarının kontrol grubundaki öğrencilerin son-testten aldıkları başarı

puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin yazma becerileri son-testinden aldıkları puan ortalamaları arasında deney grubu lehinde yaklaşık 13 puanlık bir fark vardır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin son-testten elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlılığını belirlemek üzere hesaplanan “t” değeri, 0,05 anlam düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Elde edilen bu bulguya göre, araştırma sürecinde otantik görev temelli otantik materyallerle gerçekleştirilen Türkçe öğretiminin öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimi üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Otantik görev temelli otantik materyallerin yazma becerilerini geliştirdiğine ilişkin bu bulgu, Fındık Dönmez (2013), Topçuoğlu, Ünal ve Sever (2012), Karadağ ve Kayabaşı (2011), Masood (2013) ve Rahman (2013) araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

3.1.3. Otantik görev temelli otantik materyallerin yazma motivasyonu üzerindeki etkisine yönelik elde edilen bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu olan “Otantik görev temelli otantik materyallerin yazma motivasyonu üzerindeki etkisi nedir?” sorusuna yanıt aramak için araştırma sürecinin başında ve araştırma sürecinin sonunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilere yazma motivasyonu ölçeği uygulanmıştır. Ön-test ve son-test olarak yapılan bu ölçmelerden elde edilen veriler SPSS paket programı kullanılarak çözümlenip yorumlanmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazma becerisi ön-testinden aldıkları puanlarla ilgili bulgular Tablo 3.8’de gösterilmiştir.

Tablo 3.9. Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Motivasyonu Ölçeğinden Aldıkları Ön-test Puanlarına İlişkin Bulgular

Alt Boyutlar		N	Min	Max	\bar{X}	Ss
Yazmaya Karşı Olumlu Tutum	Deney Grubu	22	9,00	38,00	29,45	7,93
	Kontrol Grubu	24	19,00	38,00	29,29	6,13
Sahip Olunan Amaç	Deney Grubu	22	7,00	20,00	15,22	3,03
	Kontrol Grubu	24	13,00	20,00	16,29	1,39

Tablo 3.10. (Devam) *Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Motivasyonu Ölçeğinden Aldıkları Ön-test Puanlarına İlişkin Bulgular*

Yazıda Başarısızlık Yükleme	Deney Grubu	22	3,00	15,00	10,40	3,21
	Kontrol Grubu	24	6,00	15,00	10,79	2,06
Yazının Paylaşılması	Deney Grubu	22	3,00	13,00	9,45	2,68
	Kontrol Grubu	24	4,00	13,00	8,54	2,28
Yazmaya Karşı Çaba	Deney Grubu	22	3,00	13,00	10,31	2,10
	Kontrol Grubu	24	7,00	15,00	10,91	1,69
Toplam	Deney Grubu	22	25,00	95,00	74,86	16,84
	Kontrol Grubu	24	58,00	99,00	75,83	9,76

Tablo 3.8’de görüldüğü gibi deney grubunda bulunan öğrencilerin ön-testten aldıkları toplam puanların ortalaması 74,86’dır. Ön-testten en düşük alınan puan 25,00 iken en yüksek alınan puan 95,00’dır. Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ön-testten aldıkları puanların ortalaması 75,83’dür. Ön-testten en düşük alınan puan 58,00 iken en yüksek alınan puan 99,00’dır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazma motivasyonu ön-testinden aldıkları puanlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3.9’da verilmiştir. Çözümlemelerde öncelikle Levene homojenlik testi uygulanmış ve ortalamalar arasındaki fark bu doğrultuda hesaplanmıştır.

Tablo 3.11. *Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Öğrencilerin Yazma Motivasyonu Ön-test Puanlarına İlişkin t testi Sonuçları*

	N	\bar{X}	Ss	t	Df	Sig. (2-tailed)
Deney Grubu	22	74,86	16,84	-,241	44	0.810
Kontrol Grubu	24	75,83	9,76			

p>,05

Tablo 3.9’da görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin yazma becerileri ölçeğinden aldıkları ön-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>,05$).

Tablo 3.12. *Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Motivasyonu Ölçeğinden Aldıkları Son-test Puanlarına İlişkin Bulgular*

Alt Boyutlar		N	Min	Max	\bar{X}	Ss
Yazmaya Karşı Olumlu Tutum	Deney Grubu	22	29,00	45,00	40,09	4,93
	Kontrol Grubu	24	11,00	37,00	29,45	6,50
Sahip Olunan Amaç	Deney Grubu	22	14,00	20,00	18,81	1,65
	Kontrol Grubu	24	13,00	20,00	15,95	1,89
Yazıda Başarısızlık Yükleme	Deney Grubu	22	10,00	15,00	13,59	1,43
	Kontrol Grubu	24	3,00	13,00	10,66	2,11
Yazının Paylaşılması	Deney Grubu	22	7,00	15,00	12,86	1,80
	Kontrol Grubu	24	5,00	12,00	9,08	1,99
Yazmaya Karşı Çaba	Deney Grubu	22	11,00	15,00	13,77	1,30
	Kontrol Grubu	24	9,00	14,00	11,79	1,02
Toplam	Deney Grubu	22	90,00	108,00	101,27	4,78
	Kontrol Grubu	24	61,00	92,00	77,54	8,11

Tablo 3.10’da görüldüğü gibi deney grubunda bulunan öğrencilerin son-testten aldıkları toplam puanların ortalaması 101,27’dir. Son-testten en düşük alınan puan 90 iken en yüksek alınan puan 108,00’dır. Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin son-testten aldıkları puanların ortalaması 77,54’dür. Ön-testten en düşük alınan puan 61,00 iken en yüksek alınan puan 92,00’dır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazma motivasyonu son-testinden aldıkları puanlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3.11’de verilmiştir.

Tablo 3.13. *Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Öğrencilerin Yazma Motivasyonu Son-test Puanlarına İlişkin t testi Sonuçları*

	N	\bar{X}	Ss	t	Df	Sig. (2-tailed)
Deney Grubu	22	101,27	4,78	12,196	44	0.000
Kontrol Grubu	24	77,54	8,11			

p>,05

Tablo 3.11’de görüldüğü gibi deney grubundaki öğrencilerin son-testten aldıkları başarı puanlarının kontrol grubundaki öğrencilerin son-testten aldıkları başarı puanlarından daha yüksektir. Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin yazma motivasyonu son-testinden aldıkları puan ortalamaları arasında deney grubu lehinde yaklaşık 24 puanlık bir fark vardır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin son-testten elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlılığını belirlemek üzere hesaplanan “t” değeri, 0,05 anlam düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Elde edilen bu bulguya göre, araştırma sürecinde otantik görev temelli otantik materyallerle gerçekleştirilen Türkçe öğretiminin öğrencilerin yazma motivasyonlarının artması üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

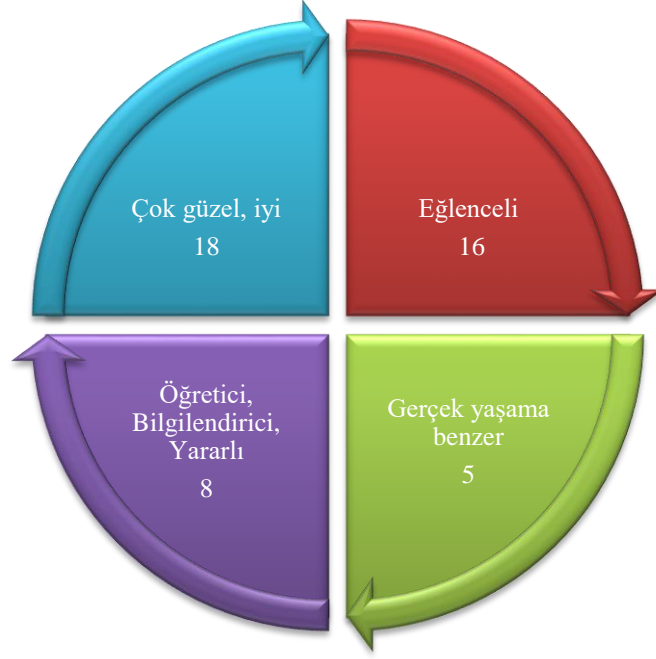
Otantik görev temelli otantik materyallerin yazma motivasyonunu arttırdığına ilişkin bu bulgu, Talşık (2013), Rahman (2013), Heinitz (2012) ve Gambrell, Hughes, Calvert, Malloy ve Igo’nun (2011) araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

3.2. Nitel Verilerden Elde Edilen Bulgular

Bu araştırma kapsamında ortaya çıkan temalar; “Türkçe dersine ilişkin genel görüşler”, “Kullanılan materyallere ilişkin görüşler”, “Yapılan etkinliklere ilişkin görüşler”, “Okuma yazma becerilerinin gelişimine yönelik görüşler” ve “Türkçe dersinin işlenmesine ilişkin öneriler” olmak üzere beş ana temada toplanmıştır. Bulgular, tablolatırılmış ve araştırmaya katılanların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak özetlenmiştir.

3.2.1. Türkçe dersine ilişkin genel görüşler

Otantik görev temelli otantik materyaller aracılığıyla gerçekleştirilen Türkçe dersine yönelik öğrencilerin görüşlerine ilişkin bulgular Şekil 3.1’de verilmiştir.



Şekil 3.1. *Türkçe Dersine İlişkin Görüşler*

Şekil 3.1’deki verilere göre otantik görev temelli otantik materyaller aracılığıyla gerçekleştirilen Türkçe dersine yönelik öğrencilerin görüşleri incelendiğinde öğrencilerin Türkçe dersini ‘çok güzel, iyi’, ‘eğlenceli’, ‘öğretici, bilgilendirici, yararlı’ ve ‘gerçek yaşama benzer’ olarak nitelendirdikleri görülmektedir.

Otantik görev temelli otantik materyaller aracılığıyla gerçekleştirilen Türkçe dersine ilişkin Dilek düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Bu dönem Türkçe dersi çok güzel geçti. Okuduk, yazdık. Eğlenceliydi. Çünkü sizin bize getirdiklerinizin hem gerçek yaşamda kullandığımız şeylere benzemesi hem de bize bilgi verici olması çok güzeldi, bir de sizin bize getirdikleriniz okuduklarımız hep çok yararlı ve faydalıydı bizim normal yaşamımız için de o yüzden hiç sıkılmadık çok güzeldi.

Emine ise bu konuda şöyle demiştir: “Çok iyi geçti çok eğlendim. Bazı yerlerde yemek tarifleri yaptık haberler okuduk. Birinci sınıflara kitap hazırladık. Çünkü hiç sıkılmadık eğlenerek ders işledik. Gerçek yaşamımızdan bir farkı yoktu ki.”

Öğretmen ise bu konudaki düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir:

Hocam senden önce ve senden sonra diyebilirim. Yani burada bana da yol gösterdiniz. En azından bakış açısı kazandırdınız. En azından bu Türkçe dersi olabilir ve diğer dersler de olabilir. Kesinlikle derse bir zenginlik katıyor. Dersi daha renkli işleme. Hem çocuklara dokunuyor. Çocuklara kesinlikle

dokunuyor. Gerçek yaşamlarına, okul dışındaki yaşamlarına dokunuyor. Onun için de daha zevkli, daha renkli bir dersin işlenmesini sağlıyor.

Yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre otantik görev temelli otantik materyaller aracılığı ile yürütülen Türkçe derslerine ilişkin öğrenciler ve öğretmen olumlu görüş bildirmişler ve bu dersin çok güzel, eğlenceli bunun yanı sıra bilgilendirici ve gerçek yaşama benzer etkinliklerle geçtiğini ifade etmişlerdir.

3.2.2. Kullanılan araçlara ilişkin görüşler

Otantik görev temelli otantik materyaller aracılığıyla gerçekleştirilen Türkçe dersinde kullanılan araçlara yönelik öğrencilerin görüşlerine ilişkin bulgular Şekil 3.2’de verilmiştir.



Şekil 3.2. Kullanılan Araçlara İlişkin Görüşler

Şekil 3.2’deki verilere göre otantik görev temelli otantik materyallere başka bir deyişle derste kullanılan araçlara yönelik öğrencilerin görüşleri incelendiğinde öğrencilerin bu araçları ‘günlük yaşamda kullanılan eşyalara benzer’, ‘eğitici-öğretici’, ‘güzel’, ‘eğlendirici’, ‘etkileyici’, ‘farklı’ ve ‘amaca yönelik’ buldukları görülmektedir.

Otantik görev temelli otantik materyallere ilişkin Hüseyin düşüncelerini şöyle dile getirmiştir:

Mesela günlük yaşamda her zaman gördüğümüz eşyalarımızı okula getirip okumak yazmak için okulumuzda kullandık. Bu da çok hoşuma gitti. Çünkü bir gazete okumak istediğimde konuyu bilmeden okuduğumda bir amacım olmuyordu ama okula getirip bunlarla ilgili konuşup okuduktan sonra bir amaç için okumuş oluyorduk bu da çok hoşuma gidiyordu.

Erdal bu konuda “Dergileri, gazeteleri, afişleri siz dışarıdan getiriyorsunuz biz de burada yapıyoruz. Tiyatrolar dışarıda olur ama siz burada yaptırıyorsunuz. Çocuk kitaplarını kendimiz yapıyoruz. Dışarda okuduğumuz şeyleri sınıfta da okuyoruz böyle olunca hep hatırlıyoruz daha tanıdık geliyor ders kitapları gibi değil.” diyerek düşüncelerini ifade etmiştir.

Can bu konudaki fikirlerini ise şu cümlelerle ifade etmiştir:

Bence çok iyi bir eğitim oldu, bunun herkese sağlanmasını isterim. Bir de yani biz mesela dışarda yapılan nerdeyse bütün işleri hep burada yaptık. Mesela normalde evde televizyonda haberleri dinliyorduk şimdi burada Türkçe dersinde dinledik reklam izliyorduk burada izledik o kadar güzeldi ki hep daha çok çalışmak istiyorduk.

Emine ise bu konuda şöyle söylemiştir:

Çok güzeldi diğer derslerden çok farklıydı dersti ama ders gibi değildi. Öğrendik birçok şey okuduk yazdık dinledik ama her şey o kadar doğaldı ki dersin nasıl geçtiğini bile anlamadım. Broşür yaptık mesela ben onları sadece dışarda görüyordum ve sadece onların yapabildiğini sanıyordum. Ama sizin sayenizde biz de yaptık. 4-E sınıfı internet sitemiz oldu. Hani zaten hep internet geziyoruz böylece de hem eğlenmiş hem öğrenmiş olduk. Okul içi yaşamımızla okul dışı yaşamımız birbirine benzer oldu.

Öğretmen ise bu konudaki düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

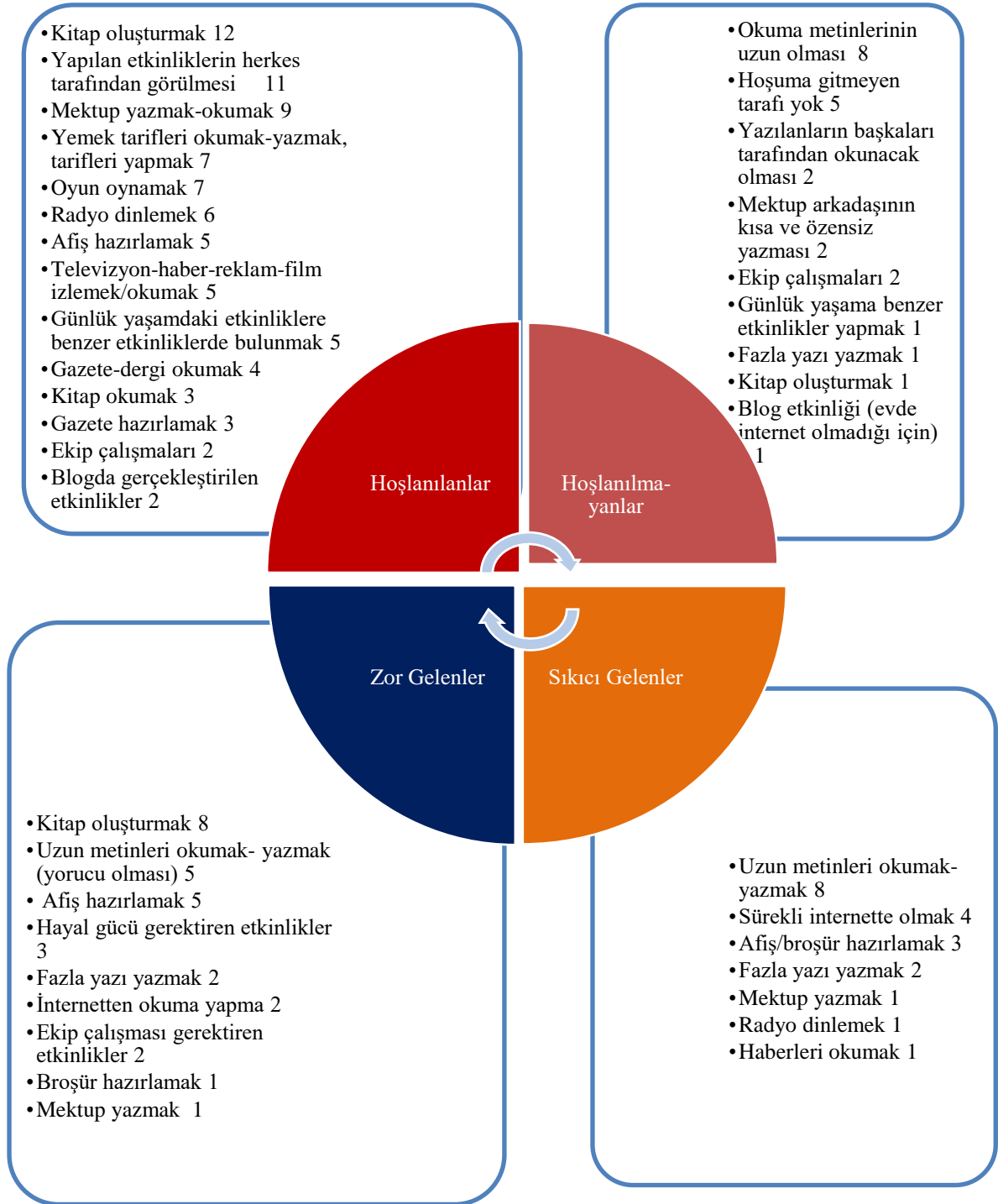
Çocuklar günlük yaşamda görüp etkileşim kurdukları materyalleri derslerde de görünce derse yabancılaşmıyor ve gerçek bir amaca sahip olmak onları güdüyor. Öğretmenim diyor mesela geliyor. Ben arkadaşımından mektup aldım diyor Ee ne oldu şimdi bu? Bu materyalle çocuk daha farklı bir ham bilgi aldı. Bilgiden ziyade o onunla uğraşınca onu okuyunca, gerçek bir amaç için yazınca mutlu oldu. Çocuğun okuryazarlığı kullanma alanları gelişti. Çocuk bir başkasıyla daha iyi iletişime geçti. Kendini ona ifade etti, ondan gelen işte yeni bir arkadaşlık edindi. Bu tür materyaller çocuğun yaşamına dokunuyor. Okulla dışardaki dünyayı bütünleştiriyor.

Yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre otantik görevlere dayalı otantik materyaller öğrencilerce günlük yaşamlarında kullandıkları eşyalara benzer, aynı zamanda da eğitici, öğretici ve eğlendirici gelmiştir. Öğretmene bu materyallerin öğrencilere gerçek bir amaç sağladığı ve günlük yaşamla sınıftaki yaşamı bütünleştirdiğini ifade etmiştir.

3.2.3. Otantik görev temelli otantik materyallerle gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin görüşler

Otantik görev temelli otantik materyallerle gerçekleştirilen etkinliklere yönelik öğrencilerin görüşlerine ilişkin bulgular Şekil 3.3'te verilmiştir.

Şekil 3.3.'teki verilere göre Türkçe dersinin otantik görev temelli otantik materyallerle işlenmesine ilişkin ilkökul öğrencilerinin görüşleri incelendiğinde en çok hoşlandıklarının kitap oluşturmak ile yaptıkları etkinliklerin herkes tarafından görülmesi olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Otantik görev temelli otantik materyallerle ders işleme konusunda hoşlanmadıklarına ilişkin görüşleri incelendiğinde ise, en fazla ifade ettikleri görüşün okuma metinlerinin uzun olması olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Öğrencilerin zorlandıkları konular incelendiğinde ise en çok kitap oluşturmakta, uzun metinleri okumakta ve afiş hazırlamakta zorlandıklarını dile getirdikleri görülmektedir. En çok sıkıldıkları konuların ise uzun metinleri okumak ve yazmak, sürekli internette olmak olduğu görülmektedir.



Şekil 3.3. Yapılan Etkinliklere İlişkin Görüşler

Otantik görev temelli otantik materyaller aracılığıyla gerçekleştirilen Türkçe dersine ilişkin öğrenciler görüşlerini şu sözlerle ifade etmişlerdir:

Betül: Mektuplar, afişler çok hoşuma gitti. Çünkü yaparken çok eğlendim bu yüzdende eğlenceliydi. Yazdıklarımın başkaları tarafından okunuyor olması hoşuma gitti. İnsanlar için yararlı şeyler

yapmak hoşuma gitti. Onlar için sağlıklı beslensinler diye afişler yaptık astık küçük sınıflar hayvanları tanısın diye onlara kitap hazırladık onlar da yararlandı böylece.

Can: Radyo tiyatrosunu sevdim. Haberleri söylemeyi, afişleri hazırlamayı, mektuplaşmayı çok sevdim arkadaşım. Bana resmini yolladı. Yazdıklarımı mektup arkadaşım okudu, internet sitesine koyduklarımızı hem sınıftakiler okudu hem onların aileleri de okudu, hazırladığım kitapları birinci sınıfların okuması benim sayemde bilgilenmeleri yani onların okuması benim onlar için yazmam ne bileyim çok hoşuma gitti.

Emine: Hepsisi çok güzeldi. Hiç sıkıldığım dönem olmadı. Çorba tarifi öğrendik bu çok hoşuma gitmişti. Onu okuyarak evde anneme yaptım annemin de çok hoşuna gitti biz brokoli sevmediğimiz için yapmıyorduk ama çorbası çok güzel oluyormuş. Haberler hoşuma gitti. En çokta 1.sınıflara yaptığımız kitaplar hoşuma gitti. Kitapları özenle yaptım. Yazdıklarımız okundu çünkü. Bize hep gerçek yaşamda kullanabileceğimiz hem bizim hem başkalarının işine yarayacak şeyler öğrettin. Okurken de yazarken de hep gerçekten bir amacımız vardı boşu boşuna okuyup yazmadık. Mektupları Nevşehir'e gönderiyorum oradaki arkadaşım okuyor. Size veriyorum siz okuyorsunuz. Cevap yazıyorsunuz ben okuyorum. Özenle yaptım hepsini çünkü beğenilmesini çok istedim. Siz güzel olmuş deyinde çok mutlu oldum. Birinci sınıflardaki arkadaşlarımın benim yazdıklarımı okuması beni çok mutlu etti. Sanki ben bir kitapçıyım yazarmışım gibi olması beni çok mutlu etti.

Bu konuda Pınar ise “yazdıklarımın başkaları tarafından okunması benim hoşuma gitti.” diyerek düşüncelerini ifade etmiştir. Öğretmen ise bu konudaki düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir:

Derslerin çoğunda bulundum ve gördüm ki hazırladığım etkinliklerin hepsi çocukların hem şimdi hem de tüm yaşamları boyunca kullanacakları günlük yaşam durumlarını içeriyor. Hazırladığım materyallerin önemi onları sadece okumalarının ya da yazmalarının sağlanması için değil, gerçek bir amaç için kullanmalarının sağlanmasıydı bence. Yani mesela yemek tarifi. Alın bunu okuyun değil, bu yemeği yapalım, videosunu çekelim. Ama mutlaka tarife göre yapalım. Bu harika bir şey! Çocuklar okudukları metni bir işe yarasın diye okuyorlar. Öğretmen oku dedi diye değil. İşte tüm etkinliklerin böyleydi ve bana ilham verdim diyebilirim.

Otantik görev temelli otantik materyaller aracılığıyla işlenen derse ilişkin hoşlanmadıkları, zorlandıkları ve sıkıldıkları şeyleri ifade eden öğrencilerden Ayşe, görüşlerini “Okumamız ya da yazmamız gereken metinler bazen çok uzun oluyordu. Evet, ilgimizi çekiyordu ama o kadar yoruluyorduk ki. Yani keşke o kadar uzun olmasalardı. O kadar uzun yazıları yazmak da okumak da pek hoşuma gitmemişti açıkçası” diyerek dile getirmiştir. Hüseyin ise bu konudaki fikirlerini “Düşünüyorum da hoşlanmadığım hiçbir etkinlik yoktu. Her şey çok zevkli, eğlenceli ve yararlıydı.” biçiminde belirtmiştir. Ayşegül zorlandığı etkinliği “Broşür yapmakta ve afiş hazırlamakta zorlandım. Çünkü çok düşündük ve uzlaşamamıştık hiç. Bir de dışardaki insanlara dağıtacağımız için çok güzel olması gerekiyordu o bizde stres yaptı biraz istediğimiz gibi olmadı o yüzden.” şeklinde belirtirken, Gamze: “Kitap oluşturmada çok zorlanmışım. Yani kitap şeklini

vermekte zorlandım. Afiş hazırlarken resim çizmede biraz zorlanmıştım. Bir de internet sitemizde metinleri okurken uzun olanlarda gözlerim ağrıdı okurken zorlandım.” biçiminde düşüncesini ifade etmiştir. Ayrıca Emine “Kitap yaparken biraz sıkıldım çok uzun sürdü hem araştırmam hem de yazmam ama öyle büyük bir şey değildi. Bir de hani başkaları okuyacaktı ya çok güzel olması gerekiyordu o beni bazen sıktı.” şeklinde sıkıldığı etkinliği belirtmiştir.

Gerçekleştirilen görüşmeler öğrencilerin kitap oluşturma etkinliğinden hoşlandıklarını; ancak aynı zamanda bu etkinliği yaparken zorlandıklarını göstermektedir. Yapılan etkinlikleri başkalarının da görececek olması bazı öğrencilerin hoşuna giderken bazı öğrencilerin ise hoşuna gitmemiştir. Öğrenciler okuma metinlerinin uzun olmasından hoşlanmamışlar, uzun metinleri okurken ve yazarken zorlanmışlar ve sıkılmışlardır. Öğrenciler afiş oluşturma etkinliğinden sıkılmışlar ve bu etkinliği yaparken zorlanmışlardır.

3.2.4. Okuma ve yazma becerilerinin gelişimine yönelik görüşler

Otantik görev temelli otantik materyaller aracılığıyla gerçekleştirilen Türkçe derslerinin etkisine ilişkin görüşler; okuma ve yazma becerilerine ilişkin görüşler olmak üzere iki alt temada toplanmış ve bulgular Şekil 3.4’de verilmiştir.



Şekil 3.4. Okuma ve Yazma Becerilerinin Gelişimine Yönelik Görüşler

Otantik görev temelli otantik materyaller aracılığıyla ders işlemeyle ilgili öğrencilerin okuma becerilerine etkisi incelendiğinde öğrencilerin yarısından fazlası okuduğunu anlama becerilerinin geliştiğini, yarısı daha hızlı okuduklarını, noktalama işaretlerine dikkat ederek okuduklarını, yaklaşık üçte biri okumaya daha fazla istekli olduklarını, bir kısmı okumayı daha çok sevdiklerini, okumaktan zevk aldıklarını, günlük yaşamlarında daha fazla okuduklarını ve okuduklarının da kalıcı olduğunu ifade etmişlerdir. Yazma becerisiyle ilgili; öğrencilerin yarısı daha özenli yazdıklarını bir kısmı güzel bir kısmı da daha anlayarak yazdıklarını, yazmayı sevdiklerini, yazmaya istekli

olduklarını ve daha hızlı yazdıklarını, yazarken noktalama işaretlerine dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir.

Okuma becerilerindeki gelişmelere ilişkin Ayşe “Okumam ilerledi, okurken anlıyorum normalde anlamıyordum, dümdüz okuyup geçiyordum, şimdi daha iyi anlıyorum. Okuyacağım şeyler hep benzer şeyler normal yaşamıma o yüzden zevk alıyorum. İsteyerek okuyorum. Hep merak ediyorum ne okuyacağız diye. Hep daha fazla okumak istiyorum.” biçiminde görüşlerini ifade ederken diğer öğrenciler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Merve: Daha hızlı okuyorum ve noktalama işaretlerini daha iyi kavrayabiliyorum. Virgülden yavaşlıyorum. Noktada duruyorum. Öyle. Hem ilginç bilgiler edinmiş olduk. Hem de istediğimiz zaman öğretmenimizin verdiği bilgileri bizim bloğumuza koyduğu için biz de unuttuğumuz zaman evde de onlara tekrar göz atabiliyoruz. Okuduklarımızı anladığımız için daha da çok aklımızda kalıyor.

Dilek: Okuma becerimi daha da geliştirdim. Farklı şeyler okuduğumuz için güzeldi ve eğlenceliydi. Mesela brokoli çorbasını gerçek bir amaç için ve severek okuduğum için daha iyi anladım. Yemek tarifini gerçekten yemeği yapalım diye okuduk yazdık. Ya da kış ayında nasıl beslenmemiz gerektiğini öğrenmek hasta olmamak için okuduk. Bu o kadar güzeldi ki.

Ayşe: Daha iyi okuma yapmaya başladım. Çünkü bize okuttuğunuz şeyler hiç ders kitaplarındakiler gibi değildi. Ne bileyim sanki evde annemle ya da babamla gazete dergi okuyor gibiydim. Eskiye göre daha hızlı, doğru, noktalama işaretlerine uyararak okumaya başladım. Artık yazmayı da okumayı da çok seviyorum. Okuduklarımı anlıyorum artık bir kerede.

Emine: Okumalar verdiğinizde normalde ben heyecan yapıyorum ama verdiğiniz metinler çok güzeldi ya o kadar heyecan yapmadım bu yüzden de anlıyorum okuduğumu ve heyecanımı yeniyorum. Hani demiştin ya okul içi yaşamımla okul dışı yaşamım birbirine benzedi diye işte bu yüzden kendimi okumaya daha iyi verdim daha bir isteyerek okudum galiba bu yüzden de okuduklarımı hep anladım. Okumada çok hızlı okumuyorum artık eskisi gibi virgüllere noktalara dikkat ediyorum anlamlı okuyorum. Gerçek yaşamdan metinler okuduğumuz için okuduğumu daha iyi anlıyorum. Mesela kış aylarında nasıl sağlıklı kalabiliriz diye bir metin okumuştuk. Orda spor yapma terleme ıhlamur kuşburnuyla alakalı bilgiler vardı hatırlıyorum o çok hoşuma gitmişti çünkü ben her kış en az 2-3 kere hasta olurum. Hep işime yarayacak bilgiler öğrendim. ... Kendimde çok fark görüyorum. Anneme okuduğum kitaplarda o da söyledi daha güzel okuyorsun artık dedi çok mutlu oldum mesela. Önceden içimden hiç okumak gelmiyordu ama artık çok seviyorum odamda kitap okuma köşesi bile oluşturduğum. Her gün kitap okuyorum içimden gelerek okuyorum artık.

Bu konudaki fikirlerini Gökhan “Eskiden çok kitap okumuyordum ama şimdi daha fazla okuyorum. Hem de okuduklarımı anlıyorum.” şeklinde ifade ederken Seda ise “Okumamda biraz sorun var benim. O yüzden öğretmenim bana kızıyor hep. Bu

etkinliklerden sonra daha hızlı okumaya başladım, daha isteyerek okuyorum eskisi gibi korkmuyorum okumaktan.” demiştir.

Öğretmen ise çocukların okuma becerileri ile ilgili şunları söylemiştir:

Bu materyaller ne yaptı? Çocuğu işin içine soktuğu için, çocuk bunu severek yaptı. Dersleri ben gözlemlerdim. Bana göre dersler gerçek birer yaşam alıntısıydı. Yaşamdan alıntılar kesitler yaşattın onlara üstelik bunu okuma ve yazma becerilerini geliştirmek amacıyla yaptın. Yaşamlarından günlük yaşamlarından kesitler yaşattırırken okuttun ve yazdın e ne oldu hem okuma yazma becerilerini tanıdık yollarla geliştirmiş oldun hem de bundan sonraki yaşamlarında karşılarna çıkacak olan bu materyaller hakkında daha bilinçli olmalarını sağladın. Okuma metinlerinizde, verdiğiniz örneklerde, çocukların niyetlerinde okumanın çok iyi olduğunu, daha iyi işte noktalama işaretlerine uyararak daha akıcı bir okuma yapmam gerektiği fikri bence çocuklarda oluştu. Ben dikkat ettim ilk geldiğiniz sıralardaki okuma özellikleriyle sonrakiler hiçbir değildi. Hızlandı okumaları, okuma sonrası konuşmalarında okuduklarını daha iyi anlamış olduklarını gördüm. Okumayı daha severek yaptıklarını gördüm. Hem sen bilmiyorsun fakat ben bunu diğer derslerde de gözlemlerdim. Okumaları gelişmiş bunların dedim. Sadece senin metinlerini değil diğer derslerde işlediğimiz metinleri de daha iyi anlamaya başladılar.

Yazma becerisindeki gelişimle ilgili Erdal “Yazmam çok gelişti. Yazım daha da güzelleşti. Bir de hani boşuna yazı yazmadığımızı biliyorum ya bir isteyerek yazdım ki. Çok sevdim yani. Tabi bir de başkaları da okuyacak diye azıcık her zamanki yazdığım gibi rastgele yazmadım çok özendim ki beğenilsin.” şeklinde düşüncelerini ifade ederken, Pınar şunları dile getirmiştir:

Yazmalarımız daha iyi gelişti. Mesela kötü yazarlarımız güzel yazmaya başladı. Sizler bizim üstümüzde durarak daha iyi oldu her şey. Yazmam daha da güzelleşti. Böylelikle yazmada da okumada da kendimi daha iyi görüyorum. Ne bileyim yazdıklarımı başkalarının okuması benim için çok güzel oldu çok heyecanlandım okuyacaklarını düşündüğümde. Daha güzel yazmaya çalıştım. Mesela bir keresinde mektup arkadaşım azıcık kötü yazmışsın dedi ben çok üzuldüm. Daha dikkat ettim hem güzel yazmaya hem de düzgün yazmaya çalıştım ondan sonra hep.

Bu konuda Dilek ise düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

Ben yazmayı çok sevmiyordum ama bu etkinlikleri yaparken yazdık, yazarken birbirimize bir şeyler anlattık bunlar beni çok eğlendirdi ve yazma becerimi geliştirdi. Spikerlik gibi bir şey yaptım kendimi öyle gördüm ve bu benim hoşuma gitti. Önceden öylesine yazıyordum ama şimdi gerçek bir amaç için yazıyorum. Nevşehir'e mektupları yazarken özenle yaptık bunları aynı şekilde onlarda öyle yazdı bize. Yani öğretmenimiz ya da siz bize not vereceksiniz diye değil de arkadaşlarımız bizi tanısin diye ya da sizle dersler hakkındaki düşüncelerimizi paylaşalım diye mektup yazdık. Yemek tarifini gerçekten yemeği yapalım diye okuduk yazdık.

Can bu konuda şöyle söylemiştir:

Eskiden çok kötü yazıyordum. Herkes benim yazıma gülüyordu. Şimdi yaz yaza daha güzel oldu. Bide hani dedim ya mesela yazdığımı birinci sınıf çocuklarına gidip verecektik ben normalde küçük

küçük yazıyorum o okuyabilsin diye daha büyük yazdım bide hep kontrol ettim yazdıklarımı acaba o okurken anlayabilir mi diye.

Öğretmen ise çocukların yazma becerileri ile ilgili şunları ifade etmiştir:

Aynı zamanda yazmada da bunu söyleyebilirim. Çünkü bizim eskiden mesela bir kompozisyon vardı. Yazım işlerimiz vardı. Şu anda büyük bir ihtimalle dil bilgisi hariç biz yazı yazmıyoruz. Sadece ders kitabımızdaki o etkinlikleri yapıyoruz. Sizin yaptığımız bir yazmada çocuğun unutturulan diyeyim artık ya da yapmadığımız şeyleri biraz daha işte çocuğa bu yönden de dokundunuz. En azından çocuk yazması gerektiği, iyi yazması gerektiği fikrine kapıldı. En azından onda bir ışık yaktınız. Bir mum oldunuz diyeyim. Çocuk başkalarına beğendirmek için yazısını çırpındı resmen. Önceden hiçbir şekilde düzgün yazı yazdıramadığım Samet bile yok mektup arkadaşım okuyacak yok birinci sınıflar okuyacak diye diye pek bir geliştirdi yazısını. Bir de şunu gözlemladım. Ben benim çocukların yazdığı yazılardan pek bir şey anlamazdım. Artık öyle değil. Okuyorum maşallah bayağı iyi ifade ediyorlar kendilerini. Yani ne yazdıklarının farkındalar ne dediklerini ne demeleri gerektiğini biliyorlar. Normalde çocukları otomatik bağlayıp söyledikleri yazın deriz çocuk düşünmez ne yazıyorum diye çünkü benim söylediklerimi birebir yazıyor. Ama burada kendi düşünerek ne dediğini bilerek yazması lazım ki yazısı amacına ulaşsın değil mi? İşte bu çok büyük etken yazma becerilerinin gelişmiş olmasında.

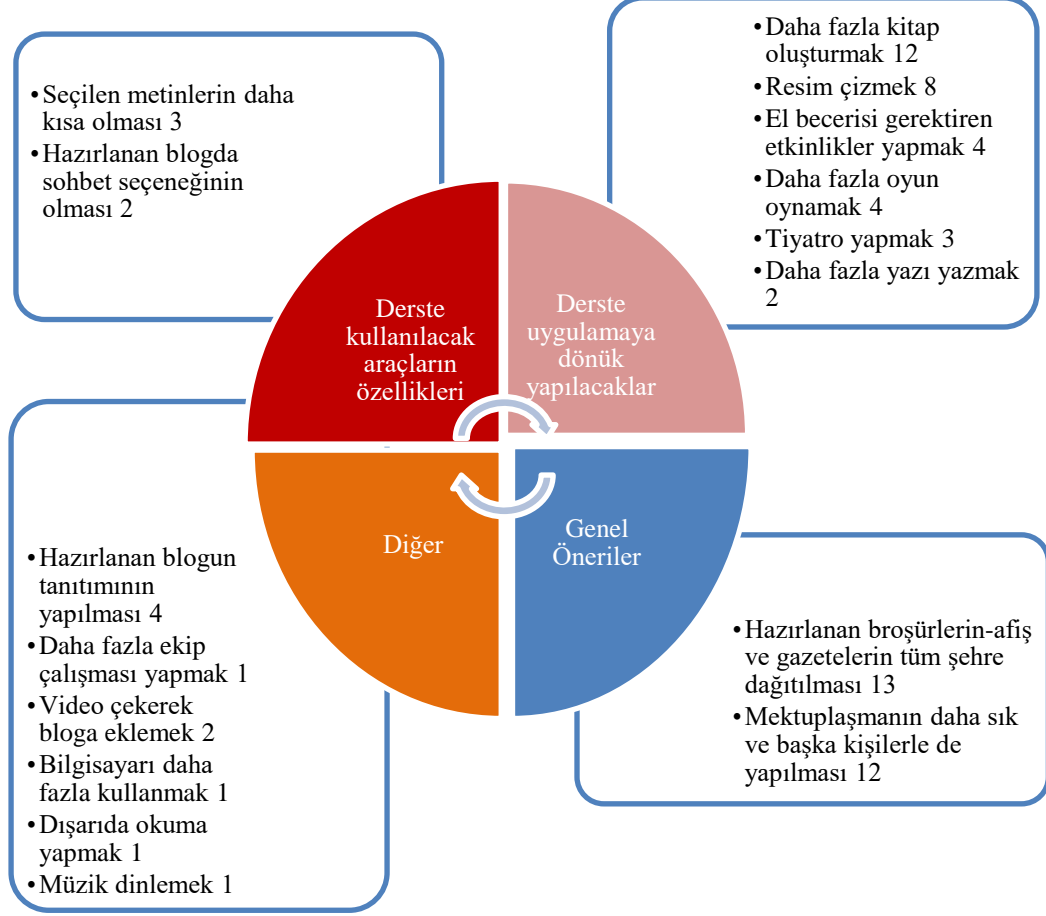
Öğrencilerle ve öğretmenle yapılan görüşmelere göre otantik görev temelli otantik materyaller öğrencilerin okuduklarını ve yazdıklarını daha iyi anlamalarını, okuduklarının daha kalıcı olmasını, daha hızlı okumalarını ve yazmalarını, okuma ve yazmayı daha fazla sevmelerini ve bu eylemlerde bulunmak için daha istekli olmalarını, okuyup yazarken noktalama işaretlerine dikkat etmelerini ve son olarak daha özenli okuyup yazmalarını sağlamıştır.

3.2.5. Otantik görev temelli otantik materyaller aracılığıyla işlenen Türkçe dersine ilişkin öneriler

Otantik görev temelli otantik materyaller aracılığıyla işlenen Türkçe dersine ilişkin öğrencilerin görüşleri Şekil 3.5.'de verilmiştir.

Otantik görev temelli otantik materyaller aracılığıyla işlenen Türkçe dersine ilişkin öğrencilerin önerileri incelendiğinde; en çok öğrenciler tarafından hazırlanan afiş ve broşürlerin tüm şehre dağıtılması, mektuplaşmanın daha sık ve başka kişilerle de yapılması, etkinliklerde resim de yapma, daha fazla oyun oynama, oluşturulan blogun tanıtımının yapılması, seçilen metinlerin daha kısa olması, el becerisi gerektiren etkinliklerin yapılması, oluşturulan blogda sohbet seçeneğinin de bulunması, daha fazla kitap oluşturmak, daha fazla yazı yazmak, dışarıda okuma yapmak, daha fazla ekip

çalışması yapmak, öğrenciler tarafından oluşturulan videoların bloğa eklenmesi, bilgisayarı daha fazla kullanmak, müzik dinlemek şeklinde önerilerde bulunmuşlardır.



Şekil 3.5. Otantik Görev Temelli Otantik Materyaller Aracılığıyla İşlenen Türkçe Dersine İlişkin Öneriler

Otantik görev temelli otantik materyaller aracılığıyla işlenen Türkçe dersine ilişkin önerilere bakıldığında bu konuyla ilgili olarak Ayşe düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

Derste yaptığımız afişleri dışarı çıkıp böyle asmak isterdim. Broşürleri sokaktaki herkese dağıtmak, sınıf gazetemizi herkesin görmesini sağlamak isterdim. Sonra mesela hani biz grup oluşturduk doğa, çevre, sanat falan vardı ya, onunla ilgili doğayı korumak için böyle eylem gibi böyle yürüyüş yapmak isterdim. Yani yaptığımız şeyleri daha fazla insan görsün isterdim.

Ayşegül ise bu konuda şunları dile getirmiştir:

Yaptığımız broşürleri sadece okul çevresinde değil de tüm sokaklarda dağıtsaydık assaydık belki daha faydalı olurdu. Yaptığımız internet sitesini sadece biz ve ailelerimiz ya okuldaki arkadaşlarımız değil de herkes görsün isterdim. Yaptığımız tüm çalışmalar herkes tarafından görülsün isterdim. İnternet sitemizden facebooktaki gibi arkadaşlarımızla sohbet etmek isterdim.

Bu konuyla ilgili olarak Dilek ise şunları söylemiştir:

Afişler yaptık, onları sadece okula ve okul çevresine değil her yere asabilirdik başkaları da görmüş olurdu. Biz sizin etkinliklerinizden sonra sınıfta kitap okumayı çok seviyoruz. Kitaplarımızı bahçede okuyabiliriz. Dışarı çıkıp farklı şeyler yapmak isterdim. Sizinle vakit geçirmek, arkadaşlarıyla yazı yazmak, afişler hazırlamak isterdim.

Bu konuda Özgür “Dışarıdaki sokaklara her yere yaptığımız afişleri asmak isterdim. Nevşehir’deki arkadaşlarla daha sık mektuplaşmak isterdim.”, Pınar ise “Bazen dersler tiyatro eşliğinde olabilir keyifli ve bilgilendirici olur böylece. Bir de hani tiyatro yapıyoruz ya okula filan onu herkese yapsak afişlerimizi Eskişehir’in her yerine assak da herkes gelebilse çok iyi olurdu ama ücretsiz olacak.” diyerek düşüncelerini ifade ederken Emine şunları söylemiştir:

Ben ilk başta zannediyordum ki bir gazete yapıp bırakacağız zannediyordum. Gördüm ki daha fazla şeyler var. Gazeteyi dağıttık, hazırladığımız kitapları verdik, mektupları gönderdik. Yani hepsi bir işe yaradı yapı bırakmadık. Dersimiz hiç ders gibi değildi hep eğlenceliydi yaşamdaki gibiydi. Gazeteyi tüm Türkiye’ye dağıtsaydık keşke ya da afişleri broşürleri. Yaptığımız tiyatrolara tüm Eskişehir katılsaydı, sergileri sadece bizim okul değil diğer okullarda da yapsaydık keşke.

Öğretmen ise bu konudaki düşüncelerini şu cümlelerle ifade etmiştir:

Milli Eğitim Bakanlığı, bence bakanlığımız bizlerin hangi tür soruların olduğunu bilmeli ve bunların hepsinin derse katılması ve bu dersin daha renkli, daha olumlu, çocukların yaşamına dokunan, renklendiren bir proje gibi algılanmalı. O zaman daha amacına ulaşacağına eminim. Çocukların da daha iyi yönde gelişeceklerine eminim. Onun dışında sadece bu derste değil diğer derslerde de kullanmak için fırsatlar oluşturulmalı. Düşünülmeli derslerde nasıl kullanılabilir bu materyaller diye. Çocuklara bir-iki gün önceden ya da üç-beş gün öncesinden işte şöyle bir materyalle ders işleyeceğim ama bu derste şu materyaller gerekli. İşte internetinizden, çevrenizden, abinizden, annenizden, babanızdan, bulabileceğiniz yerlerden şöyle bir materyal istiyorum. Önce bir araştırma görevi verirdim. Gelen materyale göre de dersti zenginleştirerek çocuklara öncelikle kendilerinin hani burada eğer konu çocuksa ve onlar merkezdeyse az ya da çok önemli değil ama onların yapmasını sağlardım. Ben sadece orda yol gösterici olarak bulunmayı isterdim. Genelde öğretmen arkadaşlarımız biz çok severiz anlatımı. Ama artık anlatımdan çıkmalı, çocuk merkezde olmalı, biz sadece yönlendirme yapmalıyız diye düşünüyorum. Bu materyallerin amacı da bana kalırsa o zaten. Yani madem çocukların ve bizlerin yaşamından örnekler getiriyoruz buraya tabii ki onlar daha etkin olacak.

Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucu öğrencilerin bu derse önerilerinin en fazla hazırlanan broşür, afiş, gazete gibi materyallerin tüm şehre dağıtılması, mektuplaşma ve kitap oluşturma etkinliklerinin daha fazla yapılması olduğu görülmüştür. Aynı zamanda öğrencilere göre okunacak ve yazılacak metinler daha kısa olmalı, hazırlanan blogda sohbet seçeneği olmalı ve bu blogun tanıtımı daha iyi yapılmalıdır.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara, bu sonuçların alanyazında yer alan ilgili çalışmalar ile tartışılmasına ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

4.1. Sonuç

Otantik görev temelli otantik materyallerin okuma ve yazmaya ilişkin bazı değişkenler üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada toplanan nicel ve nitel verilerin çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda, aşağıdaki sonuçlar ortaya konmuş ve bu sonuçlara dayalı olarak öneriler geliştirilmiştir.

4.1.1. Nicel verilerden elde edilen sonuçlar

- İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde otantik görev temelli otantik materyallerin kullanıldığı deney grubu ile otantik görev temelli otantik materyallerin uygulanmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Bir başka deyişle, otantik görev temelli otantik materyaller öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmektedir.
- İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde otantik görev temelli otantik materyallerin kullanıldığı deney grubu ile otantik görev temelli otantik materyallerin uygulanmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin yazma becerileri arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Bir başka deyişle, otantik görev temelli otantik materyaller öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmektedir.
- İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde otantik görev temelli otantik materyallerin kullanıldığı deney grubu ile otantik görev temelli otantik materyallerin uygulanmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin yazma motivasyonları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Bir başka deyişle, otantik görev temelli otantik materyaller öğrencilerin yazma motivasyonlarını arttırmaktadır.

4.1.2. Nitel verilerden elde edilen sonuçlar

- Araştırmanın katılımcıları Türkçe dersine ilişkin genel görüşlerini ve otantik görev temelli otantik materyallerle işlenen Türkçe dersinde kullanılan araçlara ilişkin görüşlerini ‘çok güzel, iyi’, ‘eğlenceli’; ‘öğretici, bilgilendirici, yararlı’ ve ‘gerçek yaşama benzer’ olarak belirtmişlerdir.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin en çok hoşlandıklarını; kitap oluşturmak, yaptıkları etkinliklerin herkes tarafından görülebilir olması, mektup okumak-yazmak, yemek tariflerini okumak-yazmak ve oyun oynamak olduğu sonucuna ulaşılırken, hoşlanılmayan hiçbir etkinliğin olmadığı çoğu öğrenci tarafından belirtilmiştir. Bunun dışında öğrenciler yapılan etkinliklerde hoşlanmadıklarını okuma metinlerinin uzun olması, yapılan etkinliklerin herkes tarafından görülebilir olması ve mektup arkadaşının kısa ve özensiz yazması olduğunu ifade etmişlerdir.
- Öğrenciler otantik görev temelli otantik materyallerle işlenen Türkçe derslerinde en çok metinlerin uzun olmasına bağlı olarak okumakta zorlandıklarını ve bu metinleri okurken sıkıldıklarını; kitap oluşturma ve afiş hazırlama etkinliklerinin kendilerini zorladıklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca öğrencilerden bazıları sürekli internette olmaktan sıkıldıklarını da ifade etmişlerdir.
- Öğrenciler otantik görev temelli otantik materyaller ile gerçekleştirilen etkinlikler aracılığıyla okuduklarını daha iyi anladıklarını, daha hızlı okuduklarını, noktalama işaretlerine dikkat ederek okuduklarını, okumaya istekli olduklarını ve okumayı daha fazla sevdiklerini ifade etmişlerdir. Yazma becerileriyle ilgili olarak ise daha güzel, özenli, anlayarak, severek ve isteyerek yazdıklarını dile getirmişlerdir. Sınıf öğretmeni öğrencilerin bu konudaki görüşlerini günlük yaşamda karşılaşılan okuma metinlerinin derslerde kullanılmasının okumaya olan ilgiyi arttırdığını, öğrencilerin anlayarak, isteyerek ve daha hızlı okuduklarını; ayrıca yazma becerilerinin geliştiğini, öğrencilerin isteyerek, severek, güzel ve özenli bir şekilde yazdıklarını ifade ederek desteklemiştir.
- Öğrencilerin otantik görev temelli otantik materyaller aracılığı ile işlenen Türkçe dersine yönelik önerileri ise, hazırlanan broşür-afiş ve gazetelerin tüm şehre dağıtılması, mektuplaşmanın daha sık ve başka kişilerle de gerçekleştirilmesi, daha fazla kitap oluşturulması, hazırlanan blogun tanıtımının yapılması ve seçilen metinlerin daha kısa olması biçiminde sıralanabilir.

4.2. Tartışma

Bu bölümde otantik görev temelli otantik materyallerin okuma ve yazmaya ilişkin bazı değişkenler üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmadan elde edilen sonuçlar alanyazında yer alan ilgili çalışmalar ile tartışılmıştır.

Araştırmanın sonuçları otantik görev temelli otantik materyallerin okuduğunu anlama ile yazma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar alanyazın açısından oldukça önemlidir. Çünkü okuma becerisi Uluğ'a (2000, s. 32) göre okulda başarıyı sağlayan en önemli araç olduğu gibi aynı zamanda en önemli bilgi edinme yoludur. Ayrıca okuma becerisi eğitim sürecindeki başarıyı arttırmada, öğrencilerin sözcük hazinelerinin artmasında ve dilin gramatik yapısını kavrama becerilerinin gelişmesinde de oldukça etkili bir beceridir (Stadler, 1980, s. 328). Yazma becerisi ise kazanılması en güç ve karmaşık olan beceridir ve bu yüzden eğitimine ayrı bir zaman ve önem vermek gerekmektedir (Tağa ve Ünlü, 2013, s. 1286). Bu beceri aynı zamanda dinleme, konuşma ve okuma becerilerinin de niteliğini belirler ve bu becerilerin gelişmesine katkıda bulunur (Dara, 2000, s. 23).

Otantik görev temelli otantik materyallerin temel dil becerilerinin geliştirilmesi üzerindeki etkisi ana dil öğretiminde araştırılmış ve bu çalışma ile benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Nişancı, 2013; Talşık, 2013; Fındık Dönmez, 2013; Ünlüer ve Yaşar, 2012; Karadağ ve Kayabaşı, 2011; Güner ve Belet Boyacı, 2015; Heinitz, 2012; Biggs vd., 2008). Talşık (2013) tarafından otantik materyal kullanımının öğrencilerin ilkökul Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi derslerindeki başarı ve tutumları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bu araştırmada otantik materyaller, araştırmacının kendisi tarafından bestelenen şarkılar olarak seçilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre bu materyaller öğrencilerin her üç dersteki başarılarını ve tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir. Doğan (2007) tarafından yapılan bir çalışmada ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri, otantik etkinliklerden oluşan bir dinleme eğitimi programı ile geliştirilmeye çalışılmıştır. Araştırmada dinleme becerisini geliştirmek üzere kullanılan hikâye, metro anonsları, haberler-hava durumu, çizim, röportaj, yol tarifi, radyo tiyatrosu, reklamlar, dikte ve alışveriş problemi gibi, öğrencilerin günlük yaşamda karşılarına çıkan materyaller kullanılmış ve araştırmacı tarafından öğrencilerin temel dil becerilerinin geliştirilmesinde günlük yaşamın içinden alınan materyallerin etkili olacağı ifade edilmiştir. Araştırma sonuçları, dinleme becerisine yönelik verilen eğitimin öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Melanlıoğlu (2013)

otantik görevlerin ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygısı ve dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etkisini araştırmış, bu amaçla öğrencilere gerçek yaşamdaki dinleme durumlarına benzer otantik dinleme etkinlikleri sunmuştur. Araştırma sonucunda ana dili öğretiminde otantik görev kullanımının dinleme kaygısının azaltılmasında ve dinlediğini anlama becerisinin geliştirilmesinde olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Gambrell, Hughes, Calvert, Malloy ve Igo (2011) tarafından yapılan bir araştırmada otantik bir görev olan mektup arkadaşlığının öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine olan etkisi araştırılmıştır. Araştırmada öğrencilerin mektup arkadaşı edinmeleri ve bir süre boyunca mektuplaşmaları sağlanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar bu tarz otantik görevlerin öğrencilerin okuryazarlık gelişimlerini büyük ölçüde desteklemekte olduğu yönündedir. Berardo (2006) da çalışmasında otantik materyal kullanımının okuma becerisini geliştirmede oldukça faydalı olduğunu ve öğrencileri sonraki okumaları için motive ettiğini belirtmektedir. Purcell- Gates ve Duke (2004) fen bilimleri dersindeki okuma yazma etkinliklerini otantik olacak şekilde düzenlemiş ve bunun sonucunda öğrencilerin okuma, anlama ve yazma becerilerinde daha fazla ilerleme gösterdiklerini görmüşlerdir (akt: Duke, Purcell-Gates, Hall ve Tower, 2006). Siegel (2006, s. 68) dil becerilerinin geliştirilmesi sürecinde içinde bulunulan çağ gereği yaşamın içinde yer alan bütün okuryazarlık biçimlerinin kullanılması gerektiğini ifade etmektedir. Aynı zamanda Türkçe derslerinde dil becerilerinin geliştirilmesi amacıyla seçilen materyallerin öğrencilerin okul dışındaki günlük yaşamlarında karşılaştıkları materyallerden seçilmesi gerekmektedir (Tüzel, 2013, s. 135). Otantik görev ve materyaller öğrencilerin öğrendikleri dili daha iyi üretmesini, daha çabuk edinmesini sağlar. Ayrıca bu görev ve materyaller öğrencilerin günlük yaşam etkinliklerinden birer parça oldukları için öğrencilerin kendilerini daha güvende hissetmelerini sağlamaktadır (Harmer, 1994, s. 57).

Otantik görevlerin ve materyallerin dil öğretiminde kullanılmasına ilişkin yabancı dil öğretimi alanında yoğunlaştığı görülmektedir (Ulaş, 2011; Oğuz ve Bahar, 2008; Demircan, 2004; Masood, 2013; Rahman, 2013; Sabet ve Mahfesat, 2012; Ghaderpanahi, 2012; Gilmore, 2011; Ngai, 2003; Thanajaro, 2000). Bu araştırmaların sonuçları yabancı dilde dil becerilerinin geliştirilmesinde otantik görevlerin ve materyallerin etkili olduğu yönündedir. Örneğin Ulaş (2011) yaptığı çalışmada otantik materyal kullanımının İngilizce zamanların öğretiminde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Masood (2013) ise öğrencilerin İngilizce yazma becerilerinin geliştirilmesinde otantik materyallerin

etkililiğini araştırmış ve araştırma sonuçları otantik materyallerin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiğini, öğrencilerde merak oluşturduğunu, öğrencileri motive ettiğini, bu materyaller sayesinde günlük yaşam materyallerinin sınıf ortamına getirildiğini ve yapay metinlerin monotonluğunun ortadan kalktığını göstermiştir. Araştırmacılara göre dikkatli seçilen ve kullanılan otantik materyaller okuma yazma sınıfları için çok değerlidir. Bu materyaller öğrencilerin yazma potansiyellerini arttırmakta; aynı zamanda dinlediğini anlama becerilerini geliştirmektedir (Rahman, 2013; Sabet ve Mahsefat, 2012). Ghaderpanahi (2012) ikinci dil eğitiminde dinlediğini anlama becerisinin geliştirilmesinde otantik materyallerin etkisini araştırmış, bu metinlerin dinlediğini anlama becerileri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Od (2013) bir çalışmasında erken yaşta yabancı dil öğretiminin önemini açıklamış ve otantik bir materyal olan çizgi filmlerin yabancı dil ğretiminde dinlediğini anlama ve konuşma becerilerine katkısını incelemiştir. Çalışma sonunda, erken yaşta yabancı dil ğretiminde çizgi filmlerin kullanılmasının en önemli iki becerinin geliştirilmesine katkı sağladığı ve öğrencilerin yabancı dil öğrenme isteklerini arttırdığı tespit edilmiştir. Gilmore (2011) 10 ay boyunca sınıf içinde yaptığı ve 62 öğrencinin katıldığı çalışması sonucunda otantik materyallerin ve bu materyallerle ilişkili otantik görevlerin öğrencilerin iletişim becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada ise otantik görev temelli otantik materyallerin ana dilde okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tüm bu çalışmalar değerlendirildiğinde bu çalışmanın da otantik materyallerin dil becerilerini geliştirmesi bakımından diğer araştırmaların sonuçlarıyla paralellik gösterdiği söylenbilir.

Bu çalışmanın başka bir sonucu da otantik görev temelli otantik materyallerin yazma motivasyonunun arttırılmasında etkili olduğudur. Otantik görev ve materyaller öğrencilere dilin okulda ve aynı zamanda doğal bağlamında kullanımını birlikte sunduğu için öğrencilerin motivasyonlarını ve öğrenme düzeylerini yükseltmektedir (Erdem, 2006). şenel ve Seferoğlu (2009) da yaptıkları bir çalışmada öğrencilerin etkinliklerini sadece öğretmenin değil, öğrencinin arkadaşları ve ailesinin de görmesinin bir motivasyon kaynağı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca otantik görev temelli otantik materyaller öğrencileri dilin doğal kullanımına maruz bırakırlar ve bu durum da okulda ve sınıf içinde kullanılan dilin öğrencilerin gereksinimleriyle daha ilgili olması anlamına gelmektedir. Bu görev ve materyaller bu yüzden öğrencilerin motivasyonlarını arttırmaktadır (Al Azri ve Al-Rashdi, 2014, s. 252). Araştırmanın bu sonucu Guariento

ve Morley (2001)'in çalışmasının sonuçlarıyla paralellik göstermemektedir. Çünkü araştırmacılar otantik materyallerin öğretmenler tarafından dikkatli seçilmediği takdirde özellikle düşük seviyeli öğrencileri şaşırttığını ve motivasyonlarını düşürdüğünü ifade etmişlerdir. Fakat bu çalışmada otantik materyaller dikkatlice ve öğrencilerin seviyelerine uygun olarak seçilmiştir. Otte (2006) ise çalışmasında işitsel otantik materyallerinin dinleme becerisine etkisini araştırmış ve öğrencilerin hem dinleme becerisinin hem de motivasyonunun olumlu yönde geliştiği sonucuna varmıştır. Nişancı (2013) da kullanılan otantik materyallerin derslerdeki motivasyon problemini ortadan kaldıracığını ifade etmiştir. Hanson-Smith (2001) eğitim sürecinde bilgisayar kullanımı ile yürütülen derslerde bilgisayarın da otantik bir materyal olduğunu söylemiş ve bu otantik materyalin motivasyonu yükselttiğini ifade etmiştir. Peacock (1997, s. 156) da motivasyonun, otantik materyal kullanımıyla büyük ölçüde arttığını ifade etmektedir.

Gerçekleştirilen bu araştırmanın nitel bulgularından elde edilen sonuçlara göre katılımcıların Türkçe dersine ilişkin genel görüşlerinin olumlu olduğu ve otantik görev temelli otantik materyallerle işlenen Türkçe dersinde kullanılan araçları eğlenceli, yararlı ve gerçek yaşama benzer buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada Türkçe dersinin birçok yönden öğrencilere günlük yaşamlarından kesitler sunmasının öğrencilerin derse karşı önyargılarını kırmalarını sağladığı, dersin özellikle kitaptan işlenmemesinin, günlük yaşamda yaptıkları aktiviteleri sınıf içinde de görmelerinin bu derste eğlenmelerine neden olabileceği düşünülmektedir. Araştırmanın bu sonucu da alanyazındaki kimi araştırmaları destekler niteliktedir. Talşık (2013) tarafından yapılan çalışmada da öğrenci görüşleri otantik materyallerin daha verimli, hatırlamayı kolaylaştırıcı ve eğlenceli olduğu yönündedir. Gürdoğan Bayır (2010) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin derslerde otantik materyal kullanımına dair genellikle olumlu görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Sabet ve Mahsefat (2012)'in yaptıkları araştırmada topladıkları nitel veriler öğrencilerin otantik materyallere karşı olumlu tutum sergiledikleri ve bu materyallerden memnun olduklarını göstermiştir. Heinitz (2012) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin görüşleri öğrencilerin otantik etkinliklerden fazlasıyla zevk aldıklarını göstermiştir.

Araştırma sürecinde öğrenciler tarafından yapılan etkinliklerin herkes tarafından görülebilir olması, kitap oluşturmak, mektup okumak-yazmak, yemek tariflerini okumak-yazmak ve oyun oynamak gibi etkinliklerin katılımcıların en çok hoşlandıkları etkinlikler oldukları anlaşılırken; çoğu öğrenci tarafından hoşlanılmayan hiçbir etkinliğin olmadığı

belirtilmiştir. Okuma metinlerinin uzun olması, yapılan etkinliklerin herkes tarafından görülebilir olması ve mektup arkadaşının kısa ve özensiz yazması ise öğrencilerin hoşlanmadıkları etkinliklerden olduğu görülmüştür. Öğrenciler en çok metinlerin uzun olmasına bağlı olarak okumakta zorlandıklarını ve bu metinleri okurken sıkıldıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanında kitap oluşturma ve afiş hazırlama etkinliklerinin kendilerini zorladıklarını da dile getirmişlerdir. Ayrıca öğrencilerden bazıları sürekli internette olmaktan sıkıldıklarını da ifade etmişlerdir. Araştırmanın bu sonucu, kimi araştırmaların bulgularıyla kısmen benzerlik kısmen de farklılık göstermektedir. Ünlüer ve Yaşar (2012) tarafından yapılan çalışmada öğrenciler derslerde otantik materyal kullanımıyla ilgili bir güçlükle karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir. Otantik görev temelli otantik materyaller ile gerçekleştirilen etkinlikler aracılığıyla okuduklarını daha iyi anladıklarını, daha hızlı okuduklarını, noktalama işaretlerine dikkat ederek okuduklarını, okumaya istekli olduklarını ve okumayı daha fazla sevdiklerini ifade eden katılımcılar, aynı zamanda daha güzel, özenli, anlayarak, severek ve isteyerek yazdıklarını dile getirmişlerdir. Sınıf öğretmeni ise günlük yaşamda karşılaşılan okuma metinlerinin derslerde kullanılmasının okumaya olan ilgiyi arttırdığını, öğrencilerin anlayarak, isteyerek ve daha hızlı okuduklarını; ayrıca yazma becerilerinin geliştiğini, öğrencilerin isteyerek, severek, güzel ve özenli bir şekilde yazdıklarını ifade etmiştir. Ünlüer ve Yaşar (2012) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin otantik materyallere ilişkin görüşlerinin genellikle olumlu olduğu, öğrencilerin tümünün derste otantik materyal kullanımının okuma ve okuduğunu anlama becerisini arttırdığını belirttikleri görülmüştür. Karadağ ve Kayabaşı (2011) tarafından otantik materyal ile yapılan çalışma sonrası öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmiş, yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin başta yazma becerileri olmak üzere diğer dil becerilerinin gelişimine, ayrıca kişisel gelişimlerine katkı sağladığı anlaşılmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde ayrıca öğrenciler otantik görev temelli otantik materyaller aracılığı ile işlenen Türkçe dersine yönelik, hazırlanan broşür-afiş ve gazetelerin tüm şehre dağıtılması, mektuplaşmanın daha sık ve başka kişilerle de gerçekleştirilmesi, daha fazla kitap oluşturulması, hazırlanan blogun tanıtımının yapılması ve seçilen metinlerin daha kısa olması gibi önerilerde bulunmuşlardır. Otantik görev temelli otantik materyallerin avantajlı olmasının en önemli nedenlerinden biri de öğrenciler tarafından yapılan etkinliklerin başkaları tarafından görülebilir özellikte olmasının öğrencilerin motivasyonlarını yükseltmesidir. Bu yüzden öğrenciler daha fazla motivasyona sahip

olmak adına yaptıkları etkinliklerin daha fazla kişiye ulaştırılmasını istemişlerdir. Öğrenciler ayrıca seçilen metinlerin kısaltılmasını önermişlerdir. Alanyazında da kısa ve basit yapıları cümleler uzun ve karmaşık yapıları cümlelere göre daha kolay okunmakta, dolayısıyla daha kolay öğrenilmekte ve algılanmakta olduğu bu önerilere paralel olarak ifade edilmektedir (Acarlar, Ege ve Turan, 2002; Güneş, 2003). Aynı zamanda bu çalışmada çokça kullanılan ekran aracılığıyla yapılan okumanın gözün doğal hareketlerini zorlaştırdığını; ekran okumada okuma sürecinin sürekli kesintiye uğradığını; ekran yüzeyinin ışığı yansıtması, sürekli parıltıların olması, zihnin parça parça bilgileri birleştirmesi gibi nedenlerin hem zihni hem gözü yorduğunu ifade edilmektedir (Güneş, 2010). Güneş (2010) de ekrandan okunacak metinlerin uzunluğunun kısaltılması gerektiğini ifade etmektedir.

4.3. Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen öneriler “Uygulamaya Yönelik Öneriler” ve “Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler” olmak üzere iki başlık altında verilmiştir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini gerektiği gibi kullanabilmeleri ve geliştirebilmeleri için Türkçe dersinde otantik görev temelli otantik materyallerin kullanılması sağlanmalıdır.
- Öğretmenler, ders planlarına ve konularına otantik görev temelli otantik materyalleri dâhil etmeli; okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde bu materyallere gereken önemi vermelidirler. Bunun yanında, öğretmenler otantik görev temelli otantik materyalleri kullanırken bu görev ve materyalleri mutlaka gerçek yaşam durumlarından almalı ve gerçek amaçlar için kullanmalıdırlar. Otantik görev temelli otantik materyallerin kullanıldığı durumlarda öğretmenlerin öğrencilere dönütler vermeleri, bu sayede motivasyonlarını arttırmaları sağlanmalıdır.
- Otantik görev temelli otantik materyallerin Türkçe dersinde kullanılabilmesi ile ilgili olarak öğretmenlere hizmet-içi eğitim programları düzenlenmelidir. Bu doğrultuda, öğretmenlere yönelik bilgilendirme toplantıları yapılmalı ve üniversitelerin eğitim fakülteleri ile işbirliği yapılmalıdır.

- Veliler, otantik görev temelli otantik materyaller hakkında bilgilendirilmeli ve çocuklarının günlük yaşamlarında karşılıklarına çıkan materyalleri birer öğretim aracı olarak kullanabileceklerine yönelik olarak velilerde farkındalık oluşturulmalıdır.
- Okullarda gerçekleştirilecek otantik görev temelli otantik materyallere dayalı öğretimin; nitelikli öğretmenler, işbirliği ve mesleki gelişimi desteklemeyi içermesi gerekmektedir.
- İlgili konuda uzman bir ekibin hazırladığı otantik görev temelli otantik materyal örneklerinin bir internet sitesinden paylaşılması sağlanabilir.

Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Farklı veri kaynaklarını kullanarak otantik görev temelli otantik materyallerin okuma ve yazma becerileri üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik başka araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Okuma ve yazma becerilerinin yanında, konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesinde de otantik görev temelli otantik materyallerin kullanılmasının etkili olup olmadığını belirlemeye yönelik araştırmalar yapılmalıdır.
- Otantik görev temelli otantik materyallerin farklı sınıf düzeylerindeki etkisini ortaya koyan çalışmalar yapılabilir.
- Türkçe öğretimi dışında, farklı disiplin alanlarında otantik görev temelli otantik materyallerin uygulanmasını içeren araştırmalar desenlenebilir.
- Otantik öğrenmenin dokuz bileşenini de içine alan kapsamlı araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adams, T. (1995). What makes materials authentic? (ERIC Document Reproduction Service No. ED 391389).
- Adler, R. W., Milne M., J. ve Stablein R., (2001). Situated motivation: An emprical test in an accounting course. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 18 (2), 101-115.
- Acarlar, F., Ege, P. ve Turan, F. (2002). Türk çocuklarında üstdil becerilerinin gelişimi ve okuma ile ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17 (50), 63-73.
- Akalın, A. (1996). Yabancı dil öğretiminde araç, gereç ve otantik dokümanların kullanılması. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 4, 143-153.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akça, N. ve Ata, B. (2009). Lise tarih derslerinde otantik etkinliklerin uygulanması ve sorunları. *Eğitimde Yeni Yönelimler-5: Öğrenmenin Doğası ve Değerlendirme, Özel Tevfik Fikret Okulları, İzmir, 18 Nisan 2009. <http://acikarsiv.gazi.edu.tr/index.php?menu=2&secim=10&YayinBIK=1068> adresi.* (Erişim Tarihi: 23.09.2014).
- Akınoğlu, O. (2012). Yapılandırmacılık. Z. Kaya (Ed.). *Öğrenme ve öğretme kuramlar, yaklaşımlar, modeller* içinde. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Akkaya, N. ve Kırmızı, F. S. (2010). Relationship between attitudes to reading and time allotted to writing in primary education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2 (2), 4742-4746.
- Akpınar, B. (2004). Konuşulan, otantik bir dil kaynağı olarak televizyon reklamlarının, yabancı dil öğretiminde kullanılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38, 198-211.
- Aksan, D. (1998). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: TDK Yayınları.
- Akyol, H. (2013). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (6.bs.). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Al Azri, R. H. and Al-Rashdi, M. H. (2014). The effect of using authentic materials in teaching. *International Journal of Scientific and Technology Research*, 3 (10), 249-254.
- Alkan, Z. N. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım hataları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi.
- Anders, P.L. and Pritchard, G. (1993). Integrated curriculum and instruction the middle grades. *The Elementary School Journal*, 93 (5), 611-624.
- Ataizi, M. (2000). Durumlu öğrenme. A. Şimşek (Ed.). *Sınıfta Demokrasi* içinde (s.146-170). Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Ataseven, F. (1988). Değişen sınıf içi ortamları ve şarkılarının yabancı dil öğretiminde araç olarak kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 189-198.

- Azarmi, S. (2010). *İngiliz dil eğitiminde otantik oyunların kullanımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Bacon, S. M. and Finneman M. (1990). A study of the attitudes, motives and strategies of university foreign-language students and their disposition to authentic oral and written input. *Modern Language Journal*, 74, 459-73
- Bağcı, H. (2014). Yazılı anlatım ve unsurları. M. Özbay (Ed.). *Yazma eğitimi* (4. baskı) içinde (s. 89-131). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (42), 1-21.
- Baki, Y. ve Karakuş, N. (2012). *Türkçe öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Barksdale, M.A., Watson, C. and Park, E.S. (2007). Pen pal letter exchanges: Taking first steps toward developing cultural understandings. *The reading teacher*, 61 (1), 58-68.
- Bay, E. (2008). *Öğretmen eğitiminde yapılandırmacı program uygulamalarının etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Bektaş, M. ve Horzum, M. B. (2012). *Otantik öğrenme* (2.bs.). Ankara: PegemA Yayıncılık..
- Belet, D. (2005). *Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Belet, D. (2008). Görsel okuma görsel sunu öğrenme alanı. H. Pilancı (Ed.). *Türkçe öğretimi* içinde (s. 133-154). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Berardo, S.A. (2006). The use of authentic materials in the teaching of reading. *The Reading Matrix*, 6 (2), 60-69.
- Biggs, M.C., Homan, S.P., Dedrick, R., Minick, V. and Rasinski, T. (2008). Using an interactive singing software program: A comparative study of struggling middle school readers. *Reading Psychology*, 29 (3), 195-213.
- Borthwick, F., Bennett, S., Lefoe, G. E. and Huber, E. (2007). Applying authentic learning to social science: A learning design for an inter-disciplinary sociology subject. *Journal of Learning Design, Designing For Effective Learning*, 2 (1), 14-24.
- Boscolo, P. and Gelati, C. (2007). Best practices in promoting motivation for writing. In S. Graham, C. A. Macarthur ve J. Fitzgerald (Eds.), *Best Practices in writing instruction* (pp. 202-222). New York, NY: The Guilford Press.
- Breen, M.P. (1985) Authenticity in the language classroom. *Applied Linguistics*, 6 (1), 60-70.
- Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. USA: McGraw-Hill Companies.
- Brophy, J. and Alleman, J. (1991). Activities as instructional tools: A framework for analysis and evaluation. *Educational Researcher*, 20 (4), 9-23.

- Brouwer, K. L. (2012). Writing motivation of students with language impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, 28 (2), 189-210.
- Bruning, G. and Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35 (1), 25-37.
- Bulut, B. (2013). *Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi.
- Büyükikiz, K. K. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin söz dizimi ve anlatım bozuklukları üzerine bir araştırma. *Gazi Türkiyat Türklük Bilimi Araştırmaları*, 3 (4), 167-178.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık..
- Can, Y. (2009). *Afyonkarahisar ili Merkez Hoca Ahmet Yesevi İlköğretim Okulu beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Caseley, P.M. (2004). *Towards an authentic pedagogy: An investigation of authentic learning instruction in a middle school*. Unpublished master thesis. WA: Pacific Lutheran University.
- Cavkaytar, S. (2009). *Dengeli okuma yazma yaklaşımının Türkçe öğretiminde uygulanması: İlköğretim 5. Sınıfta bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Cemiloğlu, M. (2009). *İlköğretim okullarında Türkçe eğitimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Cholewinski, M. (2009). An Introduction to constructivism and authentic activity. *Journal of The School of Contemporary International Studies Nagoya University of Foreign Studies*, 5, 283-316.
- Choo, C.B. (2007). Activity-based approach to authentic learning in a vocational institute. *Educational Media International*, 44 (3), 185-205.
- Coşkun, E. (2014). Yazma eğitiminde aşamalı gelişim. M. Özbay (Ed.). *Yazma eğitimi* (4. bs.) içinde (s. 49-89). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev: S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. and Plano Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları, tasarımı ve yürütülmesi (2. Baskıdan çeviri)*. (Çev: Y. Dede ve S. B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çakır, G. (2014). Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde özgünlük ve kurgunun yeri ve önemi. *Route Educational & Social Science Journal*, 1 (1), 93-103.
- Çavuşoğlu, E. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi ile matematik problemlerini çözme başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi
- Dara, R. (2000). *Yazılı anlatıma giriş*. İstanbul: Asa Kitabevi.

- Davamand, A. (2012). The effects of motivation types (instrumental and integrative) on writing proficiency among Iranian IELTS candidates. *ZKU Journal of Social Sciences*, 8 (15), 109-124.
- Demircan, H. (2004). *A study on the impact of authentic materials on EFL students' achievement, retention and opinions regarding two grammar units at high school level*. Unpublished Master's Thesis. Ankara: The University of Middle East Technical University.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA yayıncılık.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi* (7.bs.). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Dennis, J. and O'Hair, M.J. (2010). Overcoming obstacles in using authentic instruction: A comparative case study of high school math&science teachers. *American Secondary Education*, 38 (2), 4-22.
- Dewey, J. (2004). *Demokrasi ve eğitim*. (Çev: T. Göbekçin). Ankara: Yeryüzü yayınevi.
- Doğan, Y. (2007). *İlköğretim ikinci kademedeki dil becerisi olarak dinlemeyi geliştirme çalışmaları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Doğan, Y. (2012). *Dinleme eğitimi* (2.bs.). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Doğan, Y. (2014). Yabancılar Türkçe kelime öğretiminde market broşürlerinden yararlanma. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 10 (1), 89-98
- Duke, N.K., Purcell- Gates V., Hall, L.A. and Tower, C. (2006). Authentic literacy activities for developing comprehension and writing. *The Reading Teacher*, 60 (4), 344-355.
- Duman, A. (2013). Türkçenin öğretimi tarihine bir bakış. A. Güzel ve Karatay, H. (Ed.). *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s.71-89). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Durmuş, M. (2013). İkinci/yabancı dil öğretiminde özgün ve değiştirilmiş dilsel girdi üzerine. *Turkish Studies*, 8 (1), 1291-1306.
- Dutta Roy, D. (2004). Teaching models of writing motivation. In P. Ramalingam, (Ed.). *Psychological approaches to teacher education*. Chennai: Inland Books.
- Eğitim İzleme Raporu (2012) . Sabancı Üniversitesi Eğitim Reformu Girişimi Raporu. İstanbul: Sabancı Üniversitesi. http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/ERGEIR_2012-egitim-izleme-raporu-2012-%2812.09.2013%29_1.pdf adresi. (Erişim tarihi: 12.08.14).
- Erdem, M. (2006). *The use of authentic reading materials to promote motivation*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Ergenç, İ. (2000). Dilin beyindeki organizasyonu ve konuşmanın gerçekleşmesi. S. Karakaş (Ed.). *Multidisipliner Yaklaşımla Beyin ve Kognisyon* içinde. Ankara: Çizgi Tıp Yayınevi.
- Ergün, M. (2009). *Eğitim felsefesi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Erlanson, D.A., Harris, E.L., Skipper, B.L. and Allen, S.D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Newbury Park, California: Sage Publications.

- Fındık Dönmez, A. (2013). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin gelişmesinde karikatürün etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Fidan, N. (1986). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Gambrell, LB., Hughes, E.M., Calvert, L., Malloy, T.A. and Igo, B. (2011). Authentic reading, writing and discussion. *Elementary School Journal*, 112 (2), 234-258.
- Geddes, M. and White, R. (1978). The use of semi-scripted simulated authentic speech in listening comprehension. *Audiovisual Language Journal*, 16 (3), 137-145.
- Gee, J.P. (1992). *The social mind*. Westport, CT: Bergin& Garvey.
- Genç, S.Z. (2005). İlköğretimde sosyal becerilerin gerçekleşme düzeyinin belirlenmesi üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13 (1), 41-54.
- Ghaderpanahi, L. (2012). Using authentic aural materials to develop listening comprehension in the efl classroom. *English Language Teaching*, 5 (6), 146-153.
- Gilmore, A. (2004). A comparison of textbook and authentic interactions. *ELT Journal*, 58 (4), 363-374.
- Gilmore, A. (2011). "I prefer not text": Developing Japanese learners' communicative competence with authentic materials. *Language Learning*, 61 (3), 786-819.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (12), 178-195.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Göğüş, B. (1998). Beşir Göğüş'le Ana dili öğretimi üzerine söyleşi. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, 63, 51.
- Gömlüksiz, M.N. (1999). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler ve yöntem sorunu. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. http://portal.firat.edu.tr/Disaridan/_TEMP/278/file/2000-1/YABANCI%20DLRETMNDE%20KULLANILAN.pdf adresi. (Erişim Tarihi: 04.09.2014).
- Graham, S., Berninger, V. and Fan, W. (2007). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary Educational Psychology*, 32 (3), 516-536.
- Guariento, W. and Morley, J. (2001). Text and task authenticity in the EFL classroom. *ELT Journal*, 55(4), 347-353.
- Guthrie, J.T., Wigfield, A. and VonSecker, C. (2000). Effects of Integrated Instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of Educational Psychology*, 92 (2), 331-341.
- Güleryüz, H. (1999). *Okuduğunu anlama ile sözcük bilgisi arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Gündüz, O. (2014). Konuşma eğitimi. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.). *İlköğretimde Türkçe öğretimi içinde* (s. 93-133). Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Güner, M. ve Belet Boyacı, Ş.D. (2015). Türkçe dersinde dinlediğini anlama becerisinin geliştirilmesinde otantik görev temelli otantik materyallerin etkisi. *Turkish Studies*, 10 (11), 757-772.
- Güneş, F. (2003). Okuma-yazma öğretiminde cümlenin önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı*, 13, 39-48
- Güneş, F. (2010). Öğrencilerde ekran okuma ve ekranik düşünme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (14),1-20.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller* (2.baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Gürdoğan Bayır, Ö. (2010). *Sosyal bilgiler dersinde güncel olaylardan yararlanmanın öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Hanson-Smith, E. (2001). Computer assisted language learning. In Carter R and Nunan D (Eds.). *The Cambridge guide to teaching english to speakers of other languages* (p:109-110) . Cambridge: Cambridge University Press.
- Harmer, J. (1994). *The Practice of english language teaching*. London: Longman.
- Heinitz, S.M. (2012). *The effect of using an authentic writing task on students' attitudes toward writing*. Field Project for the Master of Science Degree in Education Martin Luther College. ABD: New Ulm.
- Herrington, J. (2006). Authentic e-learning in higher education: Design principles for authentic learning environments and tasks. <http://ro.uow.edu.au/edupapers/29> adresi. (Erişim Tarihi: 07.08.2014).
- Herrington, J., Reeves, T.C. ve Oliver, R. (2006). Authentic tasks online: A synergy among learner, task and technology. *Distance Education*, 27 (2), 233-247.
- Horzum, M. B. ve Bektaş, M. (2012). Otantik öğrenmenin Topluma Hizmet Uygulamaları dersini alan öğretmen adaylarının derse yönelik tutum ve memnuniyetine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (1), 341-360.
- Hutchinson, T. and Waters, A. (1987). *English for specific purposes*. Cambridge University Press. http://abudira.files.wordpress.com/2012/02/english-for-specific-purposes_-hutchinson-tom_-waters-alan.pdf adresi. (Erişim Tarihi: 08.07.2014).
- Jacobson, E., Degener, S. and Purcell- Gates V. (2003). Creating authentic materials and activities for the adult literacy classroom. A handbook for practitioners. <http://www.ncsall.net/fileadmin/resources/teach/jacobson.pdf> adresi. (Erişim Tarihi: 08.09.2014).
- Karadağ, R. ve Kayabaşı, B. (2011). Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde okuma metinleri olarak gazete köşe yazılarının kullanılması. *Turkish Studies*, 6 (3), 989-1010.
- Karadüz A. (2014). Türkçe dersinin işlenişinde genel ağda çoklu ve işbirlikli öğrenme ortamları: Wiki blog ve podcasting programları. A. Baytak (Ed.). *Eğitimde web teknolojilerinin kullanımı* içinde (s.43-54). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Karakuş, F. (2006). *Sosyal bilgiler öğretiminde yapıcı öğrenme ve otantik değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerin akademik başarı, kalıcılık ve sosyal bilgiler dersine*

- yönelik tutumlarına etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Karakuş, İ. (2005). *Türkçe Türk dili ve edebiyatı öğretimi*. Ankara: Can Yayınevi.
- Karatay, H. (2014). Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi içinde* (21-49). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kavcar, C. (1994). *Edebiyat ve eğitim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve eğitim* (3. Baskı). Ankara: Engin Yayınevi.
- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of writing research*, 1 (1), 1-26.
- Kendall, M.G. and Babington, S. (1939). The problem of m rankings. *The Annals of Mathematical Statistics*, 10 (3), 275-287.
- Keskin, F. (2006). *A study on improving critical thinking skills of 6th grade students through authentic learning and authentic assessment*. Unpublished Master's Thesis. Adana: Çukurova University.
- Kılıçkaya, F. (2004). Authentic materials and cultural content in EFL classrooms. *The internet TESL Journal* 10 (7). <http://iteslj.org/Techniques/Kilickaya-AutenticMaterial> adresi. (Erişim Tarihi: 13.09.2014).
- Knobloch, N.A. (2003). Is experiential learning authentic? *Journal of Agricultural Education*, 44 (4), 22-34.
- Koç, G. (2002). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünlerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Koçyiğit, S. (2011). *Otantik görev odaklı yapılandırmacı yaklaşımın öğretmen adaylarının başarılarına, derse karşı tutumlarına ve problem çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Köksal, K. (1999). *Okuma yazmanın öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kramarski, B., Mevarech, Z. R. and Arami, M. (2002). The effects of metacognitive instruction on solving mathematical authentic tasks. *Educational Studies in Mathematics*, 49, 225-250.
- Lee, Y.W. (1995). Authenticity revisited: Text authenticity and learner authenticity. *ELT Journal*, 49 (4), 323-328.
- Lincoln, Y.S. and Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, California: Sage Publications.
- Lüle Mert, E. (2014) Türkçenin eğitimi ve öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılabilirlik etkinlik örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2 (1), 23-48.
- Lüleci, M. (2010). 'Gerçek'leşsek de mi, öğresek? Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde otantik malzeme Orhon Yazıtlarının Bulunuşundan 120 Yıl Sonra Türklük Bilimi ve 21. Yüzyıl konulu 3.Uluslararası Türkiyat Araştırmaları Sempozyumu içinde (s. 541-553). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

- Masood, A. (2013). Exploiting authentic materials for developing writing skills at secondary level—an experimental study. *Journal for the Study of English Linguistics*, 1(1), 21-71.
- Maynard, T. and Lowe, K. (1999). Boys and writing in the primary school, *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 27 (2), 4-9.
- MEB (2009). *İlköğretim Türkçe dersi (1-5. Sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- McLane, J. B. and McNamee, G. D. (1990). *Early literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Melanlıoğlu, D. (2013). Impacts of authentic listening tasks upon listening anxiety and listening comprehension. *Global Science Research Journals*, 1 (1), 62-70.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. USA: Sage Publications.
- Miller, L. (2003). Developing listening skills with authentic materials. *ESL Magazine*, 6 (1), 16-19.
- Miller, R.K. and Webb, S.S. (1992). *Motives for writing*. London: Mayfield Publishing Company.
- Newmann, F. M. and Wehlage, G. G. (1993). Five standards of authentic instruction. *Educational Leadership*, 50 (7), 8-12.
- Ngai, K.C. (2003). *A study of student perception of authentic materials and its relationship with language proficiency*. Unpublished Master's Thesis. Hong Kong: The University of Hong Kong.
- Nişancı, İ. (2013). Türkçe şarkıların dil öğretiminde kullanımı. *Uluslararası Dil ve Edebiyat Çalışmaları Konferansı "Balkanlarda Türkçe"* içinde (s. 172-189). Tiran: Hëna e Plotë "Beder" Üniversitesi.
- Nunan, D. (1988). *The learner-centered curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Od, Ç. (2013). Erken yaşta yabancı dil öğretiminde çizgi filmlerin dinlediğini anlama ve konuşma becerilerine katkısı. *Turkish Studies*, 8 (10), 499-508.
- Oğuz, A. ve Bahar, H.O. (2008). The importance of using authentic materials in prospective foreign language teacher training. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 5 (4), s. 328-336.
- Onan, B. (2013). Türkçenin ana dili olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. A. Güzel ve Karatay, H. (Ed.). *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s.107-133). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Oral, G. (2003). *Yine yazı yazıyoruz*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Otte, J. (2006). *Real language to real people: a descriptive and exploratory case study of the outcomes of aural authentic texts on the listening comprehension of adult ESL students enrolled in an advanced ESL listening course*. Dissertation Abstracts International, 67(4), 1246B. (UMI No. 3212979).

- Oura, G. K. (2001). Authentic task-based materials: Bringing the real world into the classroom. *Sophia Junior College Faculty Bulletin*, 21, 65-84.
- Oymak, R. (2012). *Dil üretimine dayalı Türkçe eğitimi ve öğretimi*. Kocaeli: Umuttepe Yayınları.
- Özbay, M. (2000). *İlköğretim okulu öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri-alan araştırması*. Ankara: Bizim Büro Basım Evi.
- Özbay, M. (2005). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Özbay, M. (2012). *Dinleme eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özçelik, E. G. (2011). *Okuduğunu anlama becerisinin başarıya etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Özdemir, E. (1987). *İlkokul öğretmenleri için Türkçe öğretimi kılavuzu*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Özdemir E. ve Binyazar. A. (1969). *Yazmak sanatı: Kompozisyon*. İstanbul: Varlık Yayınevi.
- Özdemir, H. (2013). Ortak eylem amaçlı metotla yabancı dil öğretiminde otantik doküman kullanımı. *Turkish Studies*, 8 (10), 555-560.
- Öztürk, E. (2013). Assessment of writing motivations and activities of the 4th grade primary school students. *International Journal of Academic Research*, 5 (4), 293-299.
- Öztürk, E. (2013). The psychometric properties of the writing motivation scale. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2 (52), 351-360.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Parsons, S.A. and Ward, A.E. (2011). The case for authentic tasks in content literacy. *The Reading Teacher* 64 (6), 462-465.
- Peacock, M. (1997). The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners. *ELT Journal*, 51 (2), 144-156.
- Purcell-Gates, V. (2002). Authentic literacy in class yields increase in literacy practices. *Literacy Update*, 11 (7), 1-9.
- Purcell-Gates, V., Duke, N.K. and Martineau, J.A. (2007). Learning to read and write genre-specific text: Roles of authentic experience and explicit teaching. *Reading Research Quarterly*, 42 (1), 8-45.
- Putnam, D. (2001). Authentic writing using online resources: Selling our words in the community. *The English Journal*, 90 (5), 102-106.
- Rahman, M. (2013) Using Authentic materials in the writing classes: A tertiary level scenario. <http://dspace.bracu.ac.bd/bitstream/handle/10361/3112/11363009.pdf?sequence=1> adresi. (Erişim Tarihi: 23.09.2014).
- Reeves, T. C., Herrington, J. and Oliver, R. (2002). Authentic activities and online learning.

http://researchrepository.murdoch.edu.au/7034/1/authentic_activities_online_HE_RDSA_2002.pdf adresi. (Erişim Tarihi: 19.10.2014).

- Reeves, T.C. and Laffey, J.M. (1999). Design, assessment, and evaluation of a problem-based learning environment in undergraduate engineering. *Higher Education Research and Development Journal*, 18 (2), 219-232.
- Richards, J.C. (2001). Postscript: The ideology of TESOL. In Carter, R. and Nunan, D. (Eds.). *The Cambridge guide to teaching english to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rule, A. C. (2006). Editorial: The components of authentic learning. *Journal of Authentic Learning*, 3 (1), 1-10.
- Saban, A. (2000). Öğrenme-öğretme süreci: Yeni teori ve yaklaşımlar. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sabet, M.K. ve Mahsefat, H. (2012). The impact of authentic listening materials on elementary EFL learners' listening skills. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 1 (4), 216-229.
- Schunk D.H., Pintrich P.R. and Meece J.L. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Fourth edition. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Sesli Sözlük (2014). <http://www.seslisozluk.net/?word=otantik&lang=tr-en>
- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2007). Türkçe öğretiminde karikatürün kullanılması-I. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, 11,18-23.
- Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2006). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Shrum, J.L, Glisan, E.W. (2000). *Teacher's handbook: Contextualized language instruction*. Boston: Heinle & Heinle.
- Sidekli, S. (2005). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerini geliştirme (eylem araştırması)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Sidekli, S. (2010). Eylem araştırması: İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 27, 563-580.
- Siegel, M. (2006). Rereading the signs: Multimodal transformations in the field of literacy education. *Language Arts*, 84 (1), 65-77.
- Stadler, A. (1980). Children of guest workers in Europe: Social and culturel needs in relation to library services. *Library Trends*, 29 (2), 325-334.
- Swaffar, J.K. (1985). Reading authentic texts in a foreign language: A cognitive model. *The Modern Language Journal*, 69 (1), 15-34.
- Şenel, H.C. ve Seferoğlu, S. (2009). Eğitimde ağ günlüğü uygulamaları: İlköğretim bilişim teknolojileri dersinden örnekler. *9th International Educational Technology Conference (IETC2009)*, 142-148, Ankara, Turkey.



- Şimşek, A. (2000). Özgürlükçü öğrenme. A. Şimşek (Ed.). *Sınıfta demokrasi* içinde. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Şirin, S. R. ve Vatanartıran, S. (2014). PISA 2012 değerlendirmesi: Türkiye için veriye dayalı eğitim reformu önerileri. İstanbul: Tüm Özel Öğretim Kurumları Derneği (TÖDER). <http://www.tusiad.org/bilgi-merkezi/raporlar/pisa-2012-degerlendirmesi--turkiye-icinveriye-dayali-egitim-reformu-onerileri-politika-dokumani/> adresi. (Erişim tarihi:16.11.14).
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2000). *Using multivariate statistics* (4th ed.). New York: Allyn and Bacon.
- Tağa, T. ve Ünlü, S. (2103). Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme. *Turkish Studies*, 8 (8), 1285-1299.
- Talışık, E. (2013). *İlkokul Türkçe, matematik ve hayat bilgisi derslerinde öğretim materyali olarak şarkıların kullanılmasının öğrencilerin başarı ve tutum gelişimleri üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Tamo, D. (2009). The use of authentic materials in classrooms. *Linguistic and Communicative Performance Journal*, 2 (1), 74-78.
- Taşer, S. (2000). *Örneklerle konuşma eğitimi*. İstanbul: Papirus Yayınları.
- Taylor, D. (1994). Inauthentic authenticity or authentic inauthenticity? *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 1 (2), 1-12. <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume1/ej02/ej02a1/> adresi. (Erişim Tarihi: 18.08.2014).
- TDK (1998). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK yayınları.
- Tekin, H. (1980). *Okuduğunu anlama gücü ile yazılı anlatım becerisini geliştirme yönünden okullarımızdaki Türkçe öğretimi*. Ankara: Mars Matbaası.
- Temur, T. (2014). Türkçe öğretim programları. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.). *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (s.431-476). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Temur, T. ve Çakıroğlu, A. (2010). *Etkinliklerle yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Pegem Akademi.
- Thanajaro, M. (2000). *Using authentic materials to develop listening comprehension in the english as a second language classroom*. Unpublished Doctoral Thesis. Virginia: The Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Topçuoğlu Ünal, F. ve Sever, A. (2012). Yaratıcı yazmada müziğin etkisi. *Turkish Studies*, 7 (4), 2907-2918.
- Töremen, Ö. (2008). *Erzurum merkez ilçe ilköğretim okullarındaki 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Türk Dil Kurumu (TDK) (2014). http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.54686c23d40019.74532218

- Tüzel, S. (2013). Çok katmanlı okuryazarlık öğretimine ilişkin türkçe öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9 (2), 133-151.
- Ulaş, T. H. (2011). *Özel ilköğretim okulu öğrencilerine İngilizce zamanların öğretiminde otantik çizgi film kullanımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Ulu, M. (2011). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin rutin olmayan problemlerde yaptıkları hataların belirlenmesine ve giderilmesine yönelik bir uygulama*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Uluğ, F. (2000). *Okulda başarı* (7. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Uysal, M. E. (2009). *İlköğretim Türkçe dersinde işbirlikli öğrenmenin erişimi, eleştirel düşünce ve yaratıcılık becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Uzun, C. (2010). *İlköğretim öğrencilerinin matematik dersi problem çözme başarılarının bazı demografik değişkenler ve okuduğunu anlama becerisi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uşak: Uşak Üniversitesi.
- Ünlüer, G. ve Yaşar, Ş. (2012). Sosyal bilgiler dersinde gazete kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (1), 43-57.
- Velazquez, A.C. and Redmond, M.L. (2007). The use of authentic texts in the K-12 Spanish program. In: McCoy LP (Ed.). *Studies in teaching 2007 research digest research projects presented at annual research forum* (133-138). Winston-Salem, NC.
- Volman, M. J. Van Schendel, B. M. and Jongsman, M. J. (2006). Handwriting difficulties in primary school children: A search for underlying mechanisms. *The American Journal of Occupational Therapy*, 60 (4), 451-460.
- Wehlage, G. G., Newman, F. M. and Secada, W. G. (1996). Standards for Authentic achievement and pedagogy. F. M. Newman (Ed.). In *Authentic achievement: Restructuring schools for intellectual quality* (s. 21-48). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wellhousen, K. and Kieff, J. (2001). A constructivist approach to block play in early childhood. Albany, NY: Delmar.
- Widdowson, H.G. (1998). Context, community, and authentic language. *TESOL Quarterly*, 32 (4), 705-716.
- Yalvaç-Hastürk, G. (2013). *Öğretmen adaylarının bazı çevre konularına ilişkin zihinsel yapılarındaki değişimlerin otantik öğrenme ortamlarında incelenmesi ve değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Yapıcı, M. (2007). Yapılandırmacılık ve sınıf. *Üniversite ve toplum*, 7(2). <http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=312> adresi. (Erişim Tarihi: 23.12.2014).
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı kuram ve öğrenme-öğretme süreci. VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Konya: Selçuk Üniversitesi, 9-11 Eylül 1998, 695-701.




- Yaşar, Ş. (2008). Türkçe dersinin tanımı, kapsamı, önemi ve ilköğretim programındaki yeri. H. Pilancı (Ed.). *Türkçe öğretimi içinde* (s.1-18). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2013). *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. C. Yıldız (Ed.). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Yönez, H. (2012). *İşbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim 8. sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına ve temel dil becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

EKLER

EK-1 MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ İZİN YAZISI

	<p>T.C. ESKİŞEHİR VALİLİĞİ İl Millî Eğitim Müdürlüğü</p>					
Sayı : 88074293/605.01/1598456		12/02/2015				
Konu: Araştırma Projesi						
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ (Genel Sekreterlik)						
İlgi : a) 11/02/2015 tarih ve 1529455 sayılı olur.						
b) Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterliğinin 26/01/2015 tarih ve 670 sayılı yazısı.						
İlgi (b) yazı ile istemiş olduğumuz "Araştırma Projesi" incelenmiş ve uygun görülmüş olup, ilgi (a) Olur ekte sunulmuştur.						
Bilgilerinize rica ederim.						
<p>NECME ÖZEN</p> <p>Tarih: 19.02.2015</p> <p>Sayı: 430</p> <p><i>Danışmana İlgili</i></p>						
		Necmi ÖZEN Vali a. İl Millî Eğitim Müdürü				
EKLER :						
1-İlgi (a) Olur (1 sayfa)						
2-Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)						
Adres :						
Anadolu Üniversitesi						
Rektörlüğü						
Yunus Emre Kampüsü						
PK.26470 ESKİŞEHİR						
<p>-Yazı İst. Md. <i>fd</i></p> <p>-Eği. Bil. Enst. Md.</p>						
<p>5070 Sayılı Yasa ile elektronik olarak imzalandı. 13 ŞUB 2015</p> <p>Remzi ERGİÇİLİK Müdür</p>						
<table border="1"><tr><td>Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü</td></tr><tr><td>Evrak Kayıt Servisi</td></tr><tr><td>K. TARİHİ: 17 ŞEB 2015</td></tr><tr><td>K. NOSU: 1724</td></tr></table>			Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü	Evrak Kayıt Servisi	K. TARİHİ: 17 ŞEB 2015	K. NOSU: 1724
Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü						
Evrak Kayıt Servisi						
K. TARİHİ: 17 ŞEB 2015						
K. NOSU: 1724						
Büyükdere Mah. Atatürk Biv. No 247 ESKİŞEHİR						
Elektronik A.Ş. www.eskisehir.meb.gov.tr						
e-posta: strateji26@meb.gov.tr						
Ayrıntılı bilgi için: L.TOKAT						
Tel : (0 222) 239 72 00/213-425						
Faks: (0 222) 239 39 22						
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 012-9c79-3c49-9b12-468d koda ile testi edilebilir.						

EK-1 (Devam) MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ İZİN YAZISI

	T.C. ESKİŞEHİR VALİLİĞİ İl Millî Eğitim Müdürlüğü	
Tarih: 08074293/003.01/1330301 Konu: Araştırma Projesi		11/02/2015
VALİLİK MAKAMINA		
İlgi: Eskişehir Anadolu Üniversitesi Genel Sekreterliği' nin 26/01/2015 tarih ve 680 sayılı yazısı.		
İlgi yazı ile; Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Mediha GÜNER' in "Türkçe Dersinde Okutık Görev Temelli Okutık Materyal Kullanımının Okuma ve Yazmaya İlişkin Bazı Değişkenler Üzerinde Etkisi" başlıklı yüksek lisans tez başvurusu Araştırma İzin Komisyonu tarafından incelenecek ve komisyon tarafından uygun görülmesi takdirinde eğitim komisyon tarafından belirtilen okullarda yukarıda adı geçen projenin gerçekleştirilmesi uygun görülmektedir.		
Makamlarınıza da uygun görülmesi halinde takdirlerinize arz ederim.		
Batı HANCI Millî Eğitim Müdür Yardımcısı		
OLUR 11/02/2015 NEZMİ ÜZEN Vali a. İl Millî Eğitim Müdürü		
		
<hr/>		
Büyükdere Mah. Atatürk Bldv. No:267 ESKİŞEHİR E-Posta Adı: www.eskisehir.gov.tr E-Posta Adresi: 0264@esk.gov.tr	Astraklı Bulvarı: L.TORAY Tel. No: 352 330 32 66/213-421 Faks: 02224219 29 22	

EK-1 (Devam) MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ İZİN YAZISI

T.C
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Medine GÜNER
Kurumu/Universitesi	Anadolu Üniversitesi
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Tepebaşı Ülkü İlkokulu
Araştırmanın Konusu	Türkçe Dersinde Otantik Görev Temelli Otantik Materyal Kullanımının Okuma ve Yazmaya İlişkin Dini Değışıklük Üzerindeki Etkisi
Üniversite / Kurum Onayı	Var
Araştırma/Proje/Ödev/ Tez Üncüsü	Var
Veri Toplama Araçları	Okuduğuma Anlama Testi, Yazma Becerileri Ölçeği, Yazma Motivasyon Ölçeği, Yanı Yapılandırılmış Görüşme Formu
Görüş İstenecek Birimler	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Komisyon Kararı	KABUL (Oybirliği ile)
Muhafif Üncenin Adı ve Soyadı	Gereğesi :


KOMİSYON

16.11.2015
Komisyon Başkanı
M. HANCI
Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

Üye
Dr. Serri ERCAN AKKAYA
Baş Öğretmen

Üye
Ömer GARAN
Öğretmen

Üye
E. Serri KUTLU
Öğretmen


Güvenli Elektronik
İnzale
Aslı ile Aynı

EK-2 OKUL MÜDÜRÜ İZİN FORMU

OKUL MÜDÜRÜ İZİN FORMU

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okulöncesi Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi olan Mediha GÜNER yapacağı araştırmanın amacını ve uygulayacağı veri toplama tekniklerini bana açıklamıştır. Bu araştırmanın okulumda yapılmasını hiçbir baskı altında kalmadan gönüllü olarak kabul ediyorum.

Araştırmacı : Mediha GÜNER

Katılımcı :

Telefon : 0541 352 97 64

Telefon :

İmza :

İmza :

Görüşme tarihi :

EK-3 ÖĞRETMEN BİLGİLENDİRME FORMU

ÖĞRETMEN BİLGİLENDİRME FORMU

Merhaba, ben Mediha GÜNER. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim dalında araştırma görevlisi olarak çalışmaktayım. Aynı zamanda İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programında Yüksek Lisans öğrencisiyim. “Türkçe dersinde otantik görev temelli otantik materyallerin okuma ve yazmaya ilişkin bazı değişkenler üzerindeki etkisi”ni belirlemeye yönelik bir araştırma yapmaktayım. Günümüz bilgi toplumunda öğrencilerimizin hem anlama becerileri hem de anlatma becerilerinde ilerlemeleri ve bu becerileri iletişim kurmak için etkin olarak kullanabilmeleri öğrencilerin ileriki eğitim ve sosyal yaşamlarında daha başarılı ve mutlu olmalarını sağlayacaktır. Anlama becerilerinin okulda kazandırılan okuma becerisi iken anlatma becerilerinin okulda kazandırılan ise yazma becerisidir. Bireyler olarak bizler bu becerileri sadece okullarda değil, yaşamın her alanında kullanmak durumundayız. Okuma ve yazma becerileri, yaşamla bu kadar iç içeyken bu becerileri geliştirme yollarının gerçek yaşamdan kopuk bir şekilde olması düşünülemez. Çağımızda özellikle iletişim alanında hızla gelişen teknoloji, dil eğitiminin de özellikle iletişime yönelik olması gerektirmektedir. Okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde de amaç, bireyin başkalarıyla iletişim kurmayı sağlaması, günlük yaşamının her alanın da bu beceriden faydalanmasını sağlamak olmalıdır. Bunu yaparken de günlük yaşamdan materyaller ve günlük yaşamda öğrencilerin karşısına çıkabilecek etkinlikler ve görevlerden yararlanmak amaca en iyi şekilde hizmet edecek, öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde geliştirerek motivasyonlarını arttıracak ve öğrencilere okuma ve yazma becerilerini kazandıracaktır. İşte bu nedenlerden dolayı, araştırmanın alana katkı getireceğine inanılmaktadır.

Öncelikle araştırmama katılmayı gönüllü olarak kabul ettiğiniz için teşekkür ederim. Görüşlerinizi derinlemesine inceleyebilmem için uygulama sonunda sizinle görüşme yapmak istiyorum. Görüşmeler için sizin uygun olduğunuz zaman dilimleri belirlenecektir. Görüşme esnasında söyledikleriniz ve görüşme sonunda elde edilecek bilgiler yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Görüşmelerimizi ses kayıt cihazıyla kaydetmeyi düşünüyorum. Görüşme sonunda istemeniz halinde kaydı dinleyebilirsiniz. Araştırma raporunda gerçek isminiz belirtilmeyecek, bunun yerine takma isim ya da kodlamalar kullanılacaktır. Araştırmanın herhangi bir aşamasında kayıtları dinleyebilir

ve gözden geçirebilirsiniz. Bu süreçte belirtmek istemediğiniz ya da kayıt altına alınmasından rahatsız olduğunuz bilgileri söyleyebilirim. Araştırmama ilişkin sormak istediğiniz noktalar var ise, aşağıda belirtilen numaradan benimle iletişime geçebilirsiniz. Bu bakımdan görüşlerinizin araştırmama önemli katkılar getireceğini düşünüyorum.

ARAŞTIRMACI

Mediha GÜNER
Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi
İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı
Eskişehir

E-posta: medihaguner@anadolu.edu.tr gunermediha@gmail.com
Tel: 0541 352 97 64

EK-4 ÖĞRENCİ İZİN FORMU

ÖĞRENCİ İZİN FORMU

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi olan Mediha GÜNER yapacağı araştırmanın amacını ve uygulayacağı veri toplama tekniklerini bana açıklamıştır. Bu araştırmaya hiçbir baskı altında kalmadan gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum. Mediha GÜNER'in bilimsel araştırma süreci boyunca veri toplama amaçlı olarak görüşme yapmasında ve ses kaydı almasında hiçbir sakınca bulunmamaktadır.

Öğrencinin Adı ve Soyadı: İmza:

Araştırmacının Adı ve Soyadı: Mediha GÜNER

İmza:

Telefon Numarası: 0541 352 97 64

Adresi:

EK-5 VELİ İZİN FORMU
VELİ İZİN FORMU

_ / _ / _

Sayın Veli,

Öncelikle yapacağım bu çalışmaya göstermiş olduğunuz ilgi ve bana ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Bu form, araştırmanın amacını ve öğrencinizin bir katılımcı olarak haklarını tanımlamayı amaçlamaktadır. Bu araştırma Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden almış olduğum resmi izinle gerçekleştirilmektedir. Araştırma, Türkçe dersinde otantik görev temelli otantik materyallerin okuma ve yazmaya ilişkin bazı değişkenler üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlayan yüksek lisans tez çalışması için yapılmaktadır. Bu amaçla kişisel bilgi formu, “Okuduğunu Anlama Testi”, “Yazma Becerileri Ölçeği” ve “Yazma Motivasyonu Ölçeği” öğrencilerin görüşlerini almak için yarı yapılandırılmış görüşme formundan oluşan veri toplama araç ve teknikleri kullanılacaktır.

Velisi bulunduğunuz öğrencinin araştırmama gönüllü olarak katılımının ve dile getireceği görüşlerin, bu araştırmaya ışık tutacağına inanıyorum. Araştırmamın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak, ayrıca görüşme esnasında ortaya çıkabilecek olası kesintileri önleyebilmek amacıyla görüşmenin ses kaydını almak istiyorum. Kayda alınacak bu görüşme, yalnızca bilimsel bir veri olarak bu araştırma için kullanılacak ve bunun dışında hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Öğrencinizin ya da sizin istediğiniz doğrultusunda ses kayıtları, veriler yazıldıktan sonra silinebilecek ya da size teslim edilecektir. İzniniz olmadığı takdirde, öğrencinizin ismi bu araştırmada kullanılmayacak, yerine takma bir isim kullanılabilir. Öğrenci istediği zaman görüşmeyi kesebilir ya da çalışmadan ayrılabilir. Bu durumda yaptığımız kayıtlar ve yazılan raporlar size teslim edilecektir.

Bu sözleşmeyi okuyup, bu araştırmaya velisi bulunduğunuz öğrencinin gönüllü olarak katıldığına ve araştırma kapsamında size verdiğim güvenceye ilişkin olarak bu formu imzalamanızı rica ediyorum. Bu sözleşmeyi okuyarak imzaladığınız için teşekkür ederim.

Görüşülen Öğrenci Velisi

Görüşmeci

Araş. Gör. Mediha GÜNER

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

EK-6 ÖĞRETMEN İZİN FORMU

ÖĞRETMEN İZİN FORMU

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi olan Mediha GÜNER yapacağı araştırmanın amacını ve uygulayacağı veri toplama tekniklerini bana açıklamıştır. Bu araştırmaya hiçbir baskı altında kalmadan gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum. Mediha GÜNER ile araştırma sürecinde yapacağımız görüşmelerde ve diğer veri toplama tekniklerinde hiçbir sakınca bulunmamaktadır.

Araştırmacı ; Mediha
GÜNER

Katılımcı :

Telefon ; 0541 352 97 64

Telefon :

İmza ;

İmza :

Görüşme tarihi :

EK-7 ÖĞRENCİ KİŞİSEL BİLGİ FORMU

ÖĞRENCİ KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili öğrenciler,

Bu form, olgusal ve davranış soruları olmak üzere toplam 25 kapalı uçlu sorudan oluşmaktadır. Bu sorulara verecek olduğunuz samimi yanıtlar çalışmamız güvenilirliği açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle forma isim ve adres yazmayınız. Vereceğiniz yanıtlar sadece bu araştırma için kullanılacak, başka hiçbir kişi ya da kuruma verilmeyecektir. Sizden, sorularda size uygun gelen seçeneğin yanındaki parantez içine (X) işareti koymanız istenmektedir. Lütfen her soruyu okuyunuz ve anketi eksiksiz olarak doldurunuz. Teşekkür eder, eğitim-öğretim yaşamınızda başarılar dilerim.

Araş. Gör. Mediha GÜNER

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi

1. Adınız ve Soyadınız.....

2. Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()

3. Anne ve Babanızın Eğitim Durumu :

	Anne	Baba
Okuma-yazma bilmiyor	()	()
İlkokul mezunu	()	()
Ortaokul mezunu	()	()
Lise mezunu	()	()
Üniversite mezunu	()	()

4. Ailenizdeki birey sayısı.....

5. Anne ve Babanızın Mesleki Durumu:

	Anne	Baba
Çalışmıyor	()	()
Devlet memuru	()	()
Özel sektör	()	()
Serbest meslek	()	()
Emekli	()	()

EK-8 ÖĞRETMEN KİŞİSEL BİLGİ FORMU

ÖĞRETMEN KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu formda kişisel durumunuzla ilgili sorular yer almaktadır. Size uygun olan seçenekleri “X” işareti koyarak işaretleyiniz.

1. Cinsiyet

() Kadın

() Erkek

2. Yaş

() 26-30

() 31-35

() 36-40

() 41-45

() 46-50

() 51 ve üstü

3. Mezuniyet Durumunuz

() Eğitim Fakültesi

() Fen-Edebiyat Fakültesi

() Diğer (Lütfen belirtiniz.....)

4. Kaç Yıldır Öğretmenlik Yapıyorsunuz?

(.....)

EK-9 OKUDUĞUNU ANLAMA TESTİ

OKUDUĞUNU ANLAMA TESTİ

(Sevgili öğrenciler, bu test okuduğunuzu anlama düzeyinizi ölçmeyi amaçlayan, her biri dört seçenekli 40 sorudan oluşmaktadır. Her sorunun bir doğru cevabı vardır. Soruları dikkatlice okuyup doğru seçeneği yuvarlak içine alınız/işaretleyiniz. Başarılar.)

Üç yıl aynı halde yaşamaya devam etti; arazi kiralyor ve buğday ekiyordu. Hasat bereketi geliyor, iyi mahsul alıyordu; öyle ki bir kenara para ayırmaya başladı. Belki halinden memnun yaşayabilirdi, ama her sene başkalarının toprağını kiralamaktan ve bunun için itişip kakışmaktan bıkmıştı.

(1 ve 2. soruları yukarıdaki paragrafa göre yanıtlayınız.)

1. Yukarıdaki paragrafta yazarın sözünü ettiği kişi ile ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenemez?
A) Çalışmayı seven biridir.
B) Ailesiyle görüşmemektedir.
C) Para biriktirebilmektedir.
D) Çiftçilik yapmaktadır.
2. Paragrafta anlatılan kişi aşağıdaki durumlardan hangisinden bıkmıştır?
A) Buğday ekip, hasat beklemekten
B) Bir kenara para ayırabilmekten
C) Ektiği ürünün bereketinden
D) Başkalarının toprağını kiralamaktan
3. (I) Çok korktuğumuz, heyecanlandığımız veya koştüğümüz zaman göğsümüzde küt küt diye hızla çarpan bir ses duyarız. (II) Bu ses, bizim için gece gündüz demeden çalışan kalbimizin sesidir. (III) Kalp yetmezliği sigara içen kişilerde daha çok görülmektedir. (IV) O, biz uyurken uyumaz, dinlenirken dinlenmez.

Numaralandırılmış cümlelerden hangisi bu paragrafın anlam bütünlüğünü bozmaktadır?

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

4. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde öznel bir yargı vardır?
A) Otobüs gece saat on birde hareket edecekmiş.
B) Yağmur sonrası etrafı çok güzel bir koku kapladı.
C) Kütüphane görevlisi öğrencileri sessiz olmaları için uyardı.
D) Atatürk'ün teşvikiyle 6 Nisan 1920'de "Anadolu Ajansı" kuruldu.

5. “Sen köyümüzden gideli yaklaşık tam bir yıl oldu.” cümlesinde altı çizili kelimelerden hangisi cümlenin anlamını bozmaktadır?

- A) Sen B) Gideli C) Yaklaşık D) Yıl

6. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “abartma” vardır?

- A) Annesi hava kararmadan evde olmasını tembihledi.
B) Fırtınadan dolayı birçok evin çatısı uçtu.
C) Arkadaşlarına bir türlü gerçeği söyleyemedi.
D) Haberi alınca kalbi yerinden çıkacak gibi oldu.

7. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “neden-sonuç” ilişkisi vardır?

- A) Hasta olduğu için iki gündür okula gelemedi.
B) Ne derse bekletmeden eksiksiz bir şekilde yapardı.
C) Konferansa gelen dinleyicilerin çoğunluğu öğrenciydi.
D) O günden sonra onunla olan tüm bağlarını kopardı.

8. (I) Oysa bunların sağlam bir dayanağı ya da bilimsel bir geçerliliği yoktur.
(II) Günlük yaşamda bazı insanların size tuhaf gelen davranışlarını görebilirsiniz.
(III) Kimi de karşısına bir kara kedi çıkarsa o günün kötü geçeceğini düşünür.
(IV) Kimi duvara dayalı merdivenin altından geçmez ve bunu uğursuzluk sayar.

Yukarıdaki cümleler ile bir paragraf oluşturmak için sıralama nasıl olmalıdır?

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

9. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde karşılaştırma yapılmıştır?

- A) Ortalığı derin bir sessizlik kapladı.
B) Sıcak bir yuvanın özlemini çekiyordu.
C) Hastalığı geçen güne göre daha iyiydi.
D) Yaramaz çocuk annesini rahatsız ediyordu.

10. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde duygusal bir ifade vardır?

- A) Yavrucağı öyle görünce üzüntüden gözlerim doldu.
B) Çocukların bisiklet bindiği meydanı, otopark yapmışlar.
C) Başarının sırrı kararlı bir şekilde devamlı çalışmaktır.
D) Hepimiz sessizce gölde oluşan gökkuşağını izliyorduk.

11. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde neden-sonuç ilişkisi **yoktur**?

- A) Arabamız arızalandığı için üç saat yolda kaldık.
B) Komşusuna yardım ettiği için çok mutluydu.
C) Onun için her şeyi yapmaya göze alırdı.
D) Eti sevmediği için bir lokma bile almadı.

12. Aşağıdaki cümlelerden hangisi hayal ürünüdür?

- A) Yaşlı adam torununu sevgiyle kucakladı.
- B) Çantasını alıp aceleyle evden çıktı.
- C) Anlattıkları salondakileri çok güldürdü.
- D) Tavşan, kaplumbağanın yavaşlığı ile dalga geçti.

13. (I) son yıllarda

(II) çeşitli yayınlar

(III) yapılmıştır

(IV) konusunda

(V) Türk atasözleri

Numaralandırılmış sözcüklerle anlamlı ve kurallı bir cümle oluşturulduğunda sıralama nasıl olur?

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

14. “Seninle mutlaka bu konu ile ilgili yarından sonra görüşebilirim.” cümlesinde altı çizili kelimelerden hangisi cümlenin anlamını bozmaktadır?

- A) Mutlaka
- B) Konu
- C) İlgili
- D) Sonra

15. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde karşılaştırma yapılmamıştır?

- A) Senin kadar tembelini göremedim.
- B) Dün hava bugüne göre daha soğuktu.
- C) Ertesi sabah erkenden yola çıktım.
- D) Sınavda kızlar daha başarılıydı.

16. Aşağıdaki sözcük ikililerinden hangisi anlam ilişkisi yönünden diğerlerinden farklıdır?

- A) Savaş-Barış
- B) Aşağı-Yukarı
- C) Kırmızı-Al
- D) Şişman-Zayıf

Orman güzellik ve zenginlik demek,
(I) Ormanları sevmek korumak gerek
(II) Ormansız memleket ldr, oraktır.
Orman bulutlara yeşil konaktır
(III) Bulutlar burada gelir, oturur.
(IV) Burada boşanır sağanaklı yağmur.
Zeki TUNABOYLU

(17, 18 ve 19. soruları yukarıdaki Őiire göre yanıtlayınız.)

17. Őiire göre ormansız memleketler nasıl olur?

- A) Güzel B) Zengin C) Soğuk D) orak

18. Őiirde numaralandırılmış dizelerden hangisi hayal ürünüdür?

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

19. Őiirde ormanlar ile ilgili aşağıdakilerden hangisine deđinilmemiŐtir?

- A) Tahrip edildiğinden
B) Güzelliğinden ve zenginliğinden
C) Sevmek gerektiğinden
D) Bulutlara konak olmasından

20. AŞağıdaki cümlelerin hangisi duygusal içerikli değildir?

- A) Zavallı ocuk koca Őehirde kaybolmuŐtu.
B) Her akşam yatarken diŐlerimi firalarım.
C) Adamı bir anda karşısında görünce korkudan irkildi.
D) Tren günü heyecandan elim ayağıma dolaŐtı.

21. AŞağıdaki cümlelerin hangisinde neden-sonuç ilişkisi vardır?

- A) Yağmurlu havalarda gezmekten hoŐlanırdı.
B) ğretmen derse geç gelen öğrencileri uyardı.
C) Kar yağdığı için yollarda buzlanma vardı.
D) Yapılan her yanlış bizi doğruya yaklaŐtırır.

22. (I) Sonra biri kâğıtları kesip üst üste koymuŐ.

(II) Eskiden kitaplar Őimdiki gibi deđilmiŐ, tomar biimindeymiŐ.

(III) Gutenberg de bir baskı makinesi icat edince kitap okumak bir keyif olmuş.

Yukarıdaki cümleler ile bir paragraf oluşturmak için sıralama nasıl olmalıdır?

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

O akşam uzun bir yolculuktan sonra tatil yapacağımız yere gelmiştik. Tatil yapacağımız yer inanılmaz güzeldi. Kalacağımız yere yerleştiğimizde güneş dağların arasından batmak üzereydi. Önümüzde alabildiğine uzanan sahil, palmiye ağaçları ve yemyeşil çimenler vardı. En çok da mavinin her tonundaki denizden etkilenmişim. Doğayla bu kadar iç içe olmak çok keyifliydi. Bu güzelliğe hayran kalırken doğaya zarar veren ve doğayı kirleten insanları düşündüm ve çok kızdım. Tüm bunların yok olabileceğini düşündükçe çok üzüldüm. Böylesi güzellikleri gelecek nesillerinde görmesini istiyorsak hepimiz doğayı korumak için çaba göstermeliyiz.

(23 ve 24. soruları yukarıdaki paragrafa göre yanıtlayınız.)

23. Yukarıdaki paragrafın konusu aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Doğanın güzelliği ve bu güzelliğin korunması
- B) Tatil yapılacak yerin güzelliği ve tatilin önemi
- C) Denizlerin güzelliği ve sahillerin korunması
- D) Dağların, çimenlerin ve ağaçların güzelliği

24. Yukarıdaki paragrafın ana fikrini açık olarak veren cümle aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Tatil yapmak için deniz kenarına gitmeliyiz.
- B) Sık sık doğa yürüyüşü yapmalıyız.
- C) Doğayı temiz tutmalı ve korumalıyız.
- D) İnsanlar için tatil çok önemlidir.

25. “Ak-Beyaz” sözcükleri arasındaki anlam ilişkisinin benzeri aşağıdakilerin hangisinde vardır?

- A) Sağlam-Çürük
- B) Uzun-Kısa
- C) Esir-Tutsak
- D) Soğuk-Sıcak

26. (I) Tilkinin biri, suyun kaynadığı bir çukura düşmüş.

(II) Çıkmak için hiç bir gereç ve yol yokmuş.

(III) Bir süre sonra, kaynağa susamış bir keçi gelmiş.

(IV) Tilkiyi görünce, ona suyun iyi ve bol olup olmadığını sormuş.

Numaralandırılmış dizelerden hangisi kesinlikle hayal ürünüdür?

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

27. “Yarın” sözcüğü aşağıdaki cümlelerin hangisinde diğerlerinden farklı bir anlamda kullanılmıştır?

- A) Ülkemizin yarınları daha güzel olacak.
- B) Yarın hava daha da soğuk olacak.
- C) Yarın okul gezisine gideceğiz.
- D) Annesi onu görmek için yarın buraya gelecek.

28.

Son zamanlarda yardımlaşmayı unuttuk. Herkes kendi işiyle öyle meşgul ki etrafında olup bitenlerin farkında değil. Çevremizde tedavi göremeyen, eğitim alamayan, yeterli beslenemeyen birçok insan var. Elimizden geldiğince yardıma ihtiyaç duyan insanlara yardım etmeliyiz.

Yukarıdaki paragrafın konusu aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Dengeli beslenmenin önemi
- B) Eğitimli olmanın önemi
- C) Yardımlaşmanın önemi
- D) Sağlıklı olmanın önemi

29. “Yıkılmak” sözcüğü, aşağıdaki cümlelerin hangisinde gerçek anlamıyla kullanılmıştır?

- A) Yağmur yağınca pikniğe gitme hayallerimiz yıkıldı.
- B) Sel nedeniyle zarar gören köprü yıkıldı.
- C) İş yerindeki zor görevler onun üzerine yıkıldı.
- D) Karnesindeki zayıfları görünce yıkıldı.

30. “Kardeşini görmek istiyordu ama.....” cümlesinde boş bırakılan yere **aşağıdakilerden hangisi getirilemez?**

- A) ertesi gün erkenden görüştüler.
- B) ona ayıracak hiç zamanı yoktu.
- C) nerede olduğunu bilmiyordu.
- D) kardeşi onu affetmemişti.

31. Aşağıdaki cümlelerin hangisindeki “çay” sözcüğü diğerleriyle eş seslidir?

- A) Sabahları en az iki bardak çay içerim.
- B) Çay tarımının tamamı Karadeniz bölgesindedir.
- C) Annem demli çay içmeme izin vermiyor.
- D) Yağmur sonrası taşan çay nedeniyle evi su bastı.

32. Çayın rengi ne kadar güzel,
Sabah sabah,
Açık havada!
Hava ne kadar güzel!
Oğlan çocuk ne kadar güzel!
Çay ne kadar güzel!
Orhan Veli KANIK

Yukarıdaki şiirin ana duygusu aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Yaşama sevinci
B) Anne sevgisi
C) Vatan özlemi
D) Çocukluğa özlem

33. “Merhaba benim adım Esra. Öğretmenimiz bize performans görevi verdi. En sevdiğimiz hayvanı tanıtan bir poster hazırlayacağız. Önce planlamamı yaptım. Kartonumu güzelce kestim. Bulduğum resimleri yapıştırdım. Altlarına kısa bilgiler yazdım. Küçük bilgi kutucukları çizdim. İçlerine en sevdiğim hayvanlarla ilgili yaptığım araştırma sonuçlarını yazdım. Posterim artık hazır. Götürüp anneme gösterdim, çok beğendi. Planlı hareket edince kısa zamanda ödevimi bitirmiş oldum”

Aşağıdaki cümlelerden hangisi paragrafın ana fikridir?

- A) Doğadaki tüm canlıları sevmeliyiz.
B) Çalışmalarımızı planlayarak yapmalıyız.
C) Ödevlerimizi zamanında yapmalıyız.
D) Yaptığımız ödevleri annemize göstermeliyiz.

34. (I) Nevruz demek bahar demektir. (II) Kışın bitişi, baharın gelmesi demektir. (III) Baharla birlikte her yer nevrüz çiçekleriyle donanır ve güzel günler başlar. (IV) Kış günlerinin ayrı bir güzelliği vardır.

Numaralandırılmış cümlelerden hangisi bu paragrafın anlam bütünlüğünü bozmaktadır?

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

35. “Geniş koridorda rahat ve kendinden emin adımlarla ilerliyordu.” cümlesindeki altı çizili sözcüğün zıt (karşıt) anlamlısı aşağıdakilerin hangisinde vardır?

- A) Gece sevinçten gözümde hiç uyku girmedii.
- B) Aldığı kilolar yüzünden elbisesi dar geldi.
- C) İnsan zaman geçtikçe tüm acılara alışıyor.
- D) Sağlığınımızın değerini kaybedince anlıyoruz.

36. “Gül” sözcüğü aşağıdaki cümlelerin hangisinde diğerlerinden farklı bir anlamda kullanılmıştır?

- A) Ağlamayı bırak da biraz olsun gül.
- B) Öğretmenime bir demet gül aldım.
- C) Bahçedeki gül susuzluktan solmuş.
- D) Vazodaki gül çok güzel kokuyor.

37. “Derslerine günü gününe çalışıyordu.....bir türlü istediği başarıyı yakalayamamıştı.” cümlesinde boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi getirilmelidir?

- A) sonuç olarak
- B) bu nedenle
- C) ama
- D) çünkü

38. “Canı sıkıldığında bize hiç için çabalıyordu.” cümlesindeki boş yerlere aşağıdaki sözcük çiftlerinden hangisi getirilebilir?

- A) sanki-göstermek
- B) nedense-belli etmemek
- C) artık-saklamak
- D) galiba-umursamamak

İstanbul’da küçüküklü büyüklü bir hayli müze var. Hepsi de zengin. İstanbul’un kendisi de bir müze gibi. Denizi, manzaraları, iklimi, havası ve daha birçok üstün değerleri bakımından dünyanın güzel şehirlerinden biri. İstanbul’u, ele geçiren her millet başkent yapmış; surlarla kuşatmış; saraylarla, tapınaklarla süslemiştir. Bu yüzden burada her adım başında bir anıta, bir medeniyet kalıntısına rastlırsınız.

(39 ve 40. soruları yukarıdaki paragrafa göre yanıtlayınız.)

39. Yukarıdaki paragraftan aşağıdakilerden hangisi çıkarılamaz?

- A) İstanbul’da küçüküklü büyüklü birçok müze vardır.
- B) İstanbul saraylar ve tapınaklarla süslüdür.
- C) Surlar İstanbul’un havasını bozmaktadır.
- D) Birçok millet İstanbul’u başkent yapmıştır.

40. Paragrafa göre İstanbul'u ele geçirenler ile ilgili aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

- A) Saraylar inşa etmişlerdir.
- B) Tapınakları yok etmişlerdir.
- C) Fabrika kurmuşlardır.
- D) Havasını kirletmişlerdir.

EK-10 YAZMA BECERİLERİ ÖLÇEĞİ

YAZMA BECERİLERİ ÖLÇEĞİ

Kategoriler	Ölçütler	Kazanılan puan				
		0	1	2	3	4
İçerik	1.İlginçlik Düzeyi					
	2.İçerik-Başlık Uyumu					
	3.Açıklık					
	4.Detayların zenginliği					
	5.Deneyime/yaşama uygunluğu					
	6.Bilgilerin Doğruluğu					
Anlatım	1.Özgünlük					
	2.Doğallık					
	3.Duruluk/Açıklık					
	4.Olağandışılık / sıra dışılık					
	5.Çekicilik / Hoşluk					
	6.Eğlendiricilik					
	7.İzlenebilirlik					
Organizasyon	1.Girişin çekiciliği					
	2.Detayların yerleştirilmesi					
	3.Paragraflar arası ilişkilerin kurulması					
	4.Akıcılık / kolay takip edebilme					
	5.Göndermelerin akışı bozmaması					
	6.Gerilim / heyecan yaratma					
	7.İlgi çekme					
Kelime seçimi	1.Doğru/güçlü eylem kelimelerinin kullanımı					
	2.Özgün isimlerin kullanılması					
	3.Kelimeleri yeni anlamlarda kullanma					
Noktalama ve dil bilgisi	1.Dil bilgisi kurallarına dikkat etme					
	2.Paragrafları doğru kullanma					
	3.Noktalamaya dikkat etme					
	4.Okunaklı yazma					
	5.Sayfa sınırlarına uyma					
	6.Sayfa düzeni					
TOPLAM Ortalama Puan						
Düşünceler:						
0-1 Puan Aralığı:	Öğrenciler yazma becerileri ile ilgili ölçütler yönünden çok düşük performans göstermişlerdir.					
1-2 Puan Aralığı:	Öğrenciler yazma becerileri ile ilgili ölçütler yönünden düşük performans göstermişlerdir. Sonuçlar öğrencilerin yazma becerileri ve yaratıcılıklarının zayıf olduğunu gösterebilir.					
2-3 Puan Aralığı:	Öğrenciler yazma becerileri ile ilgili ölçütler yönünden kabul edilebilir bir performans göstermişleridir					
3-4 Puan Aralığı:	Öğrenciler yazma becerileri ile ilgili ölçütler yönünden yüksek düzeyde bir performans göstermişleridir. Bu sonuçlar öğrencilerin yazma becerileri ve yaratıcılıkları yönünden oldukça gelişmiş olduğunu gösterebilir.					

EK-11 YAZMA MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ
YAZMA MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ

1 Yazmaktan hoşlanırım. () Bana çok uygun () Bana uygun () Kararsızım () Bana uygun değil () Bana çok uygun değil
2 Gelecek yıl birçok şeyi yazabileceğim. () Bana çok uygun () Bana uygun () Kararsızım () Bana uygun değil () Bana çok uygun değil
3 Yazı yazmak zordur. () Bana çok uygun () Bana uygun () Kararsızım () Bana uygun değil () Bana çok uygun değil
4 Yazarken bir şeyler öğrenirim. () Bana çok uygun () Bana uygun () Kararsızım () Bana uygun değil () Bana çok uygun değil
5 İyi yazmayı öğrenebilirim. () Bana çok uygun () Bana uygun () Kararsızım () Bana uygun değil () Bana çok uygun değil
6 Yazmak serbest zamanı değerlendirmenin en iyi yoludur. () Bana çok uygun () Bana uygun () Kararsızım () Bana uygun değil () Bana çok uygun değil
7 Yazı yazmak eğlencelidir. () Bana çok uygun () Bana uygun () Kararsızım () Bana uygun değil () Bana çok uygun değil
8 Yazılarımla başkaları tarafından beğenilmesi beni mutlu eder. () Bana çok uygun () Bana uygun () Kararsızım () Bana uygun değil () Bana çok uygun değil
9 Her gün bir şeyler yazmak gereklidir. () Bana çok uygun () Bana uygun () Kararsızım () Bana uygun değil () Bana çok uygun değil
10 Gelecek yıl daha iyi hikâyeler yazabileceğim. () Bana çok uygun () Bana uygun () Kararsızım () Bana uygun değil () Bana çok uygun değil
11 Yazmak iyidir. () Bana çok uygun () Bana uygun () Kararsızım () Bana uygun değil () Bana çok uygun değil
12 Yazmaya fazla zaman ayırmaktan hoşlanırım. () Bana çok uygun () Bana uygun () Kararsızım () Bana uygun değil () Bana çok uygun değil
13 Ben çok ilginç şeyler yazabilirim. () Bana çok uygun () Bana uygun () Kararsızım () Bana uygun değil () Bana çok uygun değil
14 Yazı yazmak zorunda olmadığım zamanlar bile yazarım. () Bana çok uygun () Bana uygun () Kararsızım () Bana uygun değil () Bana çok uygun değil
15 Yazı yazmak pek çok yararlı şeyleri öğrenmeme neden olacak. () Bana çok uygun () Bana uygun () Kararsızım () Bana uygun değil () Bana çok uygun değil
16 Birçok şeyi öğrenmek için yazmayı seçerim. () Bana çok uygun () Bana uygun () Kararsızım () Bana uygun değil () Bana çok uygun değil
17 Ne kadar iyi yazdığımı başkalarına göstermek için yazarım. () Bana çok uygun () Bana uygun () Kararsızım () Bana uygun değil () Bana çok uygun değil

18 Yazmaya başlamayı sabırsızlıkla beklerim. () Bana çok uygun () Bana uygun () Kararsızım () Bana uygun değil () Bana çok uygun değil
19 Yazarken dikkatim çok dağınık. () Bana çok uygun () Bana uygun () Kararsızım () Bana uygun değil () Bana çok uygun değil
20 Yazılarımı paylaşmaktan hoşlanırım. () Bana çok uygun () Bana uygun () Kararsızım () Bana uygun değil () Bana çok uygun değil
21 Yazarken yardıma ihtiyaç duyarım. () Bana çok uygun () Bana uygun () Kararsızım () Bana uygun değil () Bana çok uygun değil
22 Günlük hayatta karşılaştığım olayları paylaşmak için yazarım. () Bana çok uygun () Bana uygun () Kararsızım () Bana uygun değil () Bana çok uygun değil

EK-12 DERS PLANI ÖRNEKLERİ

Ders: Türkçe

Sınıf: 4. Sınıf

Tema: Yenilikler ve Gelişmeler

Metin:

- (1) <http://www.yenisafak.com.tr/yaşam/her-on-cocuktan-biri-obez-2047952>
- (2) <http://www.konyasm.gov.tr/icerik/detay/67#sthash.lwd2sUdM.dpbs>
- (3) <http://www.sggm.saglik.gov.tr/belge/1-16406/haftada-5-gun-gunde-en-az-30-dk-yuruyus.html>

A. HAZIRLIK

1. Ön Hazırlık

Öğretmenin Hazırlığı

Öğretmen, ders sürecinde kullanmak üzere obezite ve teknoloji ile ilgili resimler ve bir reklam filmini sınıfa getirir.

Öğrencinin Hazırlığı

Öğrencilerden teknoloji ve sağlıklı yaşamın ilişkilendirildiği çeşitli fotoğraf, resim ve gazetede çıkmış haberleri getirmeleri istenir.

2. Zihinsel Hazırlık

a.Ön Bilgileri Harekete Geçirme

Öğretmen öğrencilerin getirdikleri haber, fotoğraf ve resimleri bir duvar gazetesinde birleştirir ve tüm haberlerin öğrenciler tarafından okunduğundan, resim ve fotoğrafların görüldüğünden emin olur. Öğrencilerle bu konu üzerinde konuşulur.

b.Anahtar Kelimelerle Çalışma

- Sağlık
- Teknoloji
- Obezite
- Sağlıklı Beslenme

Öğrencilerden bu anahtar kelimeleri kullanarak sınıf gazetesine yerleştirilmek üzere kısa bir paragraf yazmaları istenir. Sınıf gazetesine konulacak yazılar öğrencilerle birlikte seçilecektir.

c.Amaç Belirleme

Öğretmen “Bu metni niçin okuyor ve dinliyoruz? Amacımız nedir?” sorularını sorarak öğrencilerin dinleme, okuma ve görsel okuma amaçlarını belirlemelerine yardımcı olur.

ç. Tür, Yöntem ve Teknik Belirleme

- Metnin bilgilendirici bir nitelik taşıdığı belirtilir.
- Metnin türü ve birlikte belirlenen amaçlar da dikkate alınarak yöntem ve teknikler belirlenir.
- Not alarak ve seçici dinlemeleri önerilir.

B.ANLAMA

1. Dinleme, Okuma ve Görsel Okuma

a.Dinleme

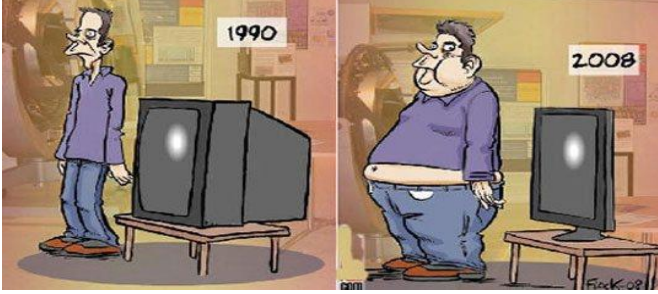
- Öğretmen belirlenen amaç ve yönetime uygun olarak metni (1-2) okumaya başlar. Öğrencilerden dinleme kurallarına uygun olarak dinlemelerini ister.
- Öğrencilerin <http://www.youtube.com/watch?v=e0DtE06zJR4> kaynağındaki reklamı izlemeleri sağlanır.

b.Okuma

- Öğrencilerle birlikte okuma kuralları tekrar edilir.
- Öğrencilere <http://www.sggm.saglik.gov.tr/belge/1-16406/haftada-5-gun-gunde-en-az-30-dk-yuruyus.html> adresindeki yazı önce sessiz okuma, sonrasında ise paylaşımlı okuma şeklinde okutulur.
- Öğretmenlerden ve/veya mektup arkadaşından gelen mektuplar okunur.
- Öğrencilerden anlamı bilinmeyen kelimeleri belirlemeleri istenir.
- Öğretmenin getirdiği diğer iki metinde sınıfça okunur.

c.Görsel Okuma

Okuma sonrasında öğrencilerden metinlerdeki resimlerle metnin içeriği arasındaki ilişkiyi sorgulamaları sağlanır. Öğrencilere aşağıdaki karikatür gösterilir. Ve bu karikatür üzerinde konuşulur.



ç. Anlamı Bilinmeyen Kelimelerle Çalışma

➤ Öğrencilerin belirlemiş olduğu anlamı bilinmeyen kelimeler tahtaya yazılır. Bu kelimelerin anlamları öğrenciler tarafından önce tahmin edilir, sonrasında sözlükten bulunur.

➤ Daha sonra bu kelimelerle cümleler kurmaları sağlanır.

2. Metni İnceleme

➤ Öğrencilere metnin konusu buldurulur.

➤ Metinlerin ortak amacının ne olduğu öğrencilere buldurulur.

3. Söz Varlığını Geliştirme

➤ Öğrencilerden teknoloji ve spor ile ilgili kelimelere örnekler vermeleri istenir.

➤ Bu kelimelerin anlamlarını açıklamaları istenir.

C. ZİHİNDE YAPILANDIRMA

1. Günlük Yaşamla İlişkilendirme

Öğrencilere şu sorular sorulur:

- ❖ Günlük yaşamımızda teknoloji fiziksel etkinliklerinizi nasıl etkiliyor?
- ❖ Günlük yaşamınızda teknoloji çevrenizdeki insanların ve sizin sağlığınızı nasıl etkiliyor?

2. Diğer Derslerle İlişkilendirme

Öğretmen bu dersi sağlık ile ilgili olan herhangi bir ders ve beden eğitimi dersiyle ilişkilendirebilir.

3. Araştırma

Öğretmen öğrencilere sağlık bakanlığınca düzenlenen bir kampanyadan bahseder. Toplumun obezite ile mücadele konusunda bilgi düzeyini artırmak, yeterli ve dengeli

geldiği, hangi hastalıklarla mücadele ettiği ve obeziteden kurtulmak için neler yaptığını sergileyeceklerdir. Öğrencilere bu süreçte örnek tiyatrolar izletilecek, bir tiyatronun hangi unsurlardan oluştuğunu ve nasıl sergileneceğini öğreneceklerdir. Böylelikle bu tiyatroyu izleyecek olan öğrenci ve ailelerin empati kurarak obezite hastasının yaşadıklarını anlamaları sağlanacaktır. Aynı zamanda obezite hastalığı ile ilgili farkındalık oluşacaktır.

El İlanı: Obezite hastalığının sebep olduğu hastalıkların adını, özelliklerini ve resimleri içeren el ilanları hazırlamak amaçlanmaktadır. Öğrenciler örnek olarak el ilanları inceleyeceklerdir. Bir matbaa ile görüşmeler yapılarak içeriği öğrenciler tarafından belirlenecek el ilanlarını nasıl tasarlamaları gerektiği konusunda destek alınarak el ilanları tasarlanacak ve çoğaltılacaktır. El ilanları tiyatroya gelecek olan diğer öğrencilere ve ailelere dağıtılacaktır. Böylece tiyatro etkinliği ile oluşturulmuş olan farkındalık verilen bilgilerle desteklenecektir.

Poster: Obezite hastalarının yaşadıkları problemleri gösteren dikkat çekici fotoğraflar ve sloganlar içeren posterler hazırlanacaktır. Öğrenciler bu süreçte örnek posterler inceleyeceklerdir. Posterlerde obezite hastalığından korunmak için yapılması gerekenlere de yer verilecektir. Posterler, belediye ile işbirliği yapılarak yaşanılan yerleşim biriminin çeşitli yerlerine asılacaktır. Hazırlanan posterler ile obezite hastalığına yönelik daha geniş bir kitlede farkındalık oluşturuluş olacaktır.

Dengeli Beslenme Etkinliği: Obeziteden korunmak için her sınıftan seçilen gönüllü öğrencilerle dengeli beslenme etkinliği düzenlenecektir. Etkinlik farklı günlerde farklı sınıflarda gerçekleştirilecektir. Bu etkinlikte beslenme saatlerinde öğrencilerin sağlıklı yiyeceklerden oluşan beslenmeler hazırlamaları için beslenme listeleri oluşturulacaktır. Bu listelerin oluşturulmasında uzmanlardan görüş alınacaktır. Öğrencilerin evdeki beslenme alışkanlıklarında da değişiklik oluşturabilmek için öğrencilere diğer grupların hazırladığı posterler dağıtılacaktır. Öğrencilerden bu posterleri evlerinin uygun yerlerine asmaları istenecektir. Böylece dengeli ve sağlıklı beslenme ile ilgili alışkanlık geliştirilmeye çalışılacaktır.

b. Amaç Belirleme

Öğretmen belirlenen konuyla ilgili çalışmaya başlamadan önce öğrencilerin konuşma, yazma ve görsel sunu amaçlarını belirlemelerine yardımcı olur.

c. Yöntem Belirleme

Seçilen konularla ilgili çalışmaya başlamadan önce yöntem ve teknikler belirlenir.

ç. Tür ve Sunu Şeklini Belirleme

Öğrencilerden seçtikleri konuyu hangi türde hazırlayacaklarını ve nasıl sunacaklarını belirlemeleri istenir.

2. Kuralları Gözden Geçirme

Öğrencilerle birlikte konuşma ve yazma kuralları bulunur ve bu kurallara dikkat edilmesi gerektiği öğrencilere hatırlatılır.

3. Konuşma, Yazma ve Görsel Sunu

a. Konuşma

➤ Öğrencilerden belirledikleri konu, amaç, yöntem ve tekniklere uygun olarak kendilerini sözlü ifade etmeleri istenir.

➤ Öğrencilerden konuşurken birbirlerine soru sormaları istenir.

b. Yazma

➤ Öğrencilerden belirledikleri konu, amaç, yöntem ve tekniklere uygun olarak kendilerini yazılı ifade etmeleri istenir.

➤ Bu bölümde öğrencilerle ‘Sabah Uyandığında Bir Baktım ki...’ adlı etkinlik yapılacaktır. Öğrencilere sayfanın en başında “sabah uyandığında bir baktım ki bir fareye dönüşmüşüm” sonunda ise “servise binerken gülümsüyordum” yazan boş bir kâğıt dağıtılır. Öğrenciler kendi alışkanlıklarına göre, örneğin sabah saat yedide uyanıp yedi buçukta servise biniyorsa o yarım saatlik sürede neler olduğunu sayfanın boş kısmına yazarlar. Arayı doldururken bu sürede kimlerle karşılaştın, kim ne yaptı, ne söyledi anlatmalıdırlar.

➤ Öğretmenden ve/veya mektup arkadaşından gelen mektuplara cevap yazılacaktır (Öğrenciler her hafta öğretmenleriyle ve iki haftada bir olmak üzere mektup arkadaşlarıyla mektuplaşmaktadırlar).

c. Görsel Sunu

Öğrenciler etkinlik sonunda tiyatrolarını sergilerler. Aynı zamanda el ilanları, broşürler ve posterler de hazırlayacaklardır.

ç. Söz Varlığını Kullanma

Öğrencilerden tüm yazılarında konuyla ilgili yeni öğrendikleri kelimelerden en az üç tane kullanmaları istenir.

D. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Öğrencilere her türlü etkinlikte rehberlik edilir.

Ders: Türkçe

Sınıf: 4. Sınıf

Tema: Dünyamız ve Uzay

Metin: Gökyüzünde Araştırılacak Ne Çok Şey var!, Gökyüzü Araştırmacıları, Güneş Sistemimiz

A. HAZIRLIK

1. Ön Hazırlık

Öğretmenin Hazırlığı

Öğretmen, ders sürecinde kullanmak üzere uzayla ilgili yapılan araştırmalar ile ilgili bilgi ve uzayla ilgili resim, fotoğraf vb. getirir.

Öğrencinin Hazırlığı

Öğrencilerden gezegenler ile ilgili bilgi, fotoğraf, resim ve gazetede çıkmış haberleri getirmeleri istenir.

2. Zihinsel Hazırlık

a.Ön Bilgileri Harekete Geçirme

Öğretmen öğrencilere, uzayda yapılan araştırmalarla ilgili getirdiği bilgileri okur. Resim, fotoğraf vb. görselleri gösterir.

Öğrencilerden gezegenler ile ilgili getirdikleri bilgileri okumaları ve gezegenlerin resimleri, fotoğrafları üzerine konuşmaları istenir.

b.Anahtar Kelimelerle Çalışma

- Gökyüzü
- Samanyolu Galaksisi
- Gezegen
- Evren

Öğrencilerden bu anahtar kelimeleri kullanarak sınıf gazetesine yerleştirilmek üzere kısa bir paragraf yazmaları istenir. Sınıf gazetesine konulacak yazılar öğrencilerle birlikte seçilecektir.

c.Amaç Belirleme

Dinleme, okuma ve görsel okuma amaçları öğrencilerle birlikte belirlenir. Amaç belirlenirken öğrenciler sorularla yönlendirilir. Bu süreçte metnin türü ve bu metinle ulaşılabilecek kazanımlar göz önünde bulundurulur.

ç. Tür, Yöntem ve Teknik Belirleme

- Metnin türü ve birlikte belirlenen amaçlar da dikkate alınarak yöntem ve teknikler belirlenir.
- Not alarak ve seçici dinlemeleri önerilir.
- Öğrencilerden metni dinlerken ve okurken belirledikleri amaç ve yöntemin dışına çıkmamaya özen göstermeleri istenir.

B. ANLAMA

1. Dinleme, Okuma ve Görsel Okuma

a.Dinleme

- Belirlenen amaç ve yönteme uygun olarak metni okumaya başlamadan önce dinleme kuralları hatırlatılır. Dinlerken vurgu, tonlama ve telaffuza özellikle dikkat etmeleri sağlanır.
- Daha sonra öğrencilere ‘Marsta Yaşam’ adlı haber izletilir, öğrencilere haberi dikkatle dinlemeleri gerektiği, sorasında bir oyun oynayacakları söylenir.

b.Okuma

- Öğrencilerle birlikte okuma kuralları tekrar edilir.
- Öğrencilerden metinleri okumaları istenir. Okurken vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat etmeleri gerektiği hatırlatılır.
- Öğrencilere önce sessiz okuma, sonrasında ise paylaşımlı okuma yaptırılır.
- Öğrencilerden anlamı bilinmeyen kelimeleri belirlemeleri istenir.
- Öğretmenden ve/veya mektup arkadaşından gelen mektuplar okunur.
- Sonrasında öğrencilere ilgili oyunu oynayacakları söylenir. Oyunun kuralları öğrenciler tarafından okunur ve hatırlamalarını sağlamak üzere öğrencilerden oyun kurallarını not almaları istenir (Misket Gezegeni oyununda heyecanlı bir uzay görevi öğrencileri bekliyor. Öğrenci astronot arkadaşlarıyla beraber Misket Gezegeni’ne gitmek ve oradaki bitkilerden örnek toplamak üzere görevlendirildi).

c.Görsel Okuma

Okuma sonrasında öğrencilerden metinlerdeki resimlerle metnin içeriği arasındaki ilişkiyi sorgulamaları sağlanır. Öğrencilerin görsellerle ilgili eleştirileri varsa bunları açıklamaları istenir. Yapılan eleştiriler sınıfça yorumlanır.

ç. Anlamı Bilinmeyen Kelimelerle Çalışma

- Öğrencilere okuma sırasında belirledikleri ve anlamını bilmedikleri kelimelerin neler olduğu sorulur.

➤ Kelimelerin anlamlarını; kelimenin içinde geçtiği cümleye, metne ve görsellere bakarak tahmin etmeleri istenir. Tahminler defterlere yazılır.

➤ Tahminlerinin doğruluğunu sözlüğe bakarak kontrol etmeleri sağlanır.

➤ Bu kelimeleri kullanarak cümleler kurmaları sağlanır.

2. Metni İnceleme

➤ Öğrencilere metnin konusu buldurulur ve öğrencilerden sorulan soruları metne göre cevaplamaları istenir.

➤ Dünyanın yuvarlak olduğu fikri nasıl kabul edilmiştir?

➤ Evrenin merkezinde Güneş'in olduğu teorisi kim tarafından ortaya atılmıştır?

➤ Gökyüzünü teleskop kullanarak gözlemleyen ilk kişi kimdir?

3. Söz Varlığını Geliştirme

➤ Öğrencilerden bildikleri gezegenlere örnekler vermeleri istenir.

➤ Bu gezegenlerle ilgili bildiklerini açıklamaları istenir.

➤ Öğrencilerle Güneş Sistemimiz metni okunur.

➤ Öğrencilerle Misket Gezegeni oyunu oynanır.

C. ZİHİNDE YAPILANDIRMA

1. Günlük Yaşamla İlişkilendirme

Öğrencilere şu sorular sorulur:

- ❖ Gece gökyüzünü gözlemlediğinizde dikkatinizi neler çekiyor?
- ❖ Samanyolu hakkında neler biliyorsunuz?

2. Diğer Derslerle İlişkilendirme

Fen ve Teknoloji: “Kuvvet ve Hareket” ünitesi “Fiziksel Olaylar” öğrenme alanı “Varlıkları hareket özelliklerine (yön değiştirme, hızlarına, yavaşlamalarına) göre karşılaştırarak sınıflandırır.” Kazanımından hareketle gezegenlerin güneş çevresinde dönme hızları hakkında bilgi toplamaları ve sınıflandırmaları istenir.

3. Araştırma

Öğrencilere aşağıdaki konular verilir:

- Uzay araştırmaları yapan ulusal ve uluslararası merkezlerin adları hakkında bilgi
- Gökyüzündeki gezegenler ve yıldızların nasıl gözlemlendiği hakkında bilgi

Yukarıdaki konular hakkında araştırma yapmalarını, araştırma sonunda ulaştıkları bilgileri sınıf gazetesi ve sınıf blogunun ilgili yerlerinde görsellerle destekleyerek sunmaları istenir. Öğrencilere bilgilendirici kitap hazırlıyorum adlı etkinlik tanıtılır.

Ç. KENDİNİ İFADE ETME

1. Zihinsel Hazırlık

a. Ön Bilgileri Harekete Geçirme ve Konu Belirleme

Ön bilgilerini harekete geçirmek için öğrencilere aşağıdaki sorular sorulur:

- Hangi gezegenlerin halkaları vardır?
- Hangi gezegenler dünyadan görülebilmektedir?

Öğrencilerle birlikte konuşma, yazma ve görsel sunu konuları belirlenir. Konuların beyin fırtınası yöntemiyle belirlenmesine dikkat edilir. Belirlenen konular tahtaya yazılır. Öğrenciler Araştırmacı Çocuk dergisinin arka kapağında ‘Portakal Uzaya Gidiyor’ adlı resimlerden yola çıkarak bir hikâye yazacak ve ‘Portakal’ın Hikâyesi’ adlı kitapçıkta yayınlanmak üzere Tübitak Bilim ve Çocuk adlı dergiye göndereceklerdir. Öğrencilere bu etkinlikten önce iyi örnek olarak bir hikâye okunacak, hikâye unsurları tanıtılacaktır. Öğrenciler ayrıca araştırmacı tarafından hazırlanan otantik bir etkinliği sınıf bloğunda yayınlamak üzere gerçekleştireceklerdir.

b. Amaç Belirleme

Öğretmen belirlenen konuyla ilgili çalışmaya başlamadan önce öğrencilerin konuşma, yazma ve görsel sunu amaçlarını belirlemelerine yardımcı olur.

c. Yöntem Belirleme

Seçilen konularla ilgili çalışmaya başlamadan önce yöntem ve teknikler belirlenir. Konuşma, yazma ve görsel sunularında kullanacakları yöntem ve teknikleri belirlemelerine yardımcı olunur. Yöntem ve teknik belirlerken kazanımlar göz önünde bulundurulur. Konuşma ve yazıları görsellerle desteklemeleri önerilir.

ç. Tür ve Sunu Şekli Belirleme

Öğrencilerden seçtikleri konuyu hangi türde hazırlayacaklarını ve nasıl sunacaklarını belirlemeleri istenir. Konuşmalarında izlenim ve deneyimlerinden yararlanmaları ve özetleyici ifadeler kullanmaları istenir.

2. Kuralları Gözden Geçirme

Öğrencilerle birlikte konuşma ve yazma kuralları bulunur ve bu kurallara dikkat edilmesi gerektiği öğrencilere hatırlatılır.

3. Konuşma, Yazma ve Görsel Sunu

a. Konuşma

➤ Öğrencilerden belirledikleri konu, amaç, yöntem ve tekniklere uygun olarak kendilerini sözlü ifade etmeleri istenir.

- Öğrencilerden konuşurken birbirlerine soru sormaları istenir.
- Öğrencilerden konuşmalarında önemsedikleri bilgileri vurgulamaları istenir.

b. Yazma

- Öğrencilerden belirledikleri konu, amaç, yöntem ve tekniklere uygun olarak kendilerini yazılı ifade etmeleri istenir.
- Öğrencilerle gazetede yayınlanmak üzere ‘Hazine Haritası Yapıyoruz’ adlı etkinlik gerçekleştirilir.
- Öğretmeninden ve/veya mektup arkadaşından gelen mektuplara cevap yazılacaktır.
- Arka kapakların rehberliği etkinliği yapılacaktır.

c. Görsel Sunu

Dünya, Güneş ve Ay rollerini paylaşarak öğrencilerin bir drama çalışması yapmaları sağlanır.

4. Söz Varlığını Kullanma

Öğrencilerden tüm yazılarında konuyla ilgili yeni öğrendikleri kelimelerden en az üç tane kullanmaları istenir.

D. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Öğrencilerin sınıf gazetesine ve sınıf bloguna koymak üzere yazılarını seçmelerine rehberlik edilir.

Ders: Türkçe

Sınıf: 4. Sınıf

Tema: Yenilikler ve Gelişmeler

Metin:

1. <http://dosyalar.hurriyet.com.tr/kishastaliklari/haber29.asp>
2. Kış Geldi, Haydi Gözleme
3. Kış Aylarının Sıcacık İçecekleri Ihlamur ve Kuşburnu
4. Lahana Zamanı
5. En Tuhaf Yemekler

A. HAZIRLIK

1. Ön Hazırlık

Öğretmenin Hazırlığı

Öğretmen, ders sürecinde kullanmak üzere kış ayına ait görseller ve değişik konularda hazırlanmış afiş örnekleri getirir.

Öğrencinin Hazırlığı

Öğrencilerden kış aylarında kendimizi korumak için alabileceğimiz önlemlere dair sınıfa çeşitli bilgi, resim, fotoğraf ve karikatürleri sınıfta arkadaşlarıyla paylaşmaları istenir.

2. Zihinsel Hazırlık

a.Ön Bilgileri Harekete Geçirme

Öğretmen getirdiği görselleri göstererek bu görseller üzerinde öğrencileri konuşturur.

Öğrencilerden kış ayıyla ilgili getirdikleri bilgi, resim, fotoğraf ve karikatürleri sınıfta arkadaşlarıyla paylaşmaları sağlanır.

b.Anahtar Kelimelerle Çalışma

- Mevsim
- Kış
- Sağlık

Öğrencilerle bu anahtar kelimelerin onlara çağrıştırdıklarına ilişkin konuşulur. Sonrasında onlardan sınıf gazetesi ya da bloğa yayınlanmak üzere gruplarıyla birlikte bir hikâye yazmaları istenir. Sınıf gazetesine ya da bloğa konulacak yazılar öğrencilerle birlikte seçilecektir.

c.Amaç Belirleme

“Bu metni niçin okuyorsunuz?”, “Bu metni dinlemenizin amacı nedir?” soruları sorularak dinleme, okuma ve görsel okuma amaçları öğrencilerle birlikte belirlenir. Bu süreçte metnin türü ve bu metinle ulaşılabacak kazanımlar göz önünde bulundurulur. Kurallara uygun, bilgi edinmek amacıyla okuma yapılır.

ç. Tür, Yöntem ve Teknik Belirleme

- Metnin türü ve birlikte belirlenen amaçlar da dikkate alınarak yöntem ve teknikler belirlenir.
- Not olarak ve seçici dinlemeleri önerilir.
- Öğrencilerden metni dinlerken ve okurken belirledikleri amaç ve yöntemin dışına çıkmamaya özen göstermeleri istenir. Öğrencilere okuma yöntem ve teknikleri hakkında kısa bir hatırlatma yapılır, kurallar öğrencilere buldurulur.

B. ANLAMA

1. Dinleme, Okuma ve Görsel Okuma

a.Dinleme

- Belirlenen amaç ve yönteme uygun olarak metni okumaya başlamadan önce dinleme kuralları hatırlatılır. Dinlerken vurgu, tonlama ve telaffuza özellikle dikkat etmeleri sağlanır.

b.Okuma

- Okuma çalışmasını başlatmadan önce okuma kuralları hatırlatılır. Okumaya hazırlanırken uygun bir oturma biçimi almaları, materyal ve göz arasındaki mesafeyi ayarlamaları sağlanır.
- Öğretmenden ve/veya mektup arkadaşından gelen mektuplar okunur.
- Öğrencilere öncelikle sessiz okuma yaptırılır. Sessiz okuma sırasında metinde anlamını bilmedikleri kelimeler varsa bunların altlarını çizmeleri istenir.
- Sessiz okumalar bitince belirlenen yöntem ve tekniklere uygun olarak metin bir öğrenciye örnek olarak okutulur. Daha sonra birkaç öğrenciye metin sesli olarak okutulur. Sesli okuma sırasında kelimeleri doğru telaffuz etmeleri, noktalama işaretlerine dikkat ederek ve işitilebilir bir ses tonuyla okumaları istenir.
- Öğrencilerle “Yaz Köşesi, Kış Köşesi... Bu Hayvanın Yeri Neresi?” oyunu oynanır. Öğrenciler oyunun kurallarını oyunu oynamak istedikleri için okuyacak ve dinleyeceklerdir.

c.Görsel Okuma

Okuma sonrasında öğrencilerden metinlerdeki resimlerle metnin içeriği arasındaki ilişkiyi sorgulamaları sağlanır. Öğrencilerin görsellerle ilgili eleştirileri varsa bunları açıklamaları istenir. Yapılan eleştiriler sınıfça yorumlanır.

ç. Anlamı Bilinmeyen Kelimelerle Çalışma

➤ Öğrencilere okuma sırasında belirledikleri ve anlamını bilmedikleri kelimelerin neler olduğu sorulur.

➤ Kelimelerin anlamlarını; kelimenin içinde geçtiği cümleye, metne ve görsellere bakarak tahmin etmeleri istenir. Tahminler defterlere yazılır.

➤ Tahminlerinin doğruluğunu sözlüğe bakarak kontrol etmeleri sağlanır.

➤ Bu kelimeleri kullanarak cümleler kurmaları sağlanır.

2. Metni İnceleme

Öğrencilere haber metninde geçen ilginç bir bölümü nedenleriyle birlikte anlatmaları istenir.

C. ZİHİNDE YAPILANDIRMA

1. Günlük Yaşamla İlişkilendirme

Öğrencilere şu sorular sorulur:

- Kış sizin yaşamınızı nasıl etkiliyor?
- Kış diğer canlıların yaşamlarını nasıl etkiliyor?

2. Araştırma

Öğrencilere mevsimlerin canlılar üzerindeki etkileri nelerdir? Sorusu sorulur ve araştırma yapmaları istenir. Araştırma sonunda ulaştıkları bilgileri sınıf gazetesi ve sınıf bloğunun ilgili yerlerinde görsellerle destekleyerek sunmaları istenir.

Öğrencilerle birlikte Kış Geldi, Haydi Gözleme! Adlı metin okunur. Öğrencilerin her birine birer gözlem defteri dağıtılır. Kışın Gözlem Yapalım kartları öğrencilere dağıtılır ve gözlem konularını not almaları sağlanır. Öğrencilere gözlem konularından seçtikleri ile ilgili bir hafta boyunca gözlem yaparak gözlem defterlerine yazmaları istenir. Gözlemleri 'Kıştan Kareler' adıyla blog veya gazetede yayınlanacaktır. Bu gözlemler resim ve fotoğraflarla desteklenecektir.

Ç. KENDİNİ İFADE ETME

1. Zihinsel Hazırlık

a. Ön Bilgileri Harekete Geçirme ve Konu Belirleme

Ön bilgilerini harekete geçirmek için öğrencilere aşağıdaki sorular sorulur:

- ❖ Kış aylarında hangi hastalıklara yakalanıyorsunuz?
- ❖ Hastalığa yakalanmamak için neler yapıyorsunuz?

Öğrencilerle birlikte konuşma, yazma ve görsel sunu konuları belirlenir. Konuların beyin fırtınası yöntemiyle belirlenmesine dikkat edilir. Belirlenen konular tahtaya yazılır. Öğrenciler bu kısımda kış aylarında hastalıktan korunmak için neler yapabileceklerini düşünürken Kış Aylarının Sıcacık İçecekleri İhlamur ve Kuşburnu adlı metni okurlar. Öğrenciler sınıf bloğuna koymak üzere araştırmacı tarafından hazırlanan etkinliği yaparlar. Daha sonra sınıfça Lahana Zamanı adlı metin okunur. Öğrencilere Brokoli Çorbası tarifinin verildiği kart gösterilir. Öğrencilerin tarifi okumaları istenir çünkü bu tarifi evde anneleriyle yapacak ve sınıfa da fotoğraflarını getireceklerdir. Öğrencilerle birlikte en tuhaf yemekler adlı metin okunur. Daha sonra öğrenciler bir menü örneği gösterilir. Bu menü her yemeğin bir hikâyesinin olduğu bir menüdür. Hep birlikte menü okunur. Öğrencilere sınıfça bir menü hazırlamayı isteyip istemeyecekleri sorulur. Öğrenciler gruplara ayrılır ve her grup bir yemek seçer. O yemeğin tarifi ve yemek için yazdıkları kısa hikâye sınıf menülerini oluşturacaktır.

b. Amaç Belirleme

Öğretmen belirlenen konuyla ilgili çalışmaya başlamadan önce öğrencilerin konuşma, yazma ve görsel sunu amaçlarını belirlemelerine yardımcı olur.

c. Yöntem Belirleme

Seçilen konularla ilgili çalışmaya başlamadan önce yöntem ve teknikler belirlenir. Konuşma, yazma ve görsel sunularında kullanacakları yöntem ve teknikleri belirlemelerine yardımcı olunur. Yöntem ve teknik belirlerken kazanımlar göz önünde bulundurulur. Konuşma ve yazıları görsellerle desteklemeleri önerilir.

ç. Tür ve Sunu Şeklini Belirleme

Öğrencilerden seçtikleri konuyu hangi türde hazırlayacaklarını ve nasıl sunacaklarını belirlemeleri istenir. Konuşmalarında izlenim ve deneyimlerinden yararlanmaları ve özetleyici ifadeler kullanmaları istenir.

2. Kuralları Gözden Geçirme

Öğrencilerle birlikte konuşma ve yazma kuralları bulunur ve bu kurallara dikkat edilmesi gerektiği öğrencilere hatırlatılır.

3. Konuşma, Yazma ve Görsel Sunu

a. Konuşma

- Öğrencilerden belirledikleri konu, amaç, yöntem ve tekniklere uygun olarak kendilerini sözlü ifade etmeleri istenir.
- Öğrencilerden konuşurken birbirlerine soru sormaları istenir.
- Öğrencilerin konuşmalarında beden dillerini kullanıp kullanmadıkları gözlenir ve değerlendirilir.
- Öğrencilerden konuşmalarında “çünkü, bu yüzden, bunun nedeni” gibi sebep-sonuç ilişkisi kuran ifadelerle yer almaları istenir.

b. Yazma

- Öğrencilerden belirledikleri konu, amaç, yöntem ve tekniklere uygun olarak kendilerini yazılı ifade etmeleri istenir.
- Öğrencilere yazma kuralları hatırlatılır. Yazılarına uygun birer başlık belirlemeleri; kelimeler, cümleler ve satırlar arasına uygun boşluklar bırakmaya özen göstermeleri istenir.
- Öğretmenden ve/veya mektup arkadaşından gelen mektuplara cevap yazılacaktır.
- Öğrencilerle ‘Soyu Tükenmekte Olan Hayvanlar’ etkinliği gerçekleştirilir.

c. Görsel Sunu

Öğrenciler yazılarını ve konuşmalarını görsellerle destekleyeceklerdir.

3. Söz Varlığını Kullanma

Öğrencilerden tüm yazılarında konuyla ilgili yeni öğrendikleri kelimelerden en az üç tane kullanmaları istenir.

D. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Öğrencilerin sınıf gazetesine ve sınıf bloğuna koymak üzere yazılarını seçmelerine rehberlik edilir.

Örnek Etkinlik:

SOYU TÜKENMEKTE OLAN HAYVANLAR

Bu etkinlik bireyin kendisine ve ötekine karşı farkındalık ve empati geliştirmesinin yanında yaşadığı çevreye, doğaya, hayvanlara karşı farkındalığını arttırarak aynı zamanda okuma ve yazma becerilerine otantik materyal ve görevlerle katkı sağlamak için hazırlanmıştır. Bu nedenle öğrencilere bir araştırma görevi verilecektir. Bu görev için öğrencilere üç hafta süre tanınacaktır. Araştırma görevinin konusu, soyu tehlikede olan hayvanlardır. Katılımcılara verilecek olan araştırma yönergesi aşağıdaki gibidir.

YÖNERGE

DİKKAT! SOYUMUZ TEHLİKEDE



Eski çağlarda insanlar, beslenmek ve korunmak için hayvanlardan yararlanıyorlardı. Günümüzde ise durum maalesef böyle değil. Hayvanlardan sadece ihtiyacımız için yararlanmıyoruz. Bu sebeple bugün var olan hayvan türlerinin birçoğu yok olmak üzere. Eğer

bir şeyler yapmazsak belki de o sevimli pandalar, muhteşem kaplanlar sadece fotoğraflarda kalacak ve doğanın dengesi gitgide bozulacak. Bu çalışmayla soyu tükenmekte olan hayvanlar hakkında bilgilenmek ve bu bilgileri çevrendekilerle paylaşma olanağı bulacaksınız. Ne dersin, hemen başlayalım mı? Cevabını duyar gibiyim. O zaman soyu tükenmekte olan hayvanları araştır, daha sonra bu hayvanlardan birini seçerek afişini hazırla. Son olarak da seçtiğin hayvan konuşsa bize neler söylerdi? O hayvanın ağzından bir konuşma hazırla ve gruptaki arkadaşlarınla rol oyna.

Çalışmada senden beklenenler:

- Soyu tehlikede olan hayvanların hangileri olduğunu araştırmalı ve o hayvanları listelemelisin.
- Bu listeyi Tarihinde getirmelisin.
- Seçtiğin hayvanla ilgili bir afiş hazırlamalısın.

- Afişinde, hayvanın; özelliklerine, yaşadığı yere, fotoğraflarına, neden ve nasıl soyunun tükendiğine, korunması için neler yapılması gerektiğine yer vermelisin.
- Afişini tam bir kartona/mukavvaya yapmalısın.
- Afişi hazırladıktan sonra “Afiş Kontrol Listesi”ne bakarak kendini değerlendirmelisin.
- Seçtiğin hayvan konuşsa bize neler söylerdi? O hayvanın ağzından bir rol oyunu hazırlamalısın.
- Hazırladığın afişi... Tarihinde dersimize getirmelisin.
- Hazırladığın rol oyunu ise aynı tarihlerde arkadaşlarına sunacaksın.

Öneriler;

- Araştırmada kütüphanelerden yararlanabilirsin.
- Özellikle TÜBİTAK Bilim Çocuk Dergisi bu konuda sana yardımcı olabilir.
- Afişinde fotoğrafların yanı sıra kendi çizimlerine de yer verebilirsin.
- Rol oynamanı önce ailene ya da arkadaşlarına sunabilirsin.
- Seçtiğin hayvanın rolüyle ilgili kostüm ya da aksesuarlardan yararlanabilir ya da kendin tasarlayabilirsin.

Adı:

Soyadı:

SOYU TEHLİKEDE OLAN HAYVANLAR LİSTESİ



NO	HAYVANIN ADI	ÖZELLİKLERİ	YAŞADIĞI YER
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
SEÇTİĞİM HAYVAN:			

AFİŞ DEĞERLENDİRME KONTROL LİSTESİ

- ADI SOYADI:

DEĞERLENDİRME KRİTERLERİ		DEĞERLENDİRİLEN		DEĞERLENDİREN	
		EVET	HAYIR	EVET	HAYIR
İÇERİK	Hayvana ait özelliklere yer verilmiş.				
	Hayvanın yaşadığı yer verilmiş.				
	Afişte hayvana ait fotoğraflara yer verilmiş.				
	Hayvanın soyunun neden ve nasıl tükendiği belirtilmiş.				
	Hayvanın korunması için neler yapılması gerektiği belirtilmiş.				
GÖRSELLİK	Afişte gereksiz bilgi ve fotoğraflara yer verilmemiş.				
	Afiş ilgi çekici hazırlanmış.				
	Afiş temiz ve düzenli hazırlanmış.				
ANLATIM	Afişteki anlatımlarda düzgün ve anlamlı cümleler kullanılmış.				
	Yazım kurallarına uyulmuş.				
	Noktalama işaretleri yerinde ve doğru kullanılmış.				
ZAMAN	Soyu tehlikede olan hayvan listesi zamanında teslim edilmiş.				
	Afişi zamanında tamamlanmış.				
EKLEMEN İSTEDİKLERİM:					
DEĞERLENDİRİLEN:					
DEĞERLENDİREN:					

- Öğrencilere “Dikkat! Soyumuz Tehlikede” adlı araştırma görevlerinin bir parçası olan afişleri sınıfın duvarlarına asmaları istenir. Daha sonra her öğrenciye bir adet afiş kontrol listesi dağıtılır. Öğrenciler birbirlerinin afişlerini bu şekilde değerlendireceklerdir. Tüm öğrencilerle birlikte sohbet edilerek yapılan afişler incelenir. Her öğrenci elindeki afiş kontrol listesinin üzerinde hangi katılımcının adı yazıyorsa o öğrenciyi değerlendirir. Afişler incelendikten sonra öğrenciler afişlerini değerlendirdikleri kişilere listeyi verirler. Böylece her öğrenci afiş çalışması ile ilgili geribildirim almış olur.
- Öğrencilerin seçtikleri soyu tehlikede olan hayvanlar gruplanır. Bu gruplama yapılırken çok çeşitli etkenler kullanılabilir. Su ekosisteminde yaşayanlar, orman ekosisteminde yaşayanlar gibi bir gruplama yapılabilir ya da ülkemizde yaşayanlar, ülkemizde yaşamayanlar şeklinde bir gruplama da yapılabilir. Öğrenciler 4er kişilik gruplara ayrılır. Gruplardan bir televizyon programı hazırlamaları istenir. Bu televizyon programı bir haber, bir eğlence, bir yarışma ya da bir belgesel programı olabilir. Öğrencilerden bu programla amaçlarının insanların dikkatini soyu tehlikede olan hayvanlara çekmek olduğu söylenir. Bu programda öğrenciler “Dikkat! Soyumuz Tehlikede” adlı araştırma görevlerinin diğer parçası olan rol oyunlarını sunacaklardır. Doğaçlamalar sonrası soyu tükenmekte olan hayvanlar bildirgesi hazırlanır. Bu süreçte öğrencilerle bir okul tarafından hazırlanmış Çocuk Hakları Bildirgesi örnek olarak okunacaktır. Bildirge çoğaltılarak her yere dağıtılacaktır.

