İLKÖĞRETİM TÜRKÇE DERSİNDE FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM YAKLAŞIMININ UYGULANMASI: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

RUHAN KARADAĞ

(Doktora Tezi)

Eskişehir 2010

İLKÖĞRETİM TÜRKÇE DERSİNDE FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM YAKLAŞIMININ UYGULANMASI: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

RUHAN KARADAĞ

DOKTORA TEZİ

İlköğretim Anabilim Dalı

Sınıf Öğretmenliği Doktora Programı

Danışman: Prof. Dr. Şefik YAŞAR

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Haziran 2010

Bu Tez Çalışması AÜAF'ca Desteklenmiştir. Proje No: 080523

DOKTORA TEZ ÖZÜ

İLKÖĞRETİM TÜRKÇE DERSİNDE FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM YAKLAŞIMININ UYGULANMASI: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Ruhan KARADAĞ
İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Doktora Programı
Anadolu Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Enstitüsü
Haziran, 2010

Danışman: Prof. Dr. Şefik YAŞAR

Bu araştırmanın genel amacı, Türkçe dersinin ilköğretim beşinci sınıf düzeyinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına göre nasıl uygulanabileceğini belirlemek ve bu yaklaşımın öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine yansımalarını ve Türkçe dersine ilişkin tutumlarına etkisini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırma eylem araştırması biçiminde desenlenmiştir.

Araştırmanın uygulaması 2008-2009 öğretim yılının bahar döneminde Eskişehir il merkezinde bulunan İstiklal İlköğretim Okulu'nun 5/A şubesindeki öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Seçilen sınıfta, Türkçe dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin uygulamalar tüm sınıfa yönelik olarak gerçekleştirilmiş ve örnek etkinliklerin dökümünde ve analizinde ilgili etkinliğe ilişkin sınıfta gerçekleşen tüm olaylar ele alınmıştır.

Araştırmanın uygulaması 19.02.2009 tarihinde başlamış, on altı haftalık bir uygulama sürecinin sonunda 05.06.2009 tarihinde sona ermiştir. Araştırmanın belirlenen amacına ulaşması için gerekli olan veriler araştırmacı ve öğrenci günlükleri, tutum ölçeği, yarı yapılandırılmış görüşmeler, fotoğraflar, video kayıtları ve öğrenci ürün dosyalarından elde edilmiştir. Araştırmanın nitel verileri içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşmelerin analizinde bilgisayar destekli nitel veri analizi programlarından biri olan "NVivo 8" bilgisayar programı

kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan Türkçe Dersi Tutum Ölçeği'nden elde edilen veriler ise SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) paket programı kullanılarak çözümlenmiş ve yorumlanmıştır.

Yapılan bu araştırma sonucunda, İlköğretim 5. sınıf Türkçe ders programında yer alan öğrenme alanlarına ve öğrencilerin okuma ilgilerine uygun olacak biçimde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına dayalı öğrenme etkinlikleri düzenlemenin olanaklı olduğu ortaya çıkmıştır. Eylem araştırması biçiminde yürütülmüş olan süreç boyunca, uygulanan farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına dayalı öğrenme etkinlikleri öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine yönelik öğretme öğrenme sürecinin daha ayrıntılı ve derinlemesine bir biçimde gerçekleştirilmesine katkı sağlamıştır. Araştırma verilerinin analizi sonucunda, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrencilerin öğrenme etkinliklerine etkin katılımlarına olanak sağladığı, öğrencilerin bireysel ve grup çalışmaları gerçekleştirme becerilerinin gelişimine katkıda bulunduğu, öğretmene bağımlılıklarının azaldığı ve bağımsız çalışma alışkanlığı kazandıkları ortaya çıkmıştır.

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı kapsamında gerçekleştirilen öğretme-öğrenme süreci, öğrencilerin ele alınan konulara yönelik eleştirel ve yaratıcı bakış açılarını yoğun bir biçimde gösterebilecekleri bir öğrenme ortamı yaratılmasına katkıda bulunmuştur. Ayrıca tutum ölçeği puanları farklılaştırılmış öğretim yaklaşımıyla işlenen dersin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Türkçe dersinde uygulanan farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı, öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme, sorgulayıcı düşünme ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirmenin yanı sıra paylaşım, empati kurma, farklı fikirlere saygı duyma becerilerinin gelişimine ve kendi öğrenmelerine ilişkin bir farkındalık geliştirerek öğrenme stillerini keşfetmelerine de katkıda bulunmuştur.

ABSTRACT

IMPLEMENTATION OF DIFFERENTIATED INSTRUCTION APPROACH IN PRIMARY EDUCATION TURKISH COURSE: AN ACTION RESEARCH

Ruhan KARADAĞ

Doctoral Program in Primary School Education

Anadolu Üniversity School of Educational Sciences

June, 2010

Advisor: Prof.Dr. Şefik YAŞAR

The aim of this study is to determine how differentiated instruction approach can be implemented for the 5th grade primary education Turkish course and reveal the reflections and effects of this approach on students' language skills and attitudes about Turkish course. In line with this purpose, the study was designed as an action research.

The study was conducted with the 5th grade students attending to Istiklal Primary Education School in Eskisehir in 2008-2009 academic years. The Implementations of differentiated instruction approach were carried out in a selected class, 5/A, and all events occurred during a related activity in the class were handled in the transcripts and analyses of sample activities.

The implementations in the study started on 19.02.2009, lasted for 16 weeks and ended on 05.06.2009. The data of the study was collected through researcher and student journals, attitude scale, semi-structured interviews, photos, video records and student portfolios. The qualitative data was then analyzed through content analysis while data collected from semi-structured interviews was analyzed through "NVivo 8" software, which is one of the computer supported qualitative data analysis program. Furthermore, the quantitative data obtained from Turkish Course Attitude Scale was analyzed and interpreted with SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) program.

As a result of the study, it was revealed that it is possible to design learning activities on the basis of differentiated instruction approach as appropriate to learning areas and students' reading interests, which are involved in the 5th grade primary education Turkish course program. In this regard, it was observed that the learning activities based on differentiated instruction approach, which were implemented during action research process in the study, contributed to teaching-learning process for the more comprehensive development of students' language skills. Moreover, the results pointed out that the differentiated instruction approach enabled students to participate to learning activities actively, contribute the development of the students' individual and group work skills and reduce their dependence on teacher but gain independent study habits.

Teaching-learning process which was realized within the context of differentiated instruction approach contributed to create a learning environment in which the students could show critical and creative viewpoints about the discussed subjects. Moreover, the findings of the attitude scale put forth that the course taught with differentiated instruction approach influenced the students' attitudes toward Turkish course positively. Consequently, it was concluded that the differentiated instruction approach implemented in Turkish course contributed to the development of students' high level thinking skills such as critical thinking, problem solving, questioning and creative thinking, in addition to the development of skills of sharing, empathy, and respect to different ideas. Besides, this approach enabled students to discover their learning styles by raising awareness about their own learning.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Ruhan KARADAĞ'ın "İlköğretim Türkçe Dersinde Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Uygulanması: Bir Eylem Araştırması" başlıklı tezi 24.06.2010 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programında, Doktora tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Prof.Dr.Şefik YAŞAR	
Üye	: Prof.Dr.İlknur KEÇİK	
Üye	: Doç.Dr.Mehmet GÜLTEKİN	
Üye	: Doç.Dr.Zühal ÇUBUKÇU	
Üye	: Yard.Doç.Dr.Ş.Dilek BELET	

Doç.Dr.A.Aykut CEYHAN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdür Vekili

ÖNSÖZ

Etkili iletişim kurma, üst düzey düşünme ve yaşam boyu öğrenme becerilerinin kazanılmasında önemli bir paya sahip olan dil becerilerinin gelişimi, ilköğretimde bireylere sağlanan Türkçe öğretiminin niteliğine bağlıdır. Türkçe öğretiminde bireylerin temel dil becerilerinin geliştirilmesinin yanı sıra eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme, araştırma ve karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik ve metinler arası okuma gibi üst düzey becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu amaçların etkili bir biçimde gerçekleştirilmesi, öğretme-öğrenme sürecinde farklı öğretim yaklaşımlarından yararlanmayı gerektirmektedir. Bu çalışmada da bu amaçla farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının ilköğretim Türkçe dersinde uygulanabilirliği ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırmanın Türkçe dersini farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına göre işlemek isteyen öğretmenlere yol göstermesi umulmaktadır.

Araştırmanın gerçekleştirilmesinde pek çok kişinin değerli katkı ve destekleri bulunmaktadır. Öncelikle lisansüstü eğitimim boyunca akademik katkılarıyla beni destekleyen, araştırmam boyunca karşılaştığım her türlü sorunda yol gösteren, gereksinim duyduğum her an yanımda hissettiğim tez danışmanım Prof. Dr. Şefik YAŞAR'a sonsuz teşekkür ederim.

Tez izleme komitemde yer alan ve ayrıca araştırmamın uygulama aşamasında destek ve katkı sağlayan, değerli düşünce ve önerilerinden sürekli yararlandığım geçerlik ve tez izleme komitesi üyelerim Prof.Dr. İlknur KEÇİK'e, Yard.Doç.Dr. Dilek BELET'e ve Yard.Doç.Dr. Burçin TÜRKKAN'a, görüş ve önerileriyle araştırmama önemli katkılar sağlayan, kendisindeki pozitif enerjiyi bana yansıtan hocam Doç.Dr. Mehmet GÜLTEKİN'e ve araştırmamın uygulamasında hazırlamış olduğu "Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği" ni kullanmama izin veren Doç.Dr. Bahaddin ACAT' a çalışmama verdikleri katkıları ve yapıcı önerileri için çok teşekkür ederim.

Araştırmamın her aşamasında en az benim kadar yorulan, her konuda yardımcı olan ve güleryüz gösteren, araştırmamın gerçekleştirildiği Eskişehir İstiklal İlköğretim Okulu

sınıf öğretmenine ve 5/A sınıfı öğrencilerine, okul müdürü Ferhat TAŞDELEN'e bana gösterdikleri anlayış ve destekleri için yürekten teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın video çekimlerinin yanı sıra, video kayıtları ve görüşme kayıtlarının güvenirliklerinde katkı sağlayan çok sevgili arkadaşım Arş. Gör. Dr. Tuba ÇENGELCİ'ye, araştırma verilerinin güvenirlik analizlerindeki katkılarından dolayı sevgili arkadaşlarım Arş. Gör. Bilge ÇAM AKTAŞ'a ve Arş.Gör. Emel GÜVEY'e, yaşadığım teknik sorunları çözmeme yardımcı olan sevgili Aşkın Ulaş KABA'ya teşekkür ederim.

En sıkıntılı anlarımda bana zaman ayırarak beni cesaretlendiren, yoğun ve yorgun olduğumda beni keyiflendiren arkadaşım sevgili Canan KÖSE ÖZÜAK'a, sağladığı manevi desteğinden dolayı Mesude YAŞAR'a; dostlarım olmalarından her zaman büyük mutluluk duyduğum sevgili arkadaşlarım Dr. Duygu YENİCELİ ve ailesine, Arş.Gör. Çiğdem Suzan ÇARDAK'a dostlukları ve paylaşımları için teşekkür ederim.

Aramızda mesafeler olmasına karşın, karşılıksız emekleri, maddi ve manevi destekleri olan, haklarını ödeyemeyeceğimden emin olduğum annem ve babam Gülhan ve Ali KARADAĞ'a, sevgilerini her zaman içimde hissettiğim sevgili kardeşlerim ve yeğenlerime sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Eskişehir, Haziran 2010 Ruhan KARADAĞ

ÖZGEÇMİŞ

Ruhan KARADAĞ
İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Doktora Programı
Eğitimi Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Durumu

Yüksek Lisans	2005	Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı
Lisans	2001	Gaziantep Üniversitesi Adıyaman Eğitim Fakültesi İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bölümü
Lise	1996	Adıyaman Lisesi

İş Deneyimi

2002-	Araştırma Görevlisi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı
2001-	Araştırma Görevlisi, Gaziantep Üniversitesi Adıyaman Eğitim Fakültesi İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bölümü
2000-2001	Büyükbağ İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmeni Kahta/ADIYAMAN

Seçilmiş Yayınlar

Yaşar, Ş. ve **Karadağ, R.** (2009). The views of the teacher and the students regarding to the differentiated instruction in Turkey. *International Conference on Primary Education,* November, 25-27 2009, Hong Kong.

Yaşar, Ş. ve **Karadağ, R.** (2009). Teachers' perceptions and practices regarding differentiated instruction. *The Asian Conference on Education,* October, 24-25, 2009, Osaka, Japan.

Gültekin, M., **Karadağ, R.** ve Yılmaz F. (2007). Yapılandırmacılık ve öğretim uygulamalarına yansımaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (2).

Karadağ, R. ve Gültekin, M. (2007). İlkokuma yazma öğretiminde çözümleme ve bireşim yöntemlerinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama.* 3 (1): 102-121.

Karadağ, R. (2008). Türkçe öğretim programının uygulanmasında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri, *7. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, 2-4 Mayıs 2008, Çanakkale.

Gültekin, M., Yılmaz, F., **Karadağ, R.** (2007). İlköğretim sınıf öğretmenliği programı yüksek lisans tezlerinin analizi, *III. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu: Lisansüstü Eğitimde Sorunlar ve Çözüm Önerileri.* Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, 17-20 Ekim 2007.

Belet, D. ve **Karadağ, R.** (2007). Ses temelli cümle yönteminin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. *III. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi.* Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 18-20 Haziran 2007, Adana.

İletişim Bilgileri

İş adresi	: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
E-posta	: ruhanka@gmail.com

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
DOKTORATEZ ÖZÜ	ii
ABSTRACT	iv
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	vi
ÖNSÖZ	vii
ÖZGEÇMİŞ	ix
ÇİZELGE LİSTESİ	xvii
ŞEKİL LİSTESİ	xviii
FOTOĞRAF LİSTESİ	xx
MODEL LİSTESİ	xxii
RESİM LİSTESİ	xxiii
1. GİRİŞ	1
1.1. Dil ve Anadili Öğretiminin Tanımı ve Kapsamı	2
1.2. İlköğretimde Türkçe Dersinin Yeri ve Önemi	4
1.3. Türkçe Öğretim Programının Temel Yaklaşımı	6
1.4. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımı	8
1.5. Türkçe Öğretiminde Farklılaştırılmış Öğretim	19
1.5.1. Farklılaştırılmış Öğretim Ortamı ve Özellikleri	22
1.5.2. Farklılaştırılmış Öğretimde Planlama Süreci	27
1.5.3. Farklılaştırılmış Öğretimde Öğretme-Öğrenme Süreci	29
1.5.4. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımında Değerlendirme	37
1.5.5. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımında Öğretmenin, Öğrencinin, Okul Yönetiminin ve Velinin Rolü	40
1.5.5.1. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımında Öğretmenin Rolü	40
1.5.5.2. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımında Öğrencinin Rolü.	48
1.5.5.3. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımında Yöneticinin Rolü	49
1.5.5.4. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımında Ailenin Rolü	50
1.6. Sorun	51
1.7. Araştırmanın Amacı	53
1.8. Araştırmanın Önemi	54

1.9. Sınırlılıklar 55
1.10. Tanımlar 56
1.11. Kısaltmalar 57
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 58
2.1. Türkiye'de Yapılan Araştırmalar 58
2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 60
3. YÖNTEM 72
3.1. Araştırma Modeli 72
3.1.1. Eylem Araştırması Süreci 72
3.2. Ortam 84
3.3. Katılımcılar ve Araştırmacı 87
3.3.1. Katılımcılar 87
3.3.2. Araştırmacının Rolü 90
3.4. Veri Toplama Araçları 92
3.4.1. Araştırmacı ve Öğrenci Günlükleri 95
3.4.2. Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği 95
3.4.3. Kompozisyon Beceri Sınavı 96
3.4.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler 96
3.4.5.Video ve Fotoğraf Kayıtları 97
3.4.6. Kişisel Bilgi Formu 98
3.4.7. Çoklu Zekâ Alanları Gözlem Formu 98
3.4.8. Öğrenci Ürün Dosyaları 99
3.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması 100
3.5.1. Nitel Verilerin Analizi ve Yorumlanması 100
3.5.2. Nicel Verilerin Analizi ve Yorumlanması 105
3.6. Eylem Araştırmasında Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması 105
4. BULGULAR VE YORUM 108
4.1. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımına Göre Düzenlenen Öğretim Süreci"ne İlişkin Bulgular 108
4.1.1. Merkez Etkinliklerinin Tanıtılması ve Etkinlik Planlarının Hazırlanmasına İlişkin Bulgular 109

4.1.2. Öğrenme Alanlarına Yönelik Oluşturulan Merkezlere İlişkin Bulgular..... 133
4.1.2.1."Okuma Merkezinin Oluşturulması ve Merkezde Gerçekleştirilen Etkinliklerin Dil Becerilerine Yansımaları" Temasından Elde Edilen Bulgular ve Yorum..... 139
4.1.2.2. "Konuşma Merkezinin Oluşturulması ve Merkezde Gerçekleştirilen Etkinliklerin Dil Becerilerine Yansımaları" Temasından Elde Edilen Bulgular ve Yorum..... 175
4.1.2.3. "Yazma Merkezinin Oluşturulması ve Merkezde Gerçekleştirilen Etkinliklerin Dil Becerilerine Yansımaları" Temasından Elde Edilen Bulgular ve Yorum..... 230
4.1.2.4. "Dinleme Merkezinin Oluşturulması ve Merkezde Gerçekleştirilen Etkinliklerin Dil Becerilerine Yansımaları" Temasından Elde Edilen Bulgular ve Yorum..... 271
4.1.3. Öğrencilerin Kendi Öğrenmelerini ve Öğrenme Alanlarına Yönelik Merkez Etkinliklerini Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular..... 294
4.1.4. Okuma İlgilerine Yönelik Oluşturulan Merkezlere İlişkin Bulgular..... 302
4.1.5. Öğrencilerin Kendi Öğrenmelerini ve İlgi Alanlarına Yönelik Merkez Etkinliklerini Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular..... 339
4.2. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi"ne İlişkin Tutum Ölçeğinin ve Görüşme Verilerinin Çözümlenmesinden Elde Edilen Bulgular..... 341

4.3. "Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımına Öğrencilerin ve Sınıf Öğretmeninin Bakış Açıları" Temasına İlişkin Bulgular..... 345
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER..... 361
5.1. SONUÇ..... 361
5.1.1. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımına Göre Düzenlenen Öğretim Sürecine İlişkin Sonuçlar..... 362
5.1.1.1. Öğrenme Alanlarına Yönelik Oluşturulan Merkezlere İlişkin Sonuçlar..... 362
5.1.1.1.1. Okuma Merkezinin Oluşturulması ve Merkezde Gerçekleştirilen Etkinliklere İlişkin Sonuçlar..... 362
5.1.1.1.2. Konuşma Merkezinin Oluşturulması ve Merkezde Gerçekleştirilen Etkinliklere İlişkin Sonuçlar..... 363
5.1.1.1.3. Yazma Merkezinin Oluşturulması ve Merkezde Gerçekleştirilen Etkinliklere İlişkin Sonuçlar..... 368
5.1.1.1.4. Dinleme Merkezinin Oluşturulması ve Merkezde Gerçekleştirilen Etkinliklere İlişkin Sonuçlar..... 369
5.1.1.2. Öğrencilerin Okuma İlgilerine Yönelik Oluşturulan Merkezlere İlişkin Sonuçlar..... 370
5.1.1.3. Öğrencilerin Kendi Öğrenmelerini ve Merkez Etkinliklerini Değerlendirmelerine İlişkin Sonuçlar..... 373
5.1.2. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi"ne İlişkin Tutum Ölçeğinden ve Görüşme Verilerinden Elde Edilen Sonuçlar..... 373
5.1.3. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımına Öğrencilerin ve Sınıf Öğretmeninin Bakış Açılarına İlişkin Sonuçlar..... 374

5.1.4. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Uygulanmasında Yaşanan Sorunlara İlişkin Sonuçlar..... 376
5.2. TARTIŞMA..... 377
5.3. ÖNERİLER..... 386
5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler..... 386
5.3.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler 388
EKLER..... 388
KAYNAKÇA..... 447

ÇİZELGE LİSTESİ

Çizelge	Sayfa No
1. Geleneksel ve Farklılaştırılmış Sınıf Ortamlarının Karşılaştırılması	26
2. Geçerlik Komitesi Toplantı Takvimi	83
3. Katılımcı Öğrencilerin Kişisel Bilgileri	89
4. Eylem Araştırması Sürecinde Kullanılan Veri Seti ve Çalışma Takvimi	93
5. 11.03.2009 Tarihli Türkçe Dersinin Öğretme-Öğrenme Süreci	113
6. 12.03.2009 Tarihli Türkçe Dersinin Öğretme-Öğrenme Süreci	116
7. Kimi Öğrencilerin Dinleme Etkinliğinde Yapmış Oldukları Tahminler	117
8. 12.03.2009 Tarihli Türkçe Dersinin Öğretme-Öğrenme Süreci	119
9. Okuma Öğrenme Alanına Yönelik Kazanımlar	142
10. Okuma Merkezinde Okuma Öncesi ve Okuma Sonrasında Yapılan Tahmin Çalışmasına İlişkin Odak Öğrencilerin Çalışma Yapraklarında Doldurdukları Bölümler	147
11. Okuma Merkezindeki Etkinliklere İlişkin Öğrencilerin Çalışma Yapraklarında Doldurdukları Bölümler	156
12. Okuma Merkezindeki Etkinliklere İlişkin Öğrencilerin Çalışma Yapraklarında Doldurdukları Bölümler	166
13. Konuşma Öğrenme Alanına Yönelik Kazanımlar	179
14. Yazma Öğrenme Alanına Yönelik Kazanımlar	233
15. Kompozisyon Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Bağımlı t Testi Sonuçları	270
16. Dinleme Öğrenme Alanına Yönelik Kazanımlar	273
17. Dinleme Merkezinde Kimi Öğrencilerin Dinleme Etkinliğinde Yapmış Oldukları Tahminler	276
18. Dinleme Merkezindeki Etkinliklere İlişkin Öğrencilerin Çalışma Yapraklarında Doldurdukları Bölümler	282
19. Dinleme Merkezindeki Etkinliklere İlişkin Öğrencilerin Çalışma Yapraklarında Doldurdukları Bölümler	288
20. Tutum Ölçeklerine İlişkin t Testi Sonuçları	342

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil		Sayfa No
1.	Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımı	12
2.	Farklılaştırılmış Öğretimin Planlanması ve Uygulanmasında Kullanılan Öğrenme Çemberi ve Karar Faktörleri	28
3.	Eylem Araştırmasının Diyalektik Döngüsü	73
4.	Araştırmanın Haftalık Uygulama Döngüsü	80
5.	Araştırma Sürecinde Uygulanan Eylem Araştırması Basamakları	82
6.	Uygulama Öncesi 5/A Sınıfı Yerleşim Planı	86
7.	Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımına Dayalı Sınıfın Oturma Düzeni	87
8.	Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımına Göre Düzenlenen Öğretim Süreci	132
9.	Öğrenme Alanlarına Yönelik Oluşturulan Merkezler	133
10.	Öğrenme Alanlarına Yönelik Oluşturulan Merkezlere İlişkin Ulaşılan Alt Temalar	139
11.	Okuma Merkezinin Oluşturulması ve Merkezde Gerçekleştirilen Etkinliklerin Dil Becerilerine Yansımaları Temasına İlişkin Ulaşılan Alt Temalar	139
12.	Konuşma Merkezinin Oluşturulması ve Merkezde Gerçekleştirilen Etkinliklerin Dil Becerilerine Yansımaları Temasına İlişkin Ulaşılan Alt Temalar	175
13.	Yazma Merkezinin Oluşturulması ve Merkezde Gerçekleştirilen Etkinliklerin Dil Becerilerine Yansımaları Temasına İlişkin Ulaşılan Alt Temalar	231
14.	Dinleme Merkezinin Oluşturulması ve Merkezde Gerçekleştirilen Etkinliklerin Dil Becerilerine Yansımaları Temasına İlişkin Ulaşılan Alt Temalar	271
15.	Öğrencilerin Okuma İlgilerine Yönelik Oluşturulan Merkezler	303
16.	Okuma İlgilerine Yönelik Oluşturulan Merkezlere İlişkin Ulaşılan Alt Temalar	304

17. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımına Öğrencilerin ve Sınıf Öğretmeninin Bakış Açılarına İlişkin Ulaşılan Alt Temalar..... 347

FOTOĞRAF LİSTESİ

Fotoğraf	Sayfa No
1. Nvivo: Nitel Veri Analiz Paket Programı Analiz Sayfası.....	104
2. Uygulama Öncesi Sınıf Öğretmeni Tarafından Gerçekleştirilen Okuma Etkinliği Sonrası Anlatım Yapan Öğrenci.....	111
3. Öğrencilerin Görev Alacakları Merkezleri Belirlemeleri.....	135
4. Okuma Merkezinde Merkez Kurallarını ve Yönergeyi Okuyan Öğrenciler.....	145
5. Sessiz Okuma Çalışması Yapan Öğrenciler.....	149
6. Gazete Okuma Etkinliği Sonrasında Özet Çıkaran Öğrenciler.....	159
7. Okuma Merkezinde Etkinlik Sonrası Kendilerini Değerlendiren Öğrenciler.....	163
8. Okuma Merkezinde Okuma Sonrası Çalışma Kâğıtlarını Dolduran Öğrenciler.....	165
9. Öğrencinin Okuma Etkinliği Sonrası Okuduğu Metne Yönelik Yaptığı Görsel Çalışma.....	167
10. Konuşma Merkezinde Konuşma Metinlerini Hazırlayan Öğrenciler.....	182
11. Konuşma Merkezinde Konuşma Etkinliğini Yapan ve Konuşmacıyı Dinleyen Öğrenciler.....	197
12. Grup Raporunun Oluşturulması Aşamasında Bilgilerini PaylaşanÖğrenciler.....	203
13. Konuşma Merkezinde Konuşma Etkinliğini Yapan ve Konuşmacıyı Dinleyen Öğrenciler.....	206
14. Konuşma Merkezinde Hazırlanan Yapılandırılmış Konuşma Metni.....	215
15. Öğrencilerin Yazma Sürecinde Akranlarına Dönüt Vermesi.....	243
16. Araştırmacının, Yazma Sürecinde Öğrencilere Model Olması ve Dönüt Vermesi.....	245
17. Yazma Sürecinin Düzeltme Aşamasında Öğrencinin Yazılı Anlatım Ürününü Yeniden Gözden Geçirmesi.....	250
18. Yazma Merkezinde Eşli Yazma Etkinliği Gerçekleştiren Öğrenciler.....	257

19. Öğrenciler Tarafından Doldurulan Yazma Merkezi Kendini Değerlendirme Formu. 260
20. Dinleme Merkezinde Okunan Metni Dinleyen Öğrenciler..... 280
21. Biyofam Merkezindeki Öğrencilerin Okudukları Metne İlişkin Çalışma Kâğıtlarını Doldurmaları..... 306
22. Mor Menekşeler Merkezindeki Öğrencilerin Okudukları Metne İlişkin Çalışma Kâğıtlarını Doldurmaları..... 310
23. Bilginler Merkezindeki Öğrencilerin Okudukları Metne İlişkin Çalışma Kâğıtlarını Doldurmaları..... 313
24. Öz-Melis Merkezindeki Öğrencilerin Okudukları Metne İlişkin Çalışma Kâğıtlarını Doldurmaları..... 315

MODEL LİSTESİ

Model	Sayfa No
1. Okuma Merkezinde Edinilen ve Geliştirilen Beceriler.....	172
2. Konuşma Merkezinde Edinilen ve Geliştirilen Beceriler.....	224
3. Yazma Merkezinde Edinilen ve Geliştirilen Beceriler.....	265
4. Dinleme Merkezinde Edinilen ve Geliştirilen Beceriler.....	291
5. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımına Öğrencilerin ve Sınıf Öğretmeninin Bakış Açıları.....	346
6. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Uygulanmasında Yaşanan Sorunlar.....	358

RESİM LİSTESİ

Resim	Sayfa No
1. İlknur'un Küresel Isınma Konusunda Hazırlamış Olduğu Resim.....	187
2. Erkan'ın Küresel Isınma Konusunda 25.03.2009 Tarihinde Çizmiş Olduğu Resim.....	190
3. Erkut'un Küresel Isınma Konusunda 25.03.2009 Tarihinde Çizmiş Olduğu Resim.....	200

1. GİRİŞ

Günümüzde, bilim ve teknoloji başta olmak üzere birçok alanda sürekli değişmeler yaşanmaktadır. Yaşanan bu değişimlere paralel olarak bireylerin gereksinimlerinde ve beklentilerinde de değişimler olmaktadır. Bu değişim sürecinde kurum ve kuruluşlar bireylerin gereksinimlerini karşılamada yetersiz kalmış, bu durum eğitim sistemlerini değişime zorlamıştır. Bu süreç, özellikle eğitim alanında bireysel farklılıkların keşfedilmesini ve bireylerin tüm potansiyellerinin ortaya konmasını sağlayacak yeni arayışları ön plana çıkarmıştır.

Bireyleri diğer canlılardan ayıran en önemli yetenek, öğrenme yeteneğidir. Öğrenme, ilk çağlardan itibaren bilim adamlarının yoğun olarak ilgilendikleri ve farklı açılardan tanımlamaya çalıştıkları bir kavramdır (Ekici, 2003, s.8). Eğitim bilimcileri öğretim sürecinin nasıl yapılması gerektiği ile ilgili görüşlerini kalıtım ve öğrenme alanında yapılan araştırmalar doğrultusunda ileri sürmüşlerdir (Özden, 2005, s.142).

Kalıtım alanında yapılan araştırmalar, insanların pek çok bakımdan birbirinden farklı olduğunu, farklı kalıtımsal özelliklerle dünyaya geldiğini ortaya çıkarmıştır. Bu da her bireyin birbirinden farklı bedensel, zihinsel ve psikolojik özelliklere sahip olduğu anlamına gelmektedir. Bireyin sahip olduğu bu özelliklerin bazıları zamanla, içerisinde yaşadığı toplumun sosyo-ekonomik ve kültürel çevrenin etkisiyle değişirken, bazı özellikleri ise hiç değişmeden yaşam boyu devam etmektedir (Yaşar, 1994, s.515; Özden, 2005, s.142).

Öğrenme alanında gerçekleştirilen araştırmalar ise, bireylerin öğrenme hızı, öğrenme yeteneği, dikkat ve ilgi potansiyeli, öğrenme stilleri bakımından farklılıklar gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Öğrenme, bireyin merkezi sinir sisteminde gerçekleştiği için bireyseldir. Öğrenciler kültürel özellikleri, dil deneyimleri, sosyal ortam ve ön deneyimlerinden kaynaklanan bireysel öğrenme ilgilerine, öğrenme stillerine, gereksinim ve hazırbulunuşluk düzeylerine sahiptir. Bunun yanı sıra öğrenciler sosyo-ekonomik düzeyleri, kültürel özellikleri ve dil deneyimleri bakımından da bireysel farklılıklar göstermektedir. Bu bakımdan her öğrenci kendi öğrenme hızı, öğrenme

alışkanlığı, ilgi ve gereksinimlerine uygun bir biçimde öğrenmektedir (Cox, 2008, s.52; Subban, 2006, s.8; Farris, 2005, s.56; Adami, 2004, s.91; Sands ve Barker, 2004, s.27; NMSA, 2003, s.1; Heacox, 2002, s.7; Wertheim ve Leyser, 2002, s.54; Orlich ve diğerleri, 1998, s.166; Gagne, 1989, s.156; Keçik, 1986, s.108).

Öğrencilerin bireysel farklılık gösterdiği önemli alanlardan biri edindikleri dil deneyimleridir. Dil edinimi bireyseldir. Bireyler, öğrenme ortamına bilgi ve deneyim farklılıklarıyla gelmektedir. Dil öğrenimi alanında yapılan araştırmalar, öğrencilerin bireysel farklılıklarının okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle, dil süreçlerinin kazandırılmasında tek yöntem, tek anlayış ve tek etkinlik fikri uygun görülmemektedir (Akyol, 2006, s.i; Chun ve Plass, 1997, s. 67). Bu bağlamda, öğretmenlerin sınıftaki tüm çocuklara öğrenme olanağı sağlamaları, öğrencilerin farklılıklarına uygun eğitim ortamları yaratmaları ve öğretim etkinlikleri tasarlamaları, öğretim için gereksinim duyulan en etkili yöntemlerin farkında olmaları ve öğretim sürecinde farklı öğretim yaklaşımlarını uygulamaları gerekmektedir (Cox, 2008, s.52; Levy, 2008, s.162; McKenzie, 2007, s.3; Subban, 2006; Farris, 2005, s. 58; Adami, 2004, s.91; NMSA, 2003, s.1; Theisen, 2002, s.1; Robertson, 1998, s.31; King-Sears, 2005, s.401). Eğitim sürecinde öğrencilerin farklılıklarını göz önüne alan ve bu farklılıklara uygun bir öğretim olanağı sağlayan yaklaşımlardan biri farklılaştırılmış öğretim yaklaşımıdır. Bu araştırmada ilköğretimde dil becerilerinin geliştirilmeye çalışıldığı Türkçe derslerinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanabilirliği araştırılmaya çalışılmıştır.

1.1. Dil ve Anadili Öğretiminin Tanımı ve Kapsamı

Günümüzde yaratıcı düşünen, sorumluluk alan, karar veren, problem çözme becerisine sahip, eleştirel düşünebilen, bilgiye ulaşan, bilgiyi kullanan ve paylaşan, araştırma yapan birey nitelikleri ön plana çıkmıştır. Bu niteliklere sahip bireyler yetiştirmenin ilk adımı, etkili iletişim becerilerini kazandırabilmeye bağlıdır. Etkili iletişim becerilerinin edinilmesi ise etkili bir dil öğretimi ile olanaklıdır.

Bireylerin çevresiyle etkileşimine ve öğrenmesine dil ve düşünce gelişimi temel oluşturmaktadır. Dil, bireylerin düşünce, duygu, istek ve deneyim gibi yaşantılarını

birbirlerine aktarabilmelerini ve dış dünyayı yorumlayabilmelerini sağlayan bir anahtardır. Dil, düşünce gelişiminde rol oynar ve düşünceyi yansıtır. Bu nedenle dil becerileri, bireylerin dinleme ve yönergeleri yerine getirmelerini sağlayan alıcı dil ve çevresindeki bireylerle etkili bir biçimde konuşmalarını ve sözel iletişim kurmalarını sağlayan ifade edici dilden oluşmaktadır. Anadilin dört temel becerisi olan konuşma, dinleme, okuma ve yazma da bu yetkinliğe ulaşmada araç olarak algılanmaktadır (Gürkan, 2008, s.7; Topbaş, 2002, s. 18; Ülgen, 1997, s.150; Keçik, 1990, s.256).

Çocuğun iletişim kurma, bilgi edinme, öğrenme ve bireysel olarak kendini her yönden geliştirmesinde dilin önemli bir yeri vardır (Girgin, 2002, s. 247). Dil, bireylerin ilköğretimden başlayarak diğer eğitim basamaklarında ve daha sonra yetişkin yaşamında başarısını belirleyen becerilerden biridir. Çünkü dil, öğrencilerin yalnızca akademik başarılarını artırmakla kalmayıp, onların yaşam boyu kendilerine, çevresindekilere, olaylara, başka bir anlatımla yaşama bakış açılarını da etkilemektedir. Ayrıca dil, çocukların farklı bakış açılarıyla olayları değerlendirmesine, sosyalleşmesine ve çevresindeki olayları sorgulayarak karar vermesine önemli katkılar sağlamaktadır.

Çocuğun iletişim ve düşünce gelişimini sağlayan dilin pek çok işlevi bulunmaktadır. Dilin işlevsel özellikleriyle öğretim yaparken öğretmenin temel görevi bireylerin dil kullanımını güçlendirmek ve gerçek durumlarda dil kullanımını artırmaktır (Acat, 2000, s.37). Çocuklar dil becerilerini geliştirebilmek ve etkili bir biçimde iletişim sağlayabilmek amacıyla farklı biçimlerde ve farklı durumlarda dili kullanmaya gereksinim duyarlar (Farris, 2005, s.9). Dil becerilerinin öğretimindeki bazı inançları şöyle belirtmek olanaklıdır (Cramer, 2004, s.5):

- Dil, en iyi biçimde aktif ve anlamlı sosyal ortamlarda edinilir.
- Dil anlamlı kullanımlar ve uygulamalar yoluyla edinilir.
- Dil becerilerini geliştirme, öğrencinin var olan bilgilerini, kültürünü ve dilini kullanmasına bağlıdır.
- Dil becerilerinin öğretiminde öğrencilerin diline ve deneyimine odaklanılır.
- Dil, bütüncül bir yaklaşımla daha kolay edinilir.
- Dil öğrenme, zihinsel, duygusal ve fiziksel olarak aktif katılım ile kolaylaştırılır.

- Dil becerileri diğer öğrenme alanlarıyla bütünleştirilmelidir.

Dil beceriler toplamıdır (Nas, 2003, s.133). Dil becerileri dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunudan oluşmaktadır. Bunun yanı sıra düşünme becerileri de bu dil becerilerinin ardında kalan bir diğer dil becerisi olarak düşünülmektedir (Farris, 2005, s.7-8,32; Cramer, 2004, s.6). Dil becerilerinin gelişimi doğrusal ve sıralı bir yapıda olmayıp, eşzamanlıdır ve birbiri ile ilişkilidir (Farris, 2005, s.8; Ashworth, 2004, s.49). Bu becerilerin kazandırılmaya başlandığı eğitim basamağı olan ilköğretim basamağında Türkçe dersi temel ve en önemli derslerden birini oluşturmaktadır.

1.2. İlköğretimde Türkçe Dersinin Yeri ve Önemi

İlköğretim, toplumdaki tüm bireylerin kazanmaları gereken ortak temel bilgi ve becerilerin kazandırıldığı önemli bir örgün eğitim aşaması (Genç, 2005, s.42) olup, bireylerin yetişkin oldukları zaman alacakları sosyal ve kültürel görevlere hazırlanmalarında önemli bir yere sahiptir (Yaşar, Sözer ve Gültekin, 1999, s.453). Bireylerin içinde yaşadıkları sosyal ve kültürel ortama uyum sağlayabilmeleri ve görevlerini etkili biçimde yerine getirebilmeleri, ilköğretim basamağında bireylere sağlanan anadili eğitiminin niteliğine bağlıdır.

Anadili, bireylerin yaşamı boyunca içinde yaşadığı topluma göre biçimlenen ve sosyokültürel etkileşimlerle gelişen, değişken bir göstergeler dizgesidir (Çelebi, 2006, s.303). İlköğretim okuluna yeni başlayan çocuk, ana dilini konuşmayı, dinlemeyi ve anlamayı ailesi içinde ve çevresinde bir ölçüde öğrenmektedir. İlköğretim birinci sınıftan başlayarak çocuğun, konuşma becerilerine okuma ve yazma becerileri de eklenir. Böylece, okul süreci içinde birey dilin tüm kullanım alanlarıyla (konuşma, yazma, dinleme, okuma) okulla birlikte etkileşime girmiş olur. Ayrıca, ilköğretim süresince sözcük dağarcığı da zenginleşir. Çocuğun bu becerileri geliştirmesinin hareket noktasını Türkçe dersi oluşturmaktadır (Yılmaz, 2007, s.35; Öz, 2001, s.2).

Türkiye'de anadili öğretimi ilk okuma yazma dersi ile başlamakta ve ilköğretim birinci basamaktan ortaöğretime kadar bu dersin adı "Türkçe" olarak isimlendirilmektedir

(Taşkaya ve Muşta, 2008, s.242). İlköğretim ile başlayıp ortaöğretim ve yükseköğretimde devam eden anadili öğretimiyle öğrencilere bilişsel, duyuşsal ve devinişsel içerikli dil becerilerinin kazandırılmasında Türkçe dersi önemli bir yere sahiptir (Sever, 2001, s.14).

Türkçe dersi bilgi vermekten çok beceri kazandırmaya dayanmaktadır. Bu ders anlama (okuma-dinleme), anlatma (yazma-konuşma), dilbilgisi ve yazım etkinliklerinden oluşan bir bütündür (Nas, 2003, s.131–133). Türkçe dersi, bireylerin hem öğrenim yaşamının hem de günlük yaşamının temel kaynağı olup, bireylerin kişilik gelişiminde, toplumsallaşmasında, kültürlenmesinde ve kültürlenmenin gereği olan anadili öğretiminin gerçekleştirilmesinde önemli bir yere sahiptir (Sever, 2001, s.15; Özdemir, 1987, ss:12–13).

Türkçe dersi yaşamsal amaçlara hizmet eden bir derstir. Bu ders, bireylerin diğer derslerdeki başarılarının belirleyicisidir. Bu nedenle ilköğretim programları arasında bu dersin özel bir yeri vardır. İlköğretimde eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, araştıran, sorgulayan, bilgi ve bilgi teknolojilerini kullanabilen, üretebilen, girişimci ve sorun çözebilen bireylerin yanı sıra Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanan, kişisel ve sosyal değerlere önem veren bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçların gerçekleştirilmesinde Türkçe dersi önemli işlevlere sahiptir. Türkçe dersinde öğrencilerin anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme; bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma; kendini ifade etme, iletişim kurma, işbirliği yapma, ortak karar verme ve girişimcilik gibi çeşitli zihinsel ve temel becerileri kazanmaları beklenmektedir (MEB, 2004, s.13–16).

Bireylerin dil bilincini kazanmalarında ve anadili becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir rolü olan Türkçe dersinin genel özelliklerini şöyle sıralamak olanaklıdır (Özdemir, 1987, ss.12–13):

- Türkçe dersi okuma, yazma, dinleme ve konuşma olmak üzere birbirine bağlı beceri alanlarına dayanmaktadır.

- Türkçe dersinde okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri bir bütün olarak yürütülür.
- Türkçe dersi bir alışkanlık dersidir, bilgiden çok uygulamaya dayalıdır.
- Türkçe dersinde edinilen okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri tüm derslerin ortak etkinlik alanını oluşturduğu için, bu ders tüm derslerin temelini oluşturmaktadır.

Türkçe dersi bir beceri ve alışkanlık kazandırma dersi olduğundan, bu derste yer alan beceriler uygulama yoluyla öğrencilere kazandırılmalıdır. Öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi, öğretim sürecinde onları etkin kılacak ve uygulamaya yönlendirecek eğitsel önlemlerin alınmasıyla olanaklıdır. Öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma, yazma gibi öğrenme alanlarına ilişkin becerileri programın amaçlarına uygun ve tam olarak edinebilmeleri için öğrencilere bu becerilerin sınanabileceği olanakların sunulması ve fırsatların yaratılması gerekmektedir (Sever, 2001, s.15). Bu bağlamda Türkçe öğretimindeki temel yaklaşımların incelenmesi, öğrencilerin programın amaçlarına ulaşmalarında ve bu becerilerin edinilmesinde önem taşımaktadır.

1.3. Türkçe Öğretim Programının Temel Yaklaşımı

İlköğretim birinci basamak Türkçe öğretim programının amacı, öğrencilerde Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma; karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme becerilerinin gelişmesini sağlamaktır (Aşkar ve diğerleri, 2005, ss.33-34). Türkçe dersi öğretim programında bilgi ezberlemeye değil, bilgi üretmeye dayalı eğitim yaklaşım ve modelleri temel alınmıştır. Programda yapılandırmacı yaklaşım merkeze alınmakla birlikte, çoklu zekâ kuramı gibi öğrenciyi merkeze alan çeşitli eğitim yaklaşımlarından yararlanılmış ve bireysel farklılıklara duyarlı öğretime vurgu yapılmıştır (MEB, 2004, s.14).

Türkçe Öğretim Programının dayandırıldığı yapılandırmacı yaklaşım, öğrenciyi merkeze alan, öğrenme sürecinde etkin kılan; öğretmeni de yol gösterici ve yardımcı

olarak gören bir anlayıştır (Akyol, 2006, s.3). Türkçe derslerinde programın hareket noktası olan yapılandırmacı anlayışın gereği olarak öğrenciler, öğretme öğrenme sürecinde etkin ve kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalıdır. Bu süreçte öğrencilerin sorgulayarak, araştırarak, eleştirel düşünme becerilerini kullanarak bilgiye ulaşmaları ve bilgiyi yapılandırmaları gerekmektedir. Öğrencilerin bu becerilerinin geliştirilmesi ise onların bireysel farklılıklarına ve öğrenme düzeyine uygun yaklaşımların kullanılmasıyla olanaklıdır.

Dil öğrenimi bireyseldir. Bireyler, öğrenme ortamına bilgi ve deneyim farklılıkları ile farklı düzeylerde dil becerilerine sahip olarak gelmektedir. Dil öğrenimi alanında yapılan araştırmalar, öğrencilerin bireysel farklılıklarının okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle, dil süreçlerinin kazandırılmasında tek yöntem, tek anlayış ve tek etkinlik fikri uygun görülmemektedir (Akyol, 2006, s.i; Aldridge, 2005; Chun ve Plass, 1997, s. 67). Bu bağlamda, dil öğretiminde öğrenciyi merkeze alan, onun bireysel farklılıklarına ve öğrenme düzeyine uygun öğretim programlarının hazırlanmasına ve uygulanmasına gereksinim duyulmaktadır.

IRA (Uluslararası Okuma Birliği, 2000) tarafından 21. yüzyılda okuma-yazma öğretiminde çocukların bireysel farklılıklarını göz önünde bulunduran ilkeler üzerine oluşturulmuş okuma öğretimi programlarının hazırlanması gerektiği vurgulanarak çocukların okuma yazma öğrenmede bazı haklara sahip olduğu belirtilmektedir. IRA (2000, ss.3–12) tarafından okuma yazma öğrenmede çocukların sahip olduğu bu haklar şöyle belirlenmiştir:

- Bireysel gereksinimlerine uygun okuma öğretimi
- Okuma öğretiminde farklı düzeydeki materyalleri okuma isteğinin artması ve okuma becerilerinin geliştirilmesi
- Kendisini sürekli yenileyen, iyi hazırlanmış öğretmenler
- Sınıf, okul ve halk kütüphanelerinde çeşitli kitaplar ve diğer okuma materyalleri
- Öğrencilerin bireysel gereksinimlerinin yanı sıra güçlü yönlerinin de tanınması ve kendi öğrenmesi hakkında karar vermesi
- Anadili becerilerinin anlamlı bir biçimde kullanılmasını sağlayan öğretim

- Öğretim teknolojilerinden yararlanma
- Öğrenme fırsatlarını en üst düzeye çıkaracak sınıf ortamları.

Öğrenciler farklı biçimlerde öğrendikleri ve sınıflarda okuma yetenekleri bakımından önemli farklılıklar gösterdikleri için (Wood, 2008, s.17) dil öğretimi öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun öğretim yöntemleri ile yapılmalı; öğrencilerin öğrenme stillerine, ilgi, yetenek ve öğrenme gereksinimlerine uygun programlar tasarlanmalı (Tobin ve McInnes, 2008, s.3; Schuchardt, 1987, ss.2-4; King-Sears, 2005, s.401; Keçik, 1986, s.107; IRA, 2000, s.3), okuma stratejileri ve öğretim etkinlikleri bireysel öğrenme gereksinimlerine göre uyarlanmalıdır (Wood, 2008, s.17). Öğretmenler, öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun okuma öğretimi yaklaşımlarını bilmeli, farklı öğretim yöntemlerini kullanmalı ve her öğrenci için zengin bir okuma yazma deneyimi sağlamalıdır (Menzies, Mahdavi ve Lewis, 2008, s.67).

Türkçe öğretiminde belirlenen amaçların istenilen biçimde davranışa dönüştürülebilmesi için öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, gelişim özellikleri, ilgi ve gereksinimleri göz önünde bulundurulmalıdır (Belet, 2006, s.8). Bunun yanı sıra, öğretmenlerin öğretimde hangi yöntem, yaklaşım ya da stratejilerin kullanılacağı, içeriğin yapısının ve düzenleniş biçiminin nasıl olacağı, hangi hızda ve ne kadar sürede sunulacağı, yer verilecek araştırmalar ve uygulama etkinlikleri ile örneklerin türünün ne olacağı, öğrencilerin grup halinde ya da bireysel çalışma gibi düzenlemelere karar verirken öğrenci özelliklerini ve gereksinimlerini göz önünde bulundurması gerekmektedir (Kuzgun ve Deryakulu, 2004, s.10). Öğretim sürecinin bu düzenlemelere göre biçimlendiği yaklaşımlardan biri farklılaştırılmış öğretim yaklaşımıdır.

1.4. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımı

Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin öğrenme ilgileri ve yetenekleri, öğrenme stilleri ve öğrenme gereksinimleri bakımından bireysel farklılıklara sahip oldukları düşüncesine dayanan bir öğretim yaklaşımıdır (Anderson, 2007, s.50; Coyne, Kaméenui ve Simmons, 2004, s.234; Chapman ve King, 2003, s.2; Tomlinson, 1999, s.2). Farklılaştırılmış öğretim farklı yeteneklere sahip öğrencilerin öğrenme gereksinimlerine

yanıt vermek amacıyla içerik, süreç ve ürünün, öğrencilerin çeşitli ilgi ve hazır bulunuşluk düzeylerine göre uyarlandığı bir yaklaşımdır (Powers, 2008, s.57; Tomlinson, 2001). Farklılaştırılmış öğretim, akademik başarı açısından öğrencilerin heterojen oldukları bir sınıf ortamında, öğrendiklerini göstermek ve sergilemek için seçimler yapabildikleri bir öğrenme yaşantısıdır (Chapman ve King, 2003, s.2; Tomlinson, 1999, s.2).

Farklılaştırılmış öğretimde, öğrenme yaşantıları öğrenci gereksinimlerine yönelik hazırlandığı için bu öğretim yaklaşımı, öğrencinin dikkatini çeken, öğrenci için anlamlı gelen ve öğrencinin etkin katılımını sağlayan yaklaşım olarak algılanmaktadır (Yüksel, Marangoz ve Canaran, 2004; Chapman ve King, 2003, s.2). Öğretimde yeni bir yönelim olarak görülen farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı, (Smutny, 2003, s.8), ileriye yönelik, nicelden daha çok nitel, değerlendirmeye dayalı, içerik, süreç ve ürün için çoklu yaklaşımlar sunan, öğrenci merkezli, büyük grup, küçük grup ve bireysel öğretimin karışımından oluşan bir yaklaşımdır (Tomlinson, 2001, s.2-5).

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı, öğretimin, sınıftaki her öğrencinin öğrenme deneyimlerine ve beceri düzeylerine uygun olarak gerçekleştirilmesi düşüncesine dayanmaktadır (Smutny, 2003, s.7). Bu nedenle bu yaklaşım, öğrencilerin bireysel farklılıklara sahip oldukları düşüncesine dayanarak öğretim programını ve öğretim etkinliklerini planlama ve uygulama yaklaşımı ve bir düşünme yolu olarak tanımlanmaktadır (Sands ve Barker, 2004, s.26).

Çoğu eğitim yaklaşımında olduğu gibi, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı konusunda da bazı yanlış inançlar bulunmaktadır (Tomlinson, 2000). Bu nedenle farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını doğru anlayabilmek açısından kimi noktaları açıklığa kavuşturmak gerekmektedir:

- *Farklılaştırılmış öğretim bir strateji değildir.* Farklılaştırılmış öğretim bir paradigmadır. Programa ya da var olan öğretim stiline eklenebilecek basit bir araç değildir. Farklılaştırılmış öğretim, eğitimcinin kendisini öğretim yaklaşımının bir parçası olarak benimsemesini, çok çalışmasını, liderlik

becerilerine sahip olmasını gerektirir. Ayrıca bu yaklaşım öğretmen, öğrenci ve aileler arasında işbirliği yapmayı gerekli kılar (Kommer, 2004, ss.6-7).

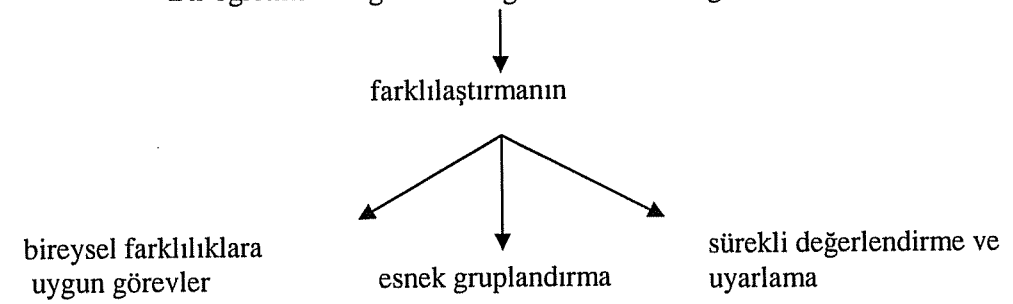
- *Farklılaştırılmış öğretim, 1970'lerde uygulanmaya başlanan öğretimin bireyselleştirilmesi değildir.* Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı, öğretimin bireyselleştirilmesinden farklıdır. Bireyselleştirilmiş öğretimi uygulayan bir öğretmen her öğrenci için bireyselleştirilmiş bir eğitim programı uygulamak zorundadır. Öğrenci bir sorunla karşılaştığı zaman, öğretmen ona alternatif bir araştırma kaynağı önerir, onunla konuşur. Bu durumda öğretmen öğretimi bireyselleştirirken aynı zamanda farklılaştırmaktadır. Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin tümü için anlamlı öğrenmeyi vurgular. Bu bağlamda farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin sürekli olarak bireysel ya da küçük gruplarda çalışmalarını gerektirir. Öğrenciler kimi zaman büyük gruplarda çalışırken, kimi zaman küçük gruplarda ya da bireysel olarak çalışırlar (Wormeli, 2005, s.30).
- *Farklılaştırılmış öğretim düzensizlik ya da disiplinsizlik değildir.* Bazı öğretmenler sınıflarında disiplin sağlayamamaktan korktukları için farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını benimsemekten korkarlar. Farklılaştırılmış sınıflarda öğretmenler daha fazla liderlik yapmaya çalışır ve çoklu etkinlikleri eşzamanlı olarak yürütmeye çalışırlar. Aynı zamanda öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarına yardımcı olurlar.
- *Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin homojen bir biçimde gruplanması ya da izlenmesi değildir.* Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin yalnızca yeteneklerine dayalı gruplarda çalışmaları anlamına gelmemektedir. Farklılaştırmada öğrenciler öğrenme profilleri, ilgileri ve yeteneklerine dayalı olarak farklı biçimlerde gruplanabilir. Aynı zamanda, öğretmenler öğrenme ortamlarını öğrencilerin bu farklılıklarına uygun olarak düzenleyerek esnek gruplar oluşturabilir. Bunun yanı sıra farklılaştırılmış öğretim, öğretmenlere, grup öğretiminin yanı sıra bireyselleştirilmiş öğretim ya da tüm sınıf öğretimi gibi gruplama yapma olanağı da sağlar (Kommer, 2004, ss.7–8).

Farklılaştırılmış öğretim öğretmenin öğrencilerin ilgilerine, hazırbulunuşluk düzeylerine ve öğrenme profillerine uygun olarak içeriği, süreci ve ürünü değiştirmesine dayanan,

bunu gerçekleştirmek için de çeşitli öğretim ve sınıf yönetimi stratejilerini kullanmasını gerektiren bir yaklaşımdır. Şekil 1 farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin genel bir fikir edinmeyi sağlayan bilgilerden oluşmaktadır.

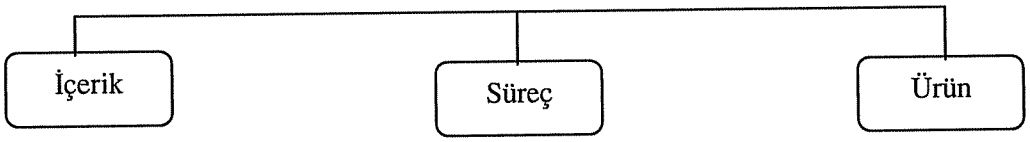
Öğretimin Farklılaştırılması,

Bir öğretmenin öğrencilerin gereksinimlerine göre,

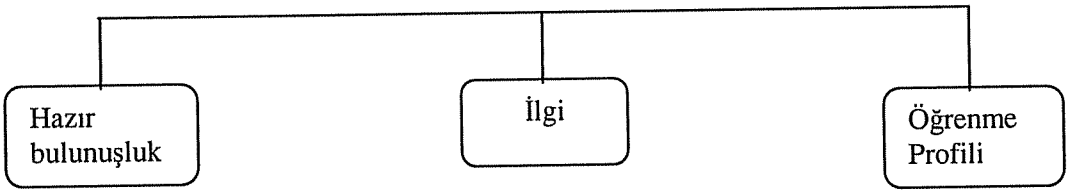


ilkelerini kullanarak yanıt vermesidir.

Öğretmen,



gibi program ögelerinde, öğrencilerin



özelliklerini dikkate alarak değişiklik yapabilir.

Bunu, çeşitli öğretim ve sınıf yönetimi stratejilerini kullanarak yapar:

Çoklu zekâ uygulamaları Yapbozlar Kasetler Boş zaman etkinlikleri Çeşitli tablolar Çeşitli konu metinleri Çeşitli ek malzemeler Edebiyat toplantıları	Kademelendirilmiş dersler Kademelendirilmiş öğrenme merkezleri Kademelendirilmiş ürünler Öğrenme sözleşmeleri Küçük gruplarda öğretim Grup araştırması Yörünge projeleri Bağımsız çalışma	4MAT modeli Çeşitli soru sorma stratejileri İlgi merkezleri İlgi grupları Çeşitli ödevler Öğretimin yoğunlaştırılması Çeşitli günlük soruları Karmaşık öğretim

Şekil-1. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımı

Kaynak: Tomlinson, C. A. (2005). The Differentiated Classroom. Responding to the Needs of all Students. Ohio: Pearson Merrill Prentice Hall. s. 15'den uyarlanmıştır.

Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin öğrenmelerini en üst düzeye çıkarmak için stratejik olarak kullanılan en iyi öğretim uygulamalarının bir bütünüdür (Wormeli, 2005, s.29; Finley, 2008, s. 16). Farklılaştırılmış öğretimin kuramsal temellerini oluşturan öğrenme ilkelerini Henson (2003, ss.6–7) şöyle belirtmektedir:

- Öğrenciler geçmiş deneyimleri, ilgileri, amaçları ve inançları bakımından belirgin bir biçimde farklı özelliklere sahiptir.
- Öğrenciler öğrenme düzeyleri, öğrenme stilleri, gelişim aşamaları, yetenekleri, becerileri, yeterlik inançları ve diğer gereksinimleri bakımından farklılıklara sahiptir.
- Öğrenme, öğrencinin ön bilgileri ile var olan bilgileri arasında bağlantı kurarak anlamı yapılandırmaya etkin bir biçimde katıldığı ve öğrenci tarafından anlamlı ve ilgili olarak algılandığı zaman en iyi biçimde gerçekleşir.
- Öğrenme, en iyi biçimde bireyler arasındaki olumlu ilişkilerin ve etkileşimin güdülendiği ortamlarda gerçekleşir.

Bu ilkeler, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının kuramsal temellerini oldukça geniş bir yelpazede incelemeyi olanaklı kılmaktadır.

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının kuramsal temelleri 1970'lerde vurgulanmaya başlayan özel eğitim alanındaki gelişmeler, yetenekli öğrenciler kadar öğrenme sorunları olan öğrencilere verilen önemin artması, 1980'lerde vurgulanan öğrenme stilleri (LDA, 2006) ve yapılandırmacı öğrenme kuramına dayanmaktadır (Bosier, 2007, s.2; Chen, 2007, s.50; Ferrier, 2007, s.11). Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının kuramsal temellerini Maslow, Vygotsky ve Gardner'in çalışmalarına dayandıran araştırmacılar da bulunmaktadır (Bantis, 2008, s.24; Stager, 2007, s.4; Chen, 2007, s.44–52,59; Subban, 2006, s.4; Kapusnick ve Hauslein, 2001, s.156). Bu bağlamda farklılaştırılmış öğretim, yapılandırmacı öğrenme kuramı, çoklu zekâ kuramı, beyin gelişimi alanında yapılan araştırmalar, öğrenme stilleri ve öğrencilerin akademik gelişimlerini etkileyen faktörler (hazır bulunuşluk düzeyleri, ilgileri, zekâ alanları, motivasyonları, katılım düzeyleri) üzerine yapılan deneysel araştırmalardan elde edilen bilgileri bütüncül bir bakış açısıyla ele alan bir yaklaşımdır (Finley, 2008, s.6; Anderson, 2007, s.50; Subban, 2006, ss.7–23; LDA, 2006).

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının kuramsal temellerinden birini Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi oluşturmaktadır. Maslow, insan ihtiyaçlarını hiyerarşik olarak ele almış ve insanın en temel ihtiyaçlarının karşılanmasının ardından bir üstteki ihtiyaçlar kategorisine doğru yöneldiğini belirtmiştir. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde, öğrencilerin gereksinimleri karşılandığı zaman öğrenmenin gerçekleşeceği vurgulanmaktadır (Stager, 2007, s.4).

Subban'a (2006, s.4) göre farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı, Rus psikolog Lev Vygotsky (1896–1934) tarafından geliştirilen sosyal yapılandırmacı öğrenme kuramına dayanmaktadır. Öğrencilerin üst düzey becerilerinin gelişimi için sosyal etkileşim gerekmektedir. Vygotsky'nin, sosyal gelişim kuramına göre bilişsel gelişimde sosyal etkileşim önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin bilişsel gelişiminin desteklenmesi için sosyal etkileşime girmeye gereksinimleri bulunmaktadır (Stager, 2007, s.4). Vygotsky öğrencilerin sosyal ortamlara katıldıklarında gelişim düzeyinin arttığını belirtmekte ve "potansiyel gelişim alanı" kavramını kullanmaktadır. Bu kavram, gerçek gelişim düzeyi ile potansiyel gelişim düzeyi arasındaki uzaklığı ifade eder. Potansiyel gelişim alanını geliştirmek amacıyla, öğrenciler, bilgili bir yetişkin ya da arkadaşlarıyla etkin biçimde sosyal ortamlarda etkileşime girmelidir (Kapusnick ve Hauslein, 2001, ss.156–157; Stager, 2007, s.8; Bosier, 2007, s.30; Subban, 2006, s.5; Farris, 2005, s.76). Sosyal öğrenme kuramına uygun olarak farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı, geleneksel öğretim stratejilerine alternatif bir yaklaşım olarak uygulanabilir. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı, bazı temel becerilerde deneyim kazanmış öğrencilere daha karmaşık öğrenme materyallerini uygulama fırsatı, öğretmenlere daha dinamik ve kolaylaştırıcı bir rol sunar. Bunun yanı sıra anlamlı öğrenmeyi en üst düzeyde gerçekleştirebilmek için anlamlı öğrenme ortamları yaratır. Bu bağlamda, sosyal öğrenme kuramının temel inancı olan öğretmen ve öğrenci arasındaki sosyal etkileşim, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının da özünü oluşturmaktadır (Subban, 2006, ss.6-13).

Gardner'in çoklu zekâ kuramında ise bireylerin aynı düşünme tarzına sahip olmadıkları ve eğitimde bu farklılıkların göz önüne alınması durumunda, bütün bireylere etkili

biçimde hizmet edileceği belirtilmiştir. Bu nedenle, öğrenme etkinliklerinde bireylerin gereksinimlerinin ve bireysel farklılıklarının göz önüne alınması gerektiğini belirten çoklu zekâ kuramı, farklılaştırılmış öğretimin kuramsal temellerini oluşturan kuramlardan biridir (Stager, 2007, s.4). Gardner, öğretmenlerin farklı öğretim yöntemlerini kullandıklarında ve öğrencilerin öğrenmelerini üst düzeye çıkarmak için öğrenme deneyimleri sağladığında, öğrencilerin daha iyi ve daha kolay öğrendiklerini ileri sürmüştür (Kapusnick ve Hauslein, 2001, s.156; Chen, 2007, s.59). Bu bağlamda, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı çoklu zekâ kuramı ile bağdaşmaktadır. Her iki yaklaşımın savunucuları öğrencilerin farklı biçimlerde öğrendiklerini ve öğrendiklerini farklı biçimlerde sergilediklerini kabul etmektedir. Bu nedenle, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanmasında çoklu zekâ kuramından yararlanılabilir (Kommer, 2004). Farklılaştırılmış sınıflarda çoklu zekâ kuramının uygulanmasıyla bazı öğrenciler okuduğunu anlama üzerine odaklanırken, bazıları üst düzey düşünme becerilerini uygulayabilecekler, olayların sebep ve sonuçlarını anlayabileceklerdir (Stager, 2007, s.8).

Farklılaştırılmış öğretimin temel amacı, her öğrencinin gelişimini en üst düzeye çıkarmak, öğretim uygulamalarında öğrencilerin çeşitli gereksinimlerine yanıt verebilecek farklı öğrenme yaşantıları sağlamak ve öğretim programını öğrencilerin öğrenme gereksinimlerine göre ayarlamaktır (ASCD, 2000; Chapman ve King, 2003, s.30; VanSciver, 2005, s.39; Lawrence-Brown, 2004, s.38; Strickland, 2004, s.1; Theisen, 2002, s.2). Bunun yanı sıra farklı kaynaklarda farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının amaçları farklı biçimlerde ele alınmıştır. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının amaçlarını şöyle sıralamak olanaklıdır (Heacox, 2002, s. 1-17; Anderson, 2007, s.50; Theisen, 2002, s.2; Hall, 2003, s.1; Kommer, 2004, s.13; Chen, 2007, s.12):

- İçerik, öğretim ve ürünü esnek bir biçimde farklılaştırmak,
- Öğrencilerin çeşitli öğretim ortamlarında çalışmalarına fırsatlar sağlamak,
- Öğrencinin öğrenmeden sorumlu, öğretmenin rehber rolünü üstlendiği sınıf ortamları yaratmak,
- Okuldaki tüm öğrencilerin yeteneklerini en üst düzeye çıkarmalarını sağlamak ve anlamlı öğrenme olanağı sunmak,

- Öğrencilerin tümünün öğrenme amaçları ve program standartlarına bağımlılığını/sorumluluğunu sürdürmek,
- Öğrencilerin öğrenmeye etkin katılımını sağlamak,
- Öğrencilerin tümünün aynı öğretim yöntemiyle, aynı etkinlikte çalışmasına gerek olmadığını kabul etmek,
- Öğrenci gereksinimlerini belirlemek ve öğrencilerin öğrenme gereksinimleri, stilleri ve tercihlerine uygun etkinlikler yaratmak,
- Öğrencilerin özel öğrenme gereksinimlerine uygun farklılaştırılmış etkinlikler tasarlamak,
- Öğrencilerin kendileriyle benzer gereksinim, öğrenme stili ve tercihlere sahip diğer öğrencilerle birlikte öğrenmeleri için fırsatlar sağlamaya yönelik olarak esnek öğretim grupları oluşturmaktır.

Farklılaştırılmış öğretim, bu amaçları, öğrencilerin sahip oldukları bireysel farklılıklara, bilgi ve becerilerine dayanarak gerçekleştirir (Honig, Diamond ve Gutlohn 2000, s. ii; Werderich, 2002, s.746). Bu açıdan farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin bireysel gereksinimlerini karşılamada önemli bir çözüm yolu olarak görülmektedir (Tomlinson, 1995).

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı, öğrencilere, kendi yeteneklerine uygun olarak programın amaçlarını gerçekleştirme olanağı sunar (Sondergeld ve Schultz, 2008, s.35). Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin çeşitli yöntemlerle programın amaçlarına ulaşmalarını, öğretim etkinliklerine katılmalarını ve değerlendirilmelerini, sınıfta etkileşimde bulunmalarını, öğrendiklerini sergilemelerini ve kendilerini ifade etmelerini, bilgiyi almalarını ve anlamalarını sağlar (LDA, 2006; Kluth, 2004; Theisen, 2002, s.7). Bu bağlamda bu yaklaşım anlamlı öğrenmeye katkı sağlamaktadır. Bunun yanı sıra farklılaştırılmış öğretim, öğretim programı ile okul dışındaki yaşam arasında bağlantı kurar. Bu nedenle öğrenciler bu yaklaşımla programı daha derin ve daha ayrıntılı olarak ele alırlar ve öğrendiklerini sınıf dışına ya da içerik alanının ötesine taşıyabilirler (Sondergeld ve Schultz, 2008, s.40; LDA, 2006). Özetle, farklılaştırılmış öğretim (Heacox, 2002, s. 17; LDA, 2006):

- Öğrencilerin farklı öğrenme gereksinimi, gücü, stili, ilgi ve yeteneklerine sahip olduğunu kabul eder ve öğretimi öğrencilerin beceri ve deneyim düzeylerine göre biçimlendirir.
- Öğrencilerin tümünün öğrenme amaçlarına ve program standartlarına ulaşmalarını sağlar.
- Daha fazla öğrencinin öğrenme yeteneklerine, stillerine, ilgi ve gereksinimlerine yanıt vermek için öğretimde, öğrenmede ve değerlendirmede çeşitliliği artırır.
- Öğrenmeye etkin katılımı ve üst düzey gelişimi sağlar.
- Aynı öğrenme ilgi, gereksinim, stil ve yeteneklere sahip öğrenciler için esnek öğretim grupları oluşturma olanağı sağlar.

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı, öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme stillerine uygun olarak içerik ve süreci planlamalarına olanak sağlar ve öğrenci farklılıklarının farkına varılmasını kolaylaştırır (Subban, 2006, s.16). Bu yaklaşımda öğretmenler öğrencilerle daha otantik etkileşimler gerçekleştirmekte, onların öğrenme düzeylerini en üst düzeye çıkarmak için daha fazla öğrenme deneyimleri sağlamaktadır (Theisen, 2002, s.7). Bunun yanı sıra bu yaklaşım, öğretmenlerin iş doyumunu artırmaktadır (Adami, 2004, s.91). Bu bağlamda farklılaştırma (ELA, 2008, s.51):

- Her öğrenci için üst düzey öğrenme beklentilerini,
- Ön bilgilerin değerlendirilmesini,
- Öğrenci farklılıklarının tanınmasını,
- Esnek gruplama ve sürekli değerlendirmeyi,
- Öğrencilere seçim olanağı sağlamayı,
- Çoklu değerlendirme olanağı sunmayı,
- Öğrenme merkezlerini kullanmayı,
- Bağımsız ya da küçük gruplarda çalışmayı gerektirir.

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı yalnızca öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin değil, tüm öğrencilerin gereksinimlerine yanıt verir (King-Sears, 2008, s.59). Bu yaklaşım aynı ilgi alanına ve aynı yeteneklere sahip öğrencilerin birlikte çalışmalarına olanak sağlar (Baum, Cooper ve Neu, 2001, s.485). Bu yaklaşımda öğrencilerin grup içerisinde, bağımsız ya da bireysel öğrenmeleri için fırsatlar sağlanır ve öğrencilerin tümünün

başarılı olabilmesi için bir atmosfer yaratılır (Subban, 2006, s.16). Bunun yanı sıra, farklılaştırılmış öğretimde öğrenciler işbirliği içinde çalışmaya, kavramları anlamaya ve becerileri uygulamaya güdülenir (Gibson, 2008; LDA, 2006; Theisen, 2002, s.7).

Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin öğrenme stillerine uygun bir biçimde öğrenmelerine katkı sağlayarak daha esnek öğrenme olanağı sunar. Farklılaştırılmış öğretim öğrencileri daha az rekabetçi yapar. Çünkü bu yaklaşım, öğrencilerin yeteneklerindeki hiyerarşiyi vurgulamaz (Smutny, 2003, ss.12–13). Çocukları geleneksel öğretim yaklaşımlarında olduğu gibi, arkadaşlarının hızına uyma kaygısından kurtarır; öğrenciye kendine göre çalışma ortamı hazırlar (Mory, 1991, s.16).

Öğrencilerin farklı zekâ alanlarına sahip olduğunu kabul eden farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı, her öğrencinin güçlü olduğu alanlardan yararlanmasına ve zayıf olduğu alanları geliştirmesine katkıda bulunur. Farklılaştırılmış öğretimin en önemli katkılarından biri, öğretmenin öğrencilerindeki temel değişimlerin hemen farkına varmasını sağlamasıdır (Smutny, 2003, ss.12–13).

Öğrencilere farklılaştırılmış öğrenme deneyimleri sağlandığında, öğrenciler öğrenme sürecine daha etkin katılır (King-Sears, 2008, s.60; Tomlinson, 2000, s.1); motivasyonları artar ve disiplin olayları azalır (Roberts ve Inman, 2007, s.11). Farklılaştırılmış öğretim öğrencileri öğrenmenin merkezine alır (Theisen, 2002, s.7) ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini artırır (Adami, 2004, s.91). Bunun yanı sıra, öğrencilerin bireysel öğrenme hızına ve düzeyine uygun bir biçimde öğrenmesine olanak sağlar (McKenzie, 2007, s.3). Öğrencilere etkinliklerin ve materyallerin türü, anladıklarını gösterme ve bilgiyi edinme sürecinde daha fazla seçim yapma olanağı sağlar (Smutny, 2003, s.25).

Farklılaştırılmış öğretim, çeşitli öğretim uygulamaları yoluyla, öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlayarak onların akademik başarılarını artırır. Farklılaştırılmış öğretimde, öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine yönelik çeşitli etkinlik olanakları yaratılır. Bu yaklaşımda öğrenme

merkezleri, bağımsız çalışma ve işbirliğine dayalı öğrenme grupları gibi çeşitli etkinlikler yoluyla, öğrencilerin akademik başarılarına, öğrenme stillerine, ilgilerine ve özel yeteneklerine uygun seçimler yapmaları sağlanır (Ham, 2001, ss.8–19). Farklılaştırılmış öğretim öğrencilerin gereksinimlerine yanıt verir, motivasyonu artırır, öğrencilerin bağımsız çalışmaya doğru özerklik kazanmalarını sağlar, öğrenme başarısını artırır (Powers, 2008, s.58).

Farklılaştırılmış öğretimde, öğrencilere araştırma, deneyim kazanma ve kendi bilgilerini geliştirme olanağı sağlamak amacıyla öğrenme etkinlikleri tasarlandığından öğrencilerin yaratıcılıkları artar (Baum, Cooper ve Neu, 2001, s.487). Bu yaklaşım ile öğrenciler eleştirel düşünmeye cesaretlendirilir (LDA, 2006; Theisen, 2002, s.7). Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimini sağlayarak performanslarının en üst düzeye çıkarılmasına katkıda bulunur (Chen, 2007, s.33; Adami, 2004, s.91; Tillman, 2003).

1.5. Türkçe Öğretiminde Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımı

Yapılan araştırmalar farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının özellikle okuma yazma öğretimi, matematik ve biyoloji alanında başarılı sonuçlar verdiğini ortaya koymaktadır (Chen, 2007, s.9). Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı, dil becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yaklaşım olarak görülmekte ve kullanılması önerilmekte (Tobin ve McInnes, 2008, s.3), öğretmenler tarafından öğrencilerin bireysel gereksinimlerine yanıt vermek ve dil becerilerini geliştirmek amacıyla uygulandığı da belirtilmektedir (VanTassel-Baska, 2003; Gipe, 1984, s.234). Bu öğretim yaklaşımının uygulandığı sınıflarda öğrenciler, kendi öğrenme özelliklerine uygun olarak okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmektedirler (Chapman ve King, 2003, s.30).

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımında, öğrencilerin tümü aynı temel anlayışa odaklanır. Ancak, öğrencilerin anlamaları ve anladıklarını sergileyebilmeleri için onlara çeşitli yönlendirmeler sağlanmaktadır. Bu yaklaşımda öğrenciler okumak istedikleri metinleri seçme özgürlüğüne sahiptir. Farklılaştırılmış öğretim, okuma yazma öğrenmede, öğrencilerin içeriği anlamalarına ve süreci etkili bir biçimde uygulamalarına yardımcı

olur. Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilere özgün okuma yazma etkinlikleri, motive edici ve destekleyici bir okuma yazma ortamı, bağımsız çalışma olanağı sağlar (Tobin ve McInnes, 2008, ss. 3–8).

Farklılaştırılmış öğretim yoluyla dil becerilerinin geliştirilmesinde, okuma öğrenme alanında, öğrenci tarafından seçilen metinlerin bağımsız olarak okunması, rehberli okuma ve paylaşımlı okuma gibi çalışmalardan yararlanılabilir. Bunun yanı sıra öğrencilerin aynı konu üzerinde daha fazla bilgi sahibi olabilmeleri için ek okuma metinleri sağlanabilir. Bu durumda öğrencilerin tümü metinlerle etkileşime girer ve tartışmalara katılabilirler. Yazma becerilerinin geliştirilmesinde ise beyin fırtınası ve grafik düzenleyicilerin kullanılması, yazma etkinliği boyunca dönüt sağlanması ve çoklu ürünler yoluyla yazma öğretiminin farklılaştırılması sağlanabilir (ELA, 2008, s.51). Dil öğretiminde farklı düzeylerde okuma materyalleri kullanma, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgileri ya da öğrenme profillerine uygun okuma yazma merkezleri kullanma ve küçük gruplarda bir düşünce ya da becerinin yeniden öğretilmesi gibi farklılaştırma örneklerinden yararlanmak olanaklıdır (Tobin ve McInnes, 2008, s.3).

Farklılaştırılmış öğretim, programın içerik, süreç ve ürün boyutları ile öğrenme ortamı boyutunda öğrencilerin gereksinimlerine yanıt vermek amacıyla değişiklikler yapmayı içerir. İçerik, öğrencilerin öğrenmeleri ve ünite sonunda anlamaları gereken şeylerdir. İçerik, öğrencilere farklı metinler sunularak farklılaştırılabilir. Örneğin daha ileri düzeyde ya da daha basit metinler, otantik metinler, elektronik ya da basılı materyaller, broşür gibi farklı türlerde metin türleri kullanılabilir (Theisen, 2002, ss.2-6). Bunun yanı sıra, farklı okunabilirlik düzeyindeki okuma materyallerinin kullanılması, metinleri teybe okuma, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygun kelime listesi kullanma, fikirleri hem görsel hem de işitsel olarak sunma, eşli okuma, okumada sorun yaşayan öğrencilerin küçük gruplarda bir metni yeniden okuması içeriğin farklılaştırılmasında gerçekleştirilebilecek etkinlikler arasındadır (Tomlinson, 2000, s.1).

Süreç, öğrencilerin içeriği anlamalarını sağlama yoludur. Süreç, içeriğin nasıl öğretileceği üzerine odaklanır. Süreci farklılaştırmak için öğretmenler, farklı esnek

gruplama stratejileri (öğrenme profillerine göre gruplama, ilgi grupları ya da yetenek grupları oluşturma gibi) kullanabilir. Öğrencilerin farklı öğrenme profillerini göz önüne alarak öğretimin tasarlanmasında Gardner'in Çoklu Zekâ Kuramından yararlanılabilir. Örneğin, spor etkinlikleri etrafında bir üniteyi tasarlamada öğretmen üç farklı sporla ilgili okuma etkinlikleri gerçekleştirebilir. Çoklu zekâ alanlarına dayalı farklılaştırmada bir grup öğrenci bir sporu kinestetik biçimde tanıtırken, görsel-uzamsal alana sahip öğrencilerden oluşan diğer grup bir poster tasarlar. Sözel zekâ alanına sahip öğrencilerden oluşan grup ise bir spor hakkında bir sunum ya da rapor geliştirebilir (Theisen, 2002, ss.2-6). Bunun yanı sıra, öğrencilerin kendi özel ilgi alanlarına uygun çalışmalarını güdüleyen ilgi merkezleri oluşturma, öğrencinin hem bireysel hem de grup içerisinde başarılı bir biçimde çalışmasına olanak sağlayan bireysel görev listesi oluşturma, öğrencilere etkinlikleri gerçekleştirmek için gereksinim duyduğu kadar zaman verme, öğrenmede sorun yaşayan öğrencilere ek destek sağlama ve üst düzey beceriye sahip öğrenciler için de konuyu daha ayrıntılı bir biçimde öğrenmesini güdüleme gibi etkinlikler sürecin farklılaştırılmasında gerçekleştirilebilecek etkinlikler arasındadır (Tomlinson, 2000, s.1). Süreç etkinlikleri, çoklu zekâ alanlarıyla ilgili etkinlikler, ilgi grupları, karmaşık öğretim, rol oynama, yaratıcı problem çözme, günlükler, işbirlikli çalışmalar, zihin haritaları oluşturma ve bağımsız çalışma gibi stratejiler kullanılarak farklılaştırılabilir (Kommer, 2004, s.25–26).

Ürün, öğrencilerin öğrendiklerini sergileme yoludur. Öğrencilere öğrendiklerini yansıtma konusunda fırsatlar yaratma (örneğin, kukla gösterisi, mektup yazma, etiketlerden duvar yazısı oluşturma vs), öğrencilerin çeşitli becerileri geliştirmelerini sağlayan rubrikler kullanma, öğrencilerin bireysel olarak ya da küçük gruplarda çalışarak bir ürün ortaya koymaları ve kendi ürünlerini değerlendirmelerinin sağlanması gibi etkinlikler gerçekleştirilebilir (Tomlinson, 2000, s.1). Bunun yanı sıra rol oynama, çoklu ortamlı sunumlar, broşürler, oyunlar, şarkılar, araştırma raporları, haber bültenleri, çeşitli ev ödevleri, hikâyeler ve yazma etkinlikleri çeşitli ürün örnekleri arasındadır (Theisen, 2002, ss.2-6). Farklılaştırılmış öğrenme ortamlarında, öğretim etkinliklerinin sonucunda öğrencilerin konuyla ilgili bilgilerini göstermek amacıyla seçtikleri projeler farklı türlerde olabilir; sanat projeleri, rol oynama, mini drama, kütüphane ya da Web'e dayalı araştırma, çok ortamlı projeler, yazılı raporlar ya da

sözlü sunumlar, öğrencilerin öğrenme etkinliğinin sonucunda, öğrendiklerini sergilemeleri için tamamlayabilecekleri projeler arasında yer almaktadır (Bender, 2002, s.3). Ürünler web sayfası oluşturma, kitaplar, oyunlar, görüşmeler, deneyler, gösteriler, şarkılar, gazeteler, tartışma, şiirler vs. gibi çeşitli formlarda olabilir. Öğrencilerin bu ürünleri öğretmen tarafından da değerlendirilebilir. Bu aşamada öğretmen, öğrencilerin süreçteki gelişimlerini olduğu kadar, ürünü de değerlendirebilir (Kommer, 2004, s.27).

Öğrenme ortamının farklılaştırılmasında, öğrencilerin sessiz ve dikkatlerini dağıtmayan bir çalışma ortamı sunma, işbirliği içerisinde çalışacakları ortam sağlama, etkinlikleri etkili bir biçimde gerçekleştirebilmeleri için gereken materyali sağlama, öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun, bağımsız çalışmaları için rehberlik etme gibi etkinlikler gerçekleştirilebilir (Tomlinson, 2000, s.1).

1.5.1. Farklılaştırılmış Öğretim Ortamı ve Özellikleri

Farklılaştırılmış öğretim ortamı, öğretmen ve öğrencilerin birlikte çalışmalarına, öğrencilerin kendilerini güvende hissetmelerine, birbirlerinin değerlerine saygı duymalarına olanak sağlayan ortamdır (Kommer, 2004, ss.15). Farklılaştırılmış bir öğretim ortamında öğrencilere esnek hareket olanağı ve materyaller açısından zengin fırsatlar sağlanır. Bu ortamlar öğrencilerin etkinliklere daha etkin ve bağımsız olarak katılmalarına yardımcı olur. Öğrencilerin kendi öğrenme hızlarına uygun biçimde ilerlemelerine katkıda bulunur (Smutny, 2003, s.16). Bu ortamda öğretmenler her öğrenciyi bireysel olarak kabul eder, öğrencilerin öğrenmeden sorumluluk üstlenmelerini ve anlamlı öğrenmelerini sağlamalarına yardımcı olur (Kommer, 2004, s.16).

Farklılaştırılmış bir sınıf ikliminde farklılıklara saygı duyulur. Bu ortamlarda etnik, sosyo ekonomik statü, cinsiyet, dil, din gibi farklılıklara saygı duyulur ve bu farklılıklardan kaynaklanan öğrenme stili, yeteneği, gereksinimler ve ilgiler öğrencilerin farklı içeriği farklı düzeylerde ve farklı biçimlerde öğrenmeleri için öğrenci yararına kullanılır (Roberts ve Inman, 2007, s.15).

Farklılaştırılmış öğretim ortamları değişken özelliklere sahiptir (Wormeli, 2005, s.31). Öğrenme ortamı, öğrencilerin hem sessiz hem de grup çalışması yapabilecekleri bir biçimde düzenlenerek farklılaştırılabilir (Sondergeld ve Schultz, 2008, s.35). Farklılaştırılmış sınıflarda öğrenciler farklı değişkenlere uygun olarak farklı biçimlerde gruplanabilirler. Öğrenciler bazen kendilerini aynı okuma düzeyine sahip öğrencilerle çalışırken, bazen de ortak ilgi alanlarına göre gruplanmış bulabilirler. Farklılaştırılmış sınıflarda başarının anahtarı, öğrencilerin farklı özelliklerine uygun olarak farklı grup düzenlemelerinde çalışmalarını sağlamaktır (Strickland, 2004, s.4).

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulandığı öğrenme ortamlarında öğretmenler ve okulun diğer çalışanları, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini en üst düzeye çıkarmak amacıyla işbirliğine dayalı bir ortam yaratırlar. Bu ortamda her öğrenci bireysel özellikleri bakımından değerli görülür ve çeşitli değerlendirme teknikleri yoluyla öğrencilerin kendi becerilerini gösterebilmeleri için fırsatlar yaratılır (Subban, 2006, ss.12–13). Destekleyici bir sınıf ortamı, başarılı bir farklılaştırılmış öğretim uygulaması için oldukça önemlidir. Böyle bir sınıf ortamında (Heacox, 2002, s.12-13):

- Öğrencilerin tümünün farklı öğrenme yeteneklerine sahip olduğu kabul edilir.
- Öğrencilerin farklı oranlarda ve farklı biçimlerde öğrendiği vurgulanır.
- Öğrencilerin farklı ilgilere sahip olduğu ve ilginin, motivasyonun anahtarı olduğuna inanılır.
- Öğrenmede bireysel sorumluluk teşvik edilir.
- Öğrencilerin ilgi, yetenek ve öğrenme stillerini belirlemeleri teşvik edilir.

Farklılaştırılmış sınıflarda öğretmenler öğrencilerin gelişim düzeylerine, gereksinimlerine ve konunun doğasına uygun çeşitli yöntemler uygular. Bunun yanı sıra bu sınıflarda (Tomlinson ve Kalbfleisch, 1998, ss.54-55):

- Öğrenci ve öğretmenler birbirlerinin haklarını ve farklılıklarını kabul eder ve birbirlerinin haklarına ve farklılıklarına saygılı bir ortamda öğrenme sürecine katılırlar.
- Öğretmen, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, ilgileri ve öğrenme profilerini öğrenmeye çalışır ve bunlarla ilgili bilgi edinir.

- Öğretmen, öğrenciler hakkında öğrendiği bilgileri onlara çeşitli öğrenme fırsatları sağlamada ve öğrenme deneyimleri oluşturmada kullanır.
- Öğrencilerin tümü, öğrenme deneyimlerinden eşit oranda yararlanır.
- Öğretmen, farklı hazır bulunuşluk düzeyine sahip öğrencilere uygun değişim yaratmak için farklı zorluk düzeylerinde farklı öğrenme fırsatları yaratır.
- Öğretmen, öğrencilere çalışılacak konu, öğrenme yöntemi, kendilerini ifade etme biçimi ve çalışma şartları gibi konularda seçim olanağı sağlar.
- Öğretmen bilgiyi görsel, işitsel, sözel, tümdengelimsel, tümevarımsal vb. çeşitli biçimlerde sunar. Öğretim uygulamaları, öğrencilerin bireysel gereksinimleri göz önüne alınarak gerçekleştirilir.
- Öğrenciler sınıf arkadaşları ve öğretmenle işbirliği içinde çalışır, her öğrencinin gelişimi sağlanmaya çalışılır.
- Öğretmen, öğrencilerin bireysel gelişimlerinin yanı sıra tüm sınıfın gelişiminde de koç rolü üstlenir. Öğretmenin amacı, her öğrencinin gereksinimlerini ve sürekli gelişimini karşılamaya çalışmaktır.
- Öğretmen, öğrencileri benzer hazırbulunuşluk düzeyi, ilgi, öğrenme profili gibi özelliklerini göz önüne alarak gruplandırabilir. Grupların belirlenmesi öğretmen tarafından belirlenebileceği gibi öğrenciler tarafından da belirlenebilir.
- Öğretmen, öğrencilerin becerilerini geliştirmek amacıyla ev ödevlerinden yararlanır.
- Portfolyo, otantik problem çözme, sözlü sunum ve test gibi çeşitli değerlendirme teknikleri kullanılır.

Farklılaştırılmış sınıf ortamı yaratmanın tek bir formülü yoktur. Farklılaştırılmış öğretim ortamlarının özelliklerini şu biçimde özetlemek olanaklıdır (Tomlinson, 2005, ss: 9–13):

Farklılaştırılmış sınıflarda;

- Öğretmenler *her konunun temel kavram, ilke ve becerileri etrafında, öğretimi dikkatli bir biçimde biçimlendirir*. Öğretmenin, her bir öğrencinin anlamlı ve ilginç bulacağı bir biçimde konuyu işleyebilme olasılığı artar.

- *Öğretmenler, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurur.* Farklılaştırılmış sınıflarda öğretmenler, insanların beslenme, barınma, güvenlik, ait olma gibi aynı temel gereksinimleri paylaştığının farkındadır. Ancak, her bireyin bu gereksinimleri farklı alanlarda, farklı zamanlarda, farklı biçimlerde karşıladığını da bilir. Öğretmen öğrencilerin bu ortak gereksinimlerini gidermede onlara en iyi biçimde yardımcı olmak için bireysel farklılıkları gözetmesi gerektiğinin bilincindedir.
- *Değerlendirme ve öğretim ayrılmaz bir bütündür.* Farklılaştırılmış öğretimin yapıldığı ortamlarda değerlendirme süreklidir ve tanısaldır. Değerlendirmenin amacı öğretmenlere, öğrencilerin ilgi, beceri, öğrenme profilleri ve onların özel öğretim alanlarındaki hazırlığı ile ilgili veri sağlamaktır. Değerlendirme, öğrencilerin bir ünite sonunda neleri öğrendiğini tespit etmek amacıyla değil; öğretimi nasıl yönlendireceğini anlamak amacıyla yapılır. Öğretmen ve öğrencilerin katılacağı küçük grup tartışmaları, tüm sınıfın katıldığı tartışmalar, öğrenci ürün dosyaları, beceri envanterleri, öntestler, ev ödevi değerlendirmeleri, öğrenci görüşleri ya da ilgi ölçekleri gibi biçimlendirici değerlendirmeler kullanılabilir.
- *Öğretmen içerik, süreç ve ürünü farklılaştırabilir.* İçerik, öğretmenin öğrencilerden öğrenmeleri ve materyaller yoluyla başarmalarını istediği şeydir. Süreç temel bilgi ve düşüncelerin anlaşılması için temel becerilerin kullanılmasını sağlamak amacıyla tasarlanan etkinliklerdir. Ürünler ise öğrencilerin öğrendiklerini sergileme araçlarıdır. Öğretmenler, derste ya da ünitede öğrencilerin ilgi, hazır bulunuşluk ve öğrenme profilleri gibi özelliklerinin bir ya da birkaçını temel alarak, programın ögelerinden bazılarını gereksinim duyduğunda farklılaştırabilir.
- *Öğrenciler bireysel farklılıklarına göre çalışmalara katılırlar.* Bu ortamlarda, bütün öğrencilerin edinmesi gereken belirli temel beceri ve anlayışlar vardır. Ancak bazı öğrenciler konuyu öğrenmek için tekrara gereksinimi duyarken, diğerleri daha hızlı öğrenir. Öğretmenler, farklılaştırılmış öğretim ortamlarında öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyini göz önünde bulundurur. Öğrencilerin sürekli gelişimini destekler ve her öğrenciye ilgi çekici, önemli ve güdüleyici görevler verir.

- *Öğretmen ve öğrenciler işbirliği içinde çalışırlar.* Öğretmenler öğrenmenin baş mimarı olup öğrencilerin bilgiyi yapılandırmalarına yardım etmektedir. Öğretmen, öğrenmeyi gerçekleştirmek için zamanın etkili bir biçimde kullanılmasını ve öğrencilerin sorunsuz bir biçimde çalışmasını sağlar. Farklı amaçlara dayanan çeşitli öğretim yöntemlerini bilir. Farklılaştırılmış öğretimde öğretmen liderdir, öğrencilerini yakından izler ve onların etkinliklerine katılır. Öğretmenle birlikte öğrenciler de planlama sürecine katılır, amaçları belirler, süreci kontrol eder, başarı ve başarısızlığı analiz eder, başarısızlıktan öğrenmeyi ve başarıyı artırmanın yollarını ararlar.
- *Öğrenci merkezlidir.* Öğretmen zamanı, öğrenme ortamını, bu ortamda kullanılacak materyalleri ve etkinlikleri öğrencileri dikkate alarak düzenler.
- *Öğretmen ve öğrenciler esnek çalışma programına sahiptir.* Çeşitli öğrenme gereksinimlerine yanıt vermek için öğretmen ve öğrenciler birlikte çalışır. Bu ortamlarda bazen tüm sınıf birlikte çalışırken, bazen de küçük gruplar ya da bireysel çalışmalar ön plandadır. Farklılaştırılmış öğretimde, öğretmen yalnızca tüm sınıf değil, küçük gruplar ve bireyler üzerinde odaklanarak öğretim etkinliklerinde çeşitli öğretim stratejilerini kullanır.

Tüm bu özellikler göz önüne alındığında farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulandığı sınıflar ile geleneksel öğretim yaklaşımlarının uygulandığı sınıflar arasındaki karşılaştırmayı Çizelge 1'de görmek olanaklıdır:

Çizelge 1. Geleneksel ve Farklılaştırılmış Sınıf Ortamlarının Karşılaştırılması

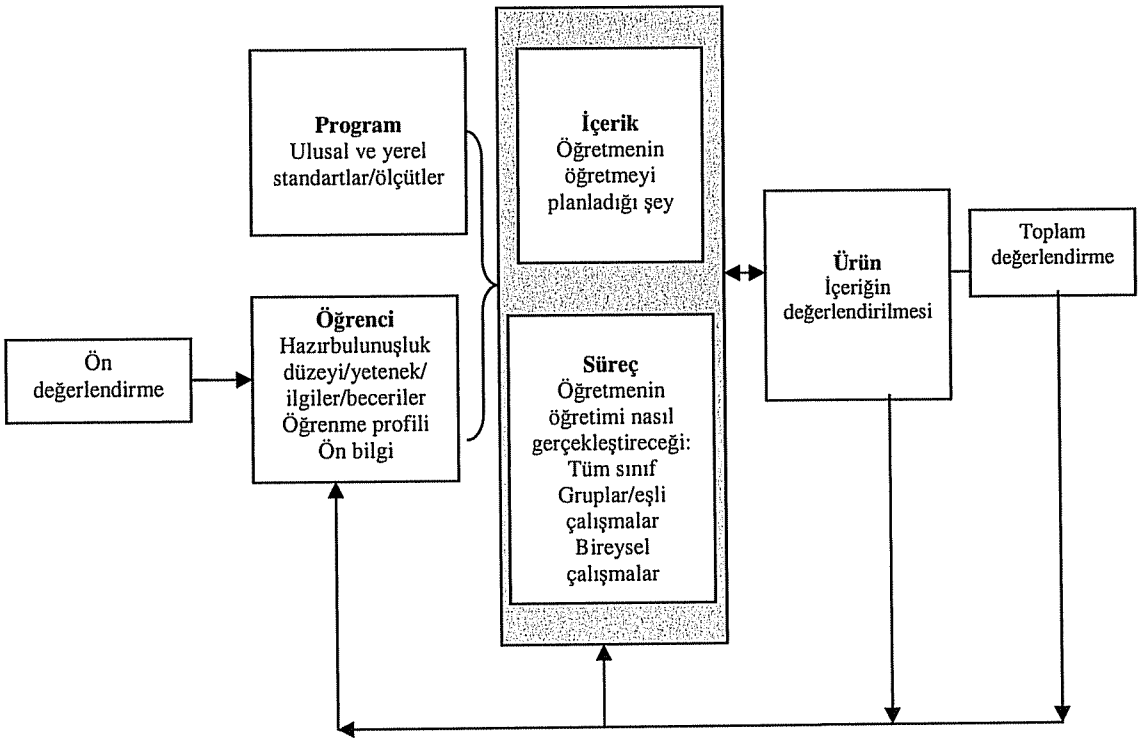
Geleneksel sınıflar	Farklılaştırılmış sınıflar
Öğrenci farklılıkları göz önüne alınmaz ya da sorun yaşandığı zaman dikkate alınır.	Öğrenci farklılıkları, planlamanın temeli olarak görülür.
Değerlendirme çoğunlukla öğretimin sonunda öğretilenleri kimin öğrendiğini anlamak amacıyla yapılır.	Değerlendirme süreklidir ve tanısaldır. Amaç, öğretimin öğrencilerin gereksinimlerine nasıl daha iyi yanıt vereceğini anlamaktır.
Tek yönlü bir zekâ anlayışı vardır.	Farklı zekâ türlerine odaklanılır.
Öğrencilerin ilgi alanları genellikle gözönünde bulundurulmaz.	Öğrenciler genellikle ilgi alanlarına göre tercihler yapmaya yönlendirilir.
Öğrenme profilleriyle ilgili pek fazla seçenek dikkate alınmaz.	Farklı öğrenme profilleri için birçok seçenek vardır.
Öğretim sürecinde konuyla ilgili metinler	Öğretimi öğrencilerin hazır bulunuşluk

ve öğretim programı izlenir.	düzeyleri, ilgi alanları ve öğrenme profilleri biçimlendirir.
Tipik olarak tek seçenekli ev ödevleri verilir.	Genellikle çok seçenekli ev ödevlerine başvurulur.
Zaman kullanımı esnek değildir.	Zaman, öğrencilerin gereksinimlerine göre esnek bir biçimde kullanılır.
Tek bir konu metni derse hakimdir.	Çok sayıda malzeme hazırda bulundurulur.
Olaylar ve fikirler için tek bir yorum aranabilir.	Her zaman fikirler ve olaylarla ilgili çok sayıda bakış açısı aranır.
Öğrenci davranışını öğretmen yönlendirir.	Öğretmen öğrencilerin kendi kendilerine öğrenme becerilerini geliştirmeyi amaçlar.
Sorunları öğretmen çözer.	Öğrenciler arkadaşlarının ve öğretmenin sorunları çözmesine yardımcı olur.
Öğretmen not verirken tüm sınıfa yönelik standartlar oluşturur.	Öğrenciler hem sınıf hedeflerini hem de bireysel hedefleri belirlemede öğretmene yardımcı olur.
Genellikle tek bir değerlendirme biçimi kullanılır.	Öğrencilerin değerlendirilmesinde farklı yöntem ve tekniklerden yararlanılır.

Kaynak: Tomlinson, C. A. (2005). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners.* Upper Saddle River: Pearson Merrill Prentice Hall, s.16'dan uyarlanmıştır.

1.5.2. Farklılaştırılmış Öğretimde Planlama Süreci

Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin gereksinimlerine yanıt vermek ve yeteneklerini geliştirmek amacıyla programın ve öğretim sürecinin sistematik bir biçimde planlanmasını gerektirmektedir (Van-Garderen ve Whittaker, 2006, s.12). Farklılaştırılmış öğretim öğretmenlere, öğrencilerinin bireysel farklılıklarına ve gereksinimlerine uygun olarak stratejik planlama yapabilme olanağı sağlar (Kommer, 2004, s.8; Chapman ve King, 2003, s.6; Gregory ve Chapman, 2002). Farklılaştırılmış öğretimin planlanmasında ve uygulanmasında kullanılabilecek öğrenme çemberi ve göz önünde bulundurulması gereken karar faktörlerini Şekil 2'de görmek olanaklıdır.



Şekil 2. Farklılaştırılmış Öğretimin Planlanması ve Uygulanmasında Kullanılan Öğrenme Çemberi ve Karar Faktörleri

Hall, Tracey. (2002). ***Differentiated instruction.*** Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum. http://www.cast.org/publications/ncac/ncac_diffinstruc.html adlı siteden 22.12.2009 tarihinde edinilmiştir.

Farklılaştırılmış öğretimin planlanması basit bir işlem değildir. Farklılaştırılmış sınıflarda öğretmenler, öğrencilerin bireysel farklılıklarına yanıt vermek ve bu farklılıklarını desteklemekle sorumludur (Kommer, 2004, ss.17-20). Bu yaklaşımda öğretmenler öğretim etkinliklerini planlamada, uygulamada ve değerlendirmede öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate almalıdır (McKenzie, 2007, s3). Bu nedenle öğretim etkinliklerinin planlanmasından önce öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, yetenekleri, ilgi alanları ve sahip oldukları beceriler, öğrenme profilleri ve ön bilgileri yapılacak bir ön değerlendirme ile belirlenmelidir. Belirlenen öğrenci ilgileri, öğrenme profilleri ve hazırbulunuşluk düzeylerine göre içerik, süreç ve ürün öğrencilerin bu farklı özelliklerine göre farklılaştırılır. Öğretim etkinliğinin sonunda yapılan toplam değerlendirme yoluyla da öğretim sürecinin etkililiği hakkında bilgi edinilir.

1.5.3. Farklılaştırılmış Öğretimde Öğretme-Öğrenme Süreci

Farklılaştırılmış sınıflarda öğretmenler öğretim etkinliklerini bağımsız öğrenci grupları biçiminde düzenleyebileceği gibi tüm sınıf çalışmaları ya da küçük grup çalışmaları biçiminde de düzenleyebilir. Öğretmen öğrencilerin gruplandırılmasında esnek bir yaklaşım izler. Gruplar öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine, ilgilerine, öğrenme profillerine ve sahip oldukları becerilere göre oluşturulabileceği gibi homojen ya da heterojen öğrenci gruplamaları biçiminde de oluşturulabilmektedir (Kommer, 2004, s.31). Grup üyeliği esnektir ve gereksinim duyuldukça değişebilir. Öğretmenler genellikle 3 ya da 4 grup oluşturur, gruptaki öğrenci sayısı 4–8 arasındadır. Öğrencilerin öğrenme sürecine daha fazla katılmalarına, soru sormalarına ve dönüt almalarına olanak sağlamak için daha küçük gruplar tercih edilir (Gibson, 2008).

Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin farklı gereksinim, ilgi, deneyim ve yeteneklerini karşılamak için kullanılan çeşitli yöntem ve stratejilerden oluşur (Sondergeld ve Schultz, 2008, s.35; Mastropieri ve diğerleri, 2006, s.132). Bu öğretim yaklaşımında öğretmen, öğrencilerin gereksinimlerine yanıt verebilmek amacıyla çeşitli stratejiler kullanır (Chen, 2007, s.9). Farklılaştırılmış öğretimde öğretmen, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgileri ve öğrenme stilleri bakımından bireysel farklılıklara sahip olduklarını kabul eder; içeriği, süreci ve ürünleri bu farklılıklara göre çeşitli stratejiler kullanarak farklılaştırır (Anderson, 2007, s.50; Chapman ve King, 2003, s.11; Willis and Mann, 2000; Tomlinson, 1999, s. 15).

Farklılaştırılmış öğretimde kullanılabilecek öğretim yöntem ve stratejileri arasında, probleme dayalı öğrenme (NDPC/N, 2006; Tomlinson, 2005, s.92; VanTassel-Baska, 2003; Willis and Mann, 2000), işbirliğine dayalı öğrenme, küçük gruplarla öğretim, katlı öğretim, çeşitli sorgulama stratejileri, istasyonlar, merkezler, grafik düzenleyiciler (Finley, 2008, s.18; Chen, 2007, s.34; Adams ve Pierce, 2006, s.4; Tomlinson, 2005, s.15; Yüksel, Marangoz ve Canaran, 2004; Smutny, 2004, s. 7; VanTassel-Baska, 2003; Brimfield, Masci ve DeFiore, 2002, s.2), bağımsız çalışma (Powers, 2008, s.58) gibi stratejiler yer almaktadır.

Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin okuduğunu anlamaları ve akıcı bir biçimde okumalarını kolaylaştırmak amacıyla esnek öğretim gruplamasını vurgulamaktadır (Tobin ve McInnes, 2008, ss. 3–8). Yapılan araştırmalar küçük gruplar ve bireysel çalışmanın okuma ve yazma öğretiminde başarılı olmada oldukça etkili olduğunu göstermektedir (Greenwood ve diğerleri, 2003). Esnek gruplama ve öğretim etkinliklerini öğrencilerin ilgilerine göre düzenleme, okuma öğretiminde oldukça önemli sonuçlar ortaya koymaktadır (Vaughn ve diğerleri, 2003; Cunningham ve diğerleri, 1998). Bunun yanı sıra yapılan araştırmalar, küçük gruplarda öğretimin akıcı okuma ve okuduğunu anlama gibi okuma yazma becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu ortaya koymuştur (Ruthanne ve McInnes, 2008, s.4). Bu nedenle yapılan bu çalışmada farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı kapsamında Türkçe dersinde öğrencilerin küçük gruplarda bireysel olarak ya da eşli gruplar halinde birlikte çalışmalarına ve öğrenme sürecine etkin katılımını sağlamaya yönelik uygulanabilirliğini sınamak amacıyla *merkezler stratejisi* ele alınmıştır.

Merkezler, öğrencilerin küçük gruplarda ya da bireysel olarak kendilerine sunulan içeriği eşzamanlı fakat farklı biçimlerde öğrenmelerine olanak sağlamak amacıyla tasarlanan farklılaştırılmış öğretim stratejilerinden biridir (King-Sears, 2008, s.60; Roberts ve Inman, 2007, s.61). Merkezler, çeşitli öğrenme etkinlikleri için sürekli olarak uyarlanan bir alandır (Ferrier, 2007, s.49).

Geleneksel sınıf düzeninden farklı bir sınıf yönetimi yaklaşımı sunan (Wendelin and Greenlaw, 1986 s.7) merkezler stratejisini kullanmanın önemli katkıları bulunmaktadır. Merkezler farklı yeteneklere ve öğrenme stillerine sahip öğrencilerin bağımsız çalışmalarına ya da grup ortamında öğrenmelerine olanak sağlar (Ferrier, 2007, s.50). Merkezler öğrencilere kendi öğrenme hızlarına ve düzeylerine uygun bir öğrenme deneyimi sunmanın (Prevost, 2003, s.3; Tillman, 2003) ve bağımsız çalışmaya güdülemenin (Prevost, 2003, s.3; Heacox, 2002, s.108) yanı sıra öğrencilerin etkinlikleri ya da projeleri arkadaşlarıyla birlikte çalışarak tamamlayabilmelerine olanak sağlar (Gibson, 2008). Sosyal bir etkileşim ortamı yaratır (Wendelin and Greenlaw, 1986 s.7). Merkezler öğrencilerin grup çalışmaları yoluyla karar verme becerilerinin gelişimine katkıda bulunur. Bu ortamlarda disiplin olayları en aza iner. Merkezler çocukların

sorumluluk alma becerilerini geliştirir. Öğrenciler, merkezdeki diğer bir etkinliğe geçebilmeleri için daha önce bitirmeleri gerekli olan ödevlerinin farkındadır. Yardıma gereksinimleri olan arkadaşlarına yardım edebileceklerini öğrenirler. Öğrencilerin kendi becerilerine uygun fırsatlar verildiği için daha fazla bağımsız çalışma ve aynı zamanda daha fazla birlikte çalışma görülür (Prevost, 2003, s.3).

Merkezler, öğrencilerin bireysel çalışma alışkanlığı edinmelerine ve seçim yapma olanağına sahip olmalarına yardımcı olur (Wendelin and Greenlaw, 1986 s.7). Merkezler öğrencileri yansıtıcı düşünmeye teşvik ederek, onların bağımsız problem çözme yeteneklerini geliştirir, özdenetim becerilerinin gelişimini sağlar (Kapusnick ve Hauslein, 2001, s.158).

Merkezlerin ilköğretim öğrencileri için kullanılabilecek bir strateji olduğu ileri sürülmesine karşın, bu öğretim stratejisinden öğretimde farklılaştırma sağlamak amacıyla tüm öğretim basamaklarında yararlanmak olanaklıdır (Roberts ve Inman, 2007, s.59). Öğretim sürecinde, merkezlerden bilgisayar, yazma, sanat, dinleme, okuma, fen ya da matematik alanlarında yararlanılabilmek olanaklıdır (Owocki, 2005, s.50; Tillman, 2003).

Öğretmenler merkezlerden farklı biçimlerde yararlanmaktadır. Bu nedenle, öğretmenler merkezleri birbirinden farklı biçimlerde biçimlendirebilmektedir. Özellikle öğrenme ve ilgi merkezleri öğretimin farklılaştırılması açısından oldukça yararlı görülmektedir (Cox, 2008, s.54; Tomlinson, 2005, s.76; Tomlinson, 2000, s.11).

Öğrencilerin öğrenme gereksinimlerine ve tercihlerine yanıt vermenin yollarından biri, öğrenme merkezleri oluşturmaktır (Willis, 2007, ss.147). Öğrenme merkezleri belirli bir beceri ya da kavramla ilgili deneyimleri güçlendirmek ya da çeşitlendirmek amacıyla tasarlanmış etkinlik ya da malzeme topluluğunu içeren alanlardır (Tomlinson, 2005, s.76; Tomlinson, 2003, s. 187; Theisen, 2002, s.2). Öğrenme merkezleri, farklı etkinlik türleri ile öğrencilerin öğrenme deneyimleri kazanmalarına ve öğrenme sürecine etkin katılımlarına olanak sağlamak amacıyla öğretim ortamının düzenlenmesidir (King-Sears, 2007, s. 137; Prevost, 2003, ss.1-2).

Öğrenme merkezleri, konuların daha derinlemesine araştırılması olanağı sunarak öğrenmeyi güçlendirir. Öğrenme merkezleri yoluyla öğrenciler programın içeriğini daha iyi yapılandırabilir ve süreyi daha etkili bir biçimde kullanmayı sağlayacak anlamlı etkinliklere katılabilirler (Kapusnick ve Hauslein, 2001, s.158). Öğrenme merkezlerinde yeni bir kavram ya da bilginin öğretimine değil, öğrencilerin bilgiyi yapılandırmalarına, bir beceriyi bağımsız bir biçimde ya da küçük gruplarda geliştirebilmelerine ve zenginleştirmelerine odaklanılır. Öğrenme merkezlerinde öğretimden daha çok öğrenmeye doğru bir eğilim olup etkin bir öğrenme ortamı bulunmaktadır (Ham, 2001, s.46-47). Bu bağlamda öğrenme merkezleri, öğrencileri öğretmen merkezli öğrenmeden öğrenme sürecine etkin katılımın sağlandığı öğrenme deneyimlerine taşıyacak bir strateji olarak kullanılmaktadır (Wendelin and Greenlaw, 1986 s.7). Bu merkezler öğrencilerin yeni becerileri uygulama olanağı bulma, edinilen becerilerde yeterliliği artırma ve edindikleri bilgi ve becerileri yeni durumlara uyarlama ortamları sunar (King-Sears, 2007, s.138). Öğrencileri araştırmaya, keşfetmeye ve sosyalleşmeye teşvik eder (Ashworth, 2004).

Öğrenme merkezleri, hemen her sınıfta, öğretimin öğrencilerin bireysel özelliklerine göre uyarlanmasına ve farklılaştırılmasına olanak sağlayacak biçimde düzenlenmektedir. Öğrenme merkezlerinde farklı öğrenme gereksinimlerine sahip öğrencilere uygun biçimde etkinlikler gerçekleştirilir (Bender, 2002, s.14). Bu merkezler öğretmenlerin zamanı ve kaynakları en üst düzeyde kullanmalarına olanak sağlar (Taylor, 2003, s.75). Bu merkezlerde öğrencilerin bireysel farklılıklarına, öğrenme stillerine, yeteneklerine saygı duyulur. Öğrenme merkezleri, öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu kendi üzerlerine almalarını sağlayarak öz saygıyı ve ilgiyi artırır. Öğrencilerin yaratıcı ve bağımsız bir biçimde çalışmalarına olanak sağlar (Willis, 2007, s. 149; Ham, 2001, s.46-47). Bunun yanı sıra bu strateji öğrencilere, kendilerini geliştirebilecekleri ve başarılı olmalarını sağlayacak belirli bir düzeyde çalışma ortamı yaratır (Kommer, 2004, s.32).

Öğrenme merkezleri farklı özelliklere ve gereksinimlere sahip öğrencilerin eşzamanlı olarak çeşitli etkinlikleri ve görevleri gerçekleştirmelerini sağlayarak öğrenmeyi en üst düzeye çıkarma olanağı sağlar (King-Sears, 2007, s.147). Öğrencilerin farklı

etkinliklere katılmalarına, dil ve düşünme becerilerini geliştirmelerine ve farklı gruplar ile sosyal olarak etkileşimlerine yardımcı olur (Ashworth, 2004). Bağımsız ya da eşli olarak çalışarak öğrenmelerine katkıda bulunur. Öğrencilerin farklı gereksinimlerine yanıt verir. Öğrencileri öğrenme düzeylerini en üst düzeye çıkarmaları için teşvik eder, öğrenciler arasında etkileşim sağlar. Bunun yanı sıra, öğrenme merkezleri bireysel seçim olanağı sağlayarak öğrencilerin motivasyonlarını artırır (Willis, 2007, ss.147-148; Harmin, 2006, s.87).

Öğrenme merkezleri bireysel ya da küçük gruplarda öğretim sağlamak amacıyla tasarlanan etkinliklerden oluşur (King-Sears, 2007, s.137). Bu merkezlerde etkinlikler öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine ya da öğrenme stillerine göre farklılaştırılabilir (Kommer, 2004, s.32). Bu nedenle öğrenme merkezleri, farklı öğrenme stilleri ve ilgilerine yönelik çeşitli etkinlikleri içerir (Ham, 2001, s.48).

Merkezlerde her öğrencinin merkezlerin tümünde görev alması gerekmediği gibi (Kommer, 2004, s.32) her ünite ya da konu için merkezlerin değiştirilmesi de gerekmemektedir. (Heacox, 2002, s.109). Öğrenme merkezlerinden haftada bir gün, birkaç gün ya da her gün yararlanılabilir (King-Sears, 2005, s.404). Oluşturulan merkezler günlük olarak değiştirilebilir. Her merkezde harcanan sürenin uzunluğu etkinliklere ve öğrenci gereksinimlerine bağlı olarak değişebilir (Ferrier, 2007, s.49). Bu süreçte öğretmenler, en az bir öğrenci grubu ile yoğun bir biçimde çalışırlar. (English ve Wilson, 2004, s.5). Öğrenme merkezlerini uygulamaya yeni başlayan öğretmen ve öğrenciler için başlangıçta, deneyim kazanıncaya kadar daha az çeşitli ve daha doğrudan etkinliklere başlanması önerilmektedir. Öğrenciler ve öğretmen öğrenme merkezlerini kullanma konusunda yeterlik kazandıkça öğrenme merkezlerindeki etkinliklerin sayısı ve türü artırılabilir (King-Sears, 2007, s.143).

Öğrenme merkezlerinde öğretmen bir kolaylaştırıcı ya da gözlemci olarak rol alır. Öğrenciler ise öğrenme sürecine etkin katılımcılardır (Ham, 2001, s.47). Öğretmen her merkezde çalışacak öğrenciler için bazı yönergeler sağlar ve öğrenciler bu merkezlerde tamamlamaları gereken etkinlikler konusunda bilgilendirilir (Bender, 2002, ss.16–17). Öğrenciler bilginin pasif bir alıcısı değil, öğrenme sürecinde etkin bir rol alıcıdır.

Öğrenciler öğrenme sürecinde kendi öğrenme sorumluluklarını üzerlerine alırlar. Öğrenciler bu süreçte akranlarını değerlendirebilecekleri gibi problemleri çözebilmek için mevcut kaynakları da değerlendirebilir ve etkinliklerini tamamlarlar. Bu bağlamda öğrenme merkezlerinin, öğrencilerin var olan bilgilerini yeni bilgilerle bütünleştirebilmeleri esasına dayanan yapılandırmacı öğrenme kuramına dayandığını söylemek de olanaklıdır (English ve Wilson, 2004, s.5).

Öğrenme merkezlerinde homojen ya da heterojen öğrenci gruplarından yararlanılabilir. Bu nedenle merkezler esnek gruplardan oluşur. Merkezlerde gerçekleştirilecek etkinlikler için sürenin de kullanımında esneklik söz konusudur. Öğretmenler başlangıçta bir öğrenme merkezinde öğrencilerin etkinliği tamamlamaları için yalnızca bir tür etkinlik kullanabilirler. Daha sonra öğretmen gereksinim duydukça etkinlik çeşidini artırabilir (King-Sears, 2005, s.402).

Öğrenme merkezlerindeki etkinlikler bireysel ya da küçük gruplarda eş zamanlı olarak yapılan farklı etkinliklerden oluşur. Öğrenme merkezi oluşturmanın tek bir yöntemi ya da kuralı yoktur. Sınıf organizasyonu için sabit bir reçete yoktur. Sınıf organizasyonu oldukça farklı biçimlerde gerçekleştirilebilir. Gruplama ve organizasyonla ilgili en iyi karar, öğrencileri yakından tanıyan öğretmen tarafından verilir. Öğrenme merkezleri:

- Çok çeşitli biçimlerde bir içerik alanı ya da program konularının bütünleştirilmesinde kullanılabilir.
- Farklı düzeylere ve farklı öğrenme stillerine uyarlanabilir.
- Bağımsız çalışmayı kolaylaştırır.
- Öğretmen ya da öğrenciler tarafından tasarlanabilir, seçilebilir ve değerlendirilebilir (English ve Wilson, 2004, s.4).

Öğrenme merkezleri, disiplinler arası bir yaklaşımla, öğrencilerin belirli bir konuyu farklı disiplinler yoluyla öğrenmelerine olanak sağlar (Drake, 2004, s.10–11). Öğrenme merkezleri, ilköğretimde dil becerilerinin (Ashworth, 2004, s.47; Bender, 2002, s.14) yanı sıra matematik becerilerinin geliştirilmesinde oldukça etkili olarak görülen stratejiler arasında yer almaktadır (Bender, 2002, s.14). Öğrenme merkezleri öğrencilerin yaratıcı çalışmalar, projeler, dil becerilerini geliştirme, yazma, sosyal

etkinlikler, müzik, resim gibi sınıf etkinliklerine daha fazla zaman ayırmalarına katkıda bulunur (Prevost, 2003, ss.22–23).

Dil becerilerinin geliştirilmesinde öğrenme merkezlerinde, örneğin, bir okuma ve yazma öğrenme merkezinde, görevler ve yönlendirmeler başlangıçta tüm öğrenciler için aynı kalabilir. Ancak içerik, öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun olarak farklılaştırılabilir. Bu süreçte öğrencilerin tümünün okuma ve yazma becerilerinin gelişimi sağlanır. Ancak her öğrencinin okuma ve yazması farklılaşacaktır. Öğrencilerin tümü metinleri okuyabilir ve okudukları metinle ilgili özet yazabilirler. Okuma metninin türü ve yazma unsurları farklılaşabilir. Bazı öğrenciler ilgi ve okuma düzeylerine dayalı olarak gruplara ayrılabilir. Bu bağlamda öğrenme merkezlerinde kullanılabilecek içeriğin çeşitlemesi sınırsızdır (King-Sears, 2005, ss.402-403). Bunun yanı sıra sanat etkinlikleri, dinleme etkinlikleri, yaratıcı yazma, bağımsız okuma bir öğrenme merkezinde yer verilebilecek etkinliklerden bazılarıdır (Wendelin and Greenlaw, 1986, s.7).

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı kapsamında ele alınan stratejilerden biri de ilgi merkezleri ya da ilgi gruplarıdır (Theisen, 2002, ss.2). İlgi merkezleri ve ilgi grupları arasındaki temel farklılık, ilgi merkezlerinin ilköğretimin birinci basamağında daha yoğun olarak kullanılması, ilgi gruplarının ise daha üst sınıftaki öğrencilere yönelik olmasıdır (Tomlinson, 1999, s.30). Öğrencilerin ilgilerine göre öğretimin farklılaştırılmasında ilgi merkezlerinden yararlanılabilir (Theisen, 2002, ss.2-6). İlgi merkezleri, öğrencileri özellikle ilgi duydukları konularda inceleme yapmaya yönlendirmek, motive etmek ve öğrenme deneyimleri gerçekleştirmek amacıyla düzenlenmektedir (Tomlinson, 2005, s.76; Ham, 2001, s.46; Accesscenter, 2005, s.3). İlgi merkezlerinde öğrenme merkezlerindeki gibi bir bilgi ya da beceride uzmanlaşmak yerine, öğrencilerin özel ilgi alanlarına ilişkin konu ve fikirleri daha derinlemesine çalışmalarına olanak sağlanır. İlgi merkezleri doğrudan çalışılan ünite ile ilgili olabileceği gibi, program dışı konuları da içerebilir (Tomlinson, 2003, s.186).

İlgi merkezleri genellikle okuma, yazma, dinleme, bilgisayar, oyun, matematik, fen, araştırma, sanat ve drama gibi alanlarda öğrencilerin özel ilgilerine hitap eden konuların

araştırılması için öğrencileri motive etmek amacıyla tasarlanır (Ham, 2001, s.48). Bu merkezlerde öğrencilerin kendilerini motive edecek bir konu seçmelerine olanak sağlanır. Öğrenciler ele aldıkları konular hakkında daha fazla uzmanlaşmak ve daha iyi yapılandırabilmek için farklı türde materyallerle etkileşime girebilirler (Theisen, 2002, ss.2-6). Örneğin, spor ya da film gibi öğrencilerin ilgi alanına yönelik bir temayla ilgili etkinlikler ve örnekler verilerek ve yazma sürecindeki adımlar açıklanarak yazma becerileri üzerine odaklanılabilir. Bu merkezlerde öğrenciler yaratıcı yazma becerilerini geliştirirken, kendi ilgi alanlarındaki konuları grupla ya da eşli olarak çalışabilirler (Accesscenter, 2005, s.3).

Öğretmenler merkezlerde öğrenme amaçlarına odaklanmalı ve öğrencilerin tercih yapmaları için seçenekler sunmalı, öğrencilerin öğrenme günlükleri ve dergiler kullanmaları yoluyla çalışmalarını sürdürmelerine olanak sağlamalıdır (Tillman, 2003). Merkezlerin oluşturulmasında göz önünde bulundurulması gereken kimi ilkeler bulunmaktadır. Bunları şöyle sıralamak olanaklıdır (Tomlinson, 2005, s. 76):

- Önemli öğrenme amaçlarına odaklanmalıdır.
- Öğrencilerin bu amaçlara ulaşmalarını sağlayacak materyaller içermelidir.
- Öğrencilerin çeşitli okuma düzeylerine, öğrenme profillerine ve ilgi alanlarına yanıt veren etkinlik ve materyaller kullanılmalıdır.
- Basit-karmaşık, somut-soyut, kapalı uçlu-açık uçlu gibi farklı niteliklerde etkinliklere yer verilmelidir.
- Öğrenciler açık bir biçimde yönlendirilmelidir.
- Öğrenciye gereksinim duyduğu zamanlarda gerekli rehberlik yapılmalıdır.
- Öğrenci merkezdeki görevini tamamladığında ne yapması gerektiği konusunda yönlendirilmelidir.
- Öğrencilerin merkezde gerçekleştirdiklerinin ve bunların niteliklerinin yakından izlenebilmesi için kayıt tutulmalıdır.
- Merkezlerdeki görevlerde değişiklik yapabilmek amacıyla öğrencilerin sınıftaki gelişim düzeyini sürekli değerlendiren bir plan yapılmalıdır.

Heacox (2002, s.108) ise merkezlerin uygulanmasında dikkat edilmesi gereken hususları şöyle belirtmektedir:

- Farklılaştırılmış etkinliklerde, ünite amaçlarıyla ilgili etkinlikler gerçekleştirilmeli, önemli öğrenme sonuçları üzerinde odaklanılmalıdır.
- Merkezler, öğrencilerin tümü için tasarlandığından, etkinliklerin farklı düzeylerde olması gerekmektedir.
- Öğrencilerin ilgileri, öğrenme tercihleri, öğrenme düzeyleri, okuma düzeylerine yanıt verecek farklı etkinlik ve materyaller kullanılmalıdır.
- Hangi etkinliğin bireysel, hangi etkinliğin eşli, hangi etkinliğin de küçük gruplarla yapılacağına karar verilmelidir.
- Uzun süreli projeler yapılabileceği gibi kısa süreli (günlük) etkinliklere de yer verilmelidir.
- Adım adım, yapılacak etkinliklerin süreci planlanmalıdır. Öğrencilerin etkinliği başarılı bir biçimde tamamlayabilmesi için hangi adımda yardıma gereksinimi olacağı düşünülmelidir.
- Projeler için değerlendirme ölçütleri belirlenmelidir. Öğretmen projeyi ya da etkinliği değerlendirmeden önce, öğrencinin öz değerlendirme ve akran değerlendirme yapması sağlanmalıdır.
- Gerekli materyal ve kaynaklar sağlanmalıdır.
- Öğrencilere gereksinim duydukları süre konusunda yardımcı olunmalı, onların merkezlerde günlük olarak gerçekleştirdikleri etkinlikleri kaydetmeleri için bir günlük kullanmaları sağlanmalıdır.

1.5.4. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımında Değerlendirme

Farklılaştırılmış öğretimin en önemli özelliği öğrencilere seçim olanağı sağlaması, esnek bir yaklaşım olması ve sürekli değerlendirmeye yer vermesidir (Anderson, 2007, s.50). Farklılaştırma, her çocuğun bireysel farklılıklarını tanımaya ve bu farklılıklarına saygı duymaya dayanır. Öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun bir programın uygulanması ise öğrenci başarısının uygun değerlendirme yöntemleriyle değerlendirilmesine bağlıdır (Adami, 2004, s.91).

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımında değerlendirme ve öğretim ayrılmaz bir bütündür (Tomlinson, 2005, s.10). Farklılaştırma, öğretim sürecinin sürekli bir biçimde

değerlendirilmesine dayanmaktadır (Fitzgerald Gordon, 2007, s.68). Bu nedenle farklılaştırılmış öğretim yaklaşımında değerlendirme oldukça önemlidir (Smutny, 2003, s.36). Farklılaştırılmış öğrenme süreci, değerlendirme sonucu öğrencilerin neler bildiği ve standartlara göre neleri bilmesi gerektiği belirlenerek planlanabilir (Roberts ve Inman, 2007, s.8). Bu yaklaşımda değerlendirmenin amacı öğretmenlere öğrencilerin ilgi, beceri ve öğrenme profilleri ile ilgili veri sağlamak (Tomlinson, 2005, s.10) ve öğrencilerin öğrenmeleri ve çalışmalarının niteliği hakkında kendilerine ve ebeveynlerine dönüt sunmaktır (Heacox, 2002, s.119).

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımında dersler farklılaştırılabildiği gibi değerlendirme de farklılaştırılmaktadır (Adams ve Pierce, 2006, s.5). Bu nedenle öğrenme performansının değerlendirilmesinde öğrencilerin çeşitli değerlendirme yöntemleriyle değerlendirilmeleri sağlanmaktadır (Anderson, 2007, s.51). Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, öğrenme ilgileri ya da öğrenme profillerini belirlemek; öğrenme düzeyini tespit etmek ve etkili bir biçimde öğretimi farklılaştırmak ön değerlendirme, süreç değerlendirme ve sonuç değerlendirme ile olanaklıdır. Formal ve informal biçimde gerçekleştirilebilen sürekli değerlendirme, öğretmenin öğrencilerinin gereksinimlerini belirlemesine yardımcı olur (Strickland, 2004, s.4). Bu nedenle farklılaştırılmış öğretimde değerlendirme tanılayıcı (Tomlinson, 2005, s. 9; Tillman, 2003), biçimlendirici ve sonuç belirlemeye yöneliktir (Finley, 2008, s.18; Adams ve Pierce, 2006, ss.4–5).

Tanılayıcı değerlendirme: Farklılaştırılmış öğretimde değerlendirme tanılayıcı, bilgilendirici ve süreklidir (Tillman, 2003). Tanılama sürecinde yapılacak anlamlı bir ön değerlendirme, başarılı bir farklılaştırmaya kılavuzluk etmektedir (Pettig, 2000, s.15–16). Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımında ön değerlendirmenin amacı, farklılaştırılmış öğrenme deneyimleri için gerekli bilgiler edinmek (Heacox, 2002, ss.36–37), öğretim sürecinin başlangıcında öğrencilerin öğrenme stilleri ve öğrenme yeteneklerini tanımaktır (Levy, 2008, s.162). Değerlendirmeyle öğrencilerin öğrenme gereksinimleri, ilgileri ve hazır bulunuşluk düzeyleri tespit edilerek öğrencilerin bu gereksinimlerine uygun öğretim olanağı sağlanır. Öğrencilerin öğrenme stilleri, öğrenme profilleri ve ilgilerinin belirlenmesinde çoklu zekâ envanterleri, öğrenme stilleri envanterleri ya da

ilgi envanteri kullanılmaktadır. Bunun yanı sıra farklılaştırılmış sınıflarda öntestler, tanılamaya yönelik beceri testleri ve günlük gibi informal değerlendirmelerin yanı sıra (Levy, 2008, s.162; Roberts ve Inman, 2007, s.38; Stickland, 2004, s.4; Theisen, 2002, s.2), gözlem, kontrol listeleri, öğrenci gösterileri ve tartışmaları, anketler, görüşmeler, öğrenci ürünleri ve çalışma örnekleri, portfolyo ve öz değerlendirme tanılayıcı değerlendirmede kullanılan araçlar arasındadır (Fitzgerald Gordon, 2007, s.64; Smutny, 2003, ss.36–40; Tillman, 2003). Tanılama sürecinde öğretmenler aynı zamanda öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini, ilgilerini ve öğrenme profillerini belirlemek amacıyla öğrencinin kendisinden ve ailesinden de bilgi edinebilmektedir (Strickland, 2004, s.4; Smutny, 2003, s.36).

Biçimlendirici Değerlendirme: Farklılaştırılmış öğretimde, öğrencilerin süreç içerisinde değerlendirilmeleri oldukça önemlidir. Öğrencilerin süreç içerisinde öğrenme güçlüklerini ve gereksinimlerini ortaya çıkarmak amacıyla biçimlendirici değerlendirmeden yararlanılmaktadır (Levy, 2008, s.162). Öğretmen-öğrenci konuşmaları, günlükler, küçük grup görüşmeleri ve anketler öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemede kullanılabilecek biçimlendirici değerlendirme araçları arasında yer almaktadır (Adams ve Pierce, 2006, s.23). Bunun yanı sıra öğretmen ve öğrencilerin katılacağı küçük grup tartışmaları, tüm sınıfın katıldığı tartışmalar, portfolio dosyaları, beceri envanterleri, öntestler, ev ödevi değerlendirmeleri, öğrenci görüşleri ya da ilgi ölçekleri gibi biçimlendirici değerlendirmeler kullanılabilir (Tomlinson, 2005, s.10)

Sonuç Belirlemeye Yönelik (Summative) Değerlendirme: Öğretim ünitesinin ya da etkinliklerin sonunda yapılan değerlendirmedir. Bu değerlendirme, öğrenme sürecinin etkililiği hakkında bilgi edinmek amacıyla yapılır (Adams ve Pierce, 2006, s.26). Sonuç değerlendirilmesinde farklı yöntemler kullanılabilir. Ürünün farklılaştırılması, öğrencilerin karar verme, kendi öğrenmelerinden sorumlu olma, ürün boyunca öğrendiklerini gösterebilme olanağı sağlama gibi fayda sağlar (Anderson, 2007, s.51). Sonuç değerlendirme yalnızca farklılaştırılmış etkinlikleri değil; aynı zamanda günlük çalışmaları, testleri, performans değerlendirmelerini ve tüm öğrencilerin tamamlaması gereken ödevleri yansıtır (Heacox, 2002, s.120). Portfolyo, rubrik, görüşme, yazma ödevleri, projeler ya da diğer otantik görevler gibi alternatif değerlendirme yöntemleri

sonuç değerlendirmede kullanılabilir (Finley, 2008, s.18; Adams ve Pierce, 2006, s.27). Bu süreçte öğrencilerin kendi çalışmalarını değerlendirmeleri (öz değerlendirme yapmaları) ve akran değerlendirme yapmaları sağlanmalıdır. Öz değerlendirme ve akran değerlendirme, öğrencilerin bağımsız çalışma ve karar verme yeteneklerinin gelişmesini sağlar (Tillman, 2003; Heacox, 2002, s.120).

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımında öğrencilerin çok yönlü değerlendirilmesi oldukça önemlidir. Öğrencilerin öğrendiklerini sergilemeleri için farklı değerlendirme teknikleri kullanmalarına fırsatlar verilmelidir. Bu öğretim yaklaşımında, değerlendirme yoluyla elde edilen veriler öğretimin planlanmasına ve uygulanmasına yön vererek öğrencilerin gereksinimlerine yanıt verebilecek eğitim ortamlarının düzenlenmesine olanak sağlar. Değerlendirme aşamasında elde edilen verilere dayalı olarak öğrencilerin hangi gruplarda yer alacağına ve bu gruplarda ne tür etkinlikler gerçekleştirileceğine karar verilir.

1.5.5. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımında Öğretmenin, Öğrencinin, Okul Yönetiminin ve Velinin Rolü

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulandığı eğitim ortamlarında öğretmen ve öğrenci rolleri geleneksel öğretim yaklaşımından oldukça farklıdır. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının amacına ulaşmasında öğretmen, öğrenci, veli ve okul yöneticilerinin üzerlerine düşen rol ve sorumlulukların farkında olarak bunları etkin bir biçimde yerine getirmeye çalışmaları önem taşımaktadır. Farklılaştırılmış öğretimin başarılı bir biçimde gerçekleştirilebilmesi öğrencilerin, ailelerin, öğretmenlerin ve okul yönetiminin rollerini yerine getirmesine bağlıdır (Finley, 2008, s. 19).

1.5.5.1. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımında Öğretmenin Rolü

Farklılaştırılmış öğretimde öğretmenin temel özelliklerini şöyle sıralamak olanaklıdır (Kommer, 2004, ss.9-13):

- *Farklılaştırılmış öğretimde öğretmenler temel ögeler üzerinde odaklanırlar.* Öğretmenler, farklılaştırılmış öğretim etkinliklerine başlamadan önce, programın temel ilkeleri, kavramları ve becerileri hakkında bilgi sahibi olurlar.
- *Farklılaştırılmış öğretimi uygulayan öğretmenler geleceğe yönelik önlem alırlar.* Farklılaştırılmış öğretimi uygulayan öğretmenler, gereksinim duyuldukça çoklu öğrenme yolları planlar ve daha ilerisi için düzenlemeler gerçekleştirirler.
- *Farklılaştırılmış öğretimi uygulayan öğretmenler öğretime rehberlik etmek amacıyla değerlendirme yaparlar.* Farklılaştırılmış sınıflarda öğretmenler, değerlendirmeyi ünite sonunda, öğrencilerin neler öğrendiğini ortaya çıkarmak amacıyla değil, öğrencinin öğrenme sürecini değerlendirmek amacıyla yaparlar. Öğrencilere ünitenin başlangıcında öntest uygulanır. Bunun yanı sıra öğrencinin öğrenme sürecindeki gelişimi ve sürecin sonunda da öğrencilerin değerlendirilmesi beklenir. Farklılaştırılmış öğretimde değerlendirme, etkinliklerin planlanabilmesi ve dersin sürecine yön verilebilmesi için kullanılan bir araçtır.
- *Farklılaştırılmış öğretimi uygulayan öğretmenler öğrenci merkezli öğretimi benimsemektedir.* Farklılaştırılmış bir sınıfta öğrenciler en önemli ögelerdir. Çünkü öğretmenler, öğrencilerin yetenekleri, ilgileri ve öğrenme özelliklerine uygun olarak dersleri planlamaktadır (Campbell, 2004). Öğretmenler, öğretim yapmaktan çok öğrencilerin öğrenmelerine daha fazla zaman ayırırlar. Öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu üstlenmelerine yardımcı olurlar. Öğrencilere sınıf kurallarına uymaları, kendi öğrenmelerini kontrol etmeleri ve materyalleri dağıtmaları konusunda rehberlik yaparlar. Bu, öğrencilerin kendi öğrenmeleri hakkında kararlar almalarına ve kendi yaşamlarına daha iyi yön vermelerine ve dolayısıyla daha etkin öğrenciler olmalarına yardımcı olur. Farklılaştırılmış öğretimde öğrenciler öğrenmenin baş mimarıdır. Ancak, öğrencilere kendi öğrenmelerini tasarlamaları ve yapılandırmaları konusunda öğretmen tarafından rehberlik yapılmaktadır.
- *Farklılaştırılmış sınıflarda öğretmenler esnektir.* Öğretmenler zaman, araç gereç ve öğretim hızını ayarlamakta esnektir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin gereksinimlerine dayalı olarak çeşitli öğretim stratejilerini kullanmaya isteklidir. Farklılaştırılmış öğretimde bazı ünitelerin öğretimine ayrılan süre kısa

olabilirken, bazılarının öğretimi haftalar ya da aylar alabilmektedir. Öğretmen tüm sınıf öğretimi, grupla öğretim ya da bireysel öğretim gerçekleştirebilir. Bu sınıflarda öğrenciler yetenek, ilgi ve öğrenme tercihlerine göre gruplanabilir. Öğretmenlere aynı zamanda, öğrencilerin öğrenecekleri konu, bu konuyu nasıl öğrenecekleri ve öğrendiklerini nasıl sergileyecekleri gibi konularda da esneklik tanınmaktadır.

- *Farklılaştırılmış sınıflarda öğretmenler bireysel gelişmeyi önemser.* Farklılaştırılmış bir sınıfta öğrenciler bireysel olarak öğrenme amaçları belirler ve bu amaçlara doğru ilerlerler. Öğretmen, öğrencilerin bireysel olarak başarılı oldukça tüm sınıfın da başarılı olacağını fark etmelerine yardım eder.
- *Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulayan öğretmenler, öğretmenlik mesleğinin dinamik bir meslek olduğunun farkındadır.* Öğretmen, öğrencilerin gelişimlerini bir günlüğe kaydedip sürekli olarak değerlendirir ve öğretimi buna göre düzenler.

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı, öğrencileri bilgi arayıcı, öğretmenleri ise kolaylaştırıcı (Saldana, 2005, s.17; Heacox, 2002, s.11) ve işbirliğini gerçekleştiren kişi olarak görmektedir. Farklılaştırılmış öğretimde kolaylaştırıcı olarak öğretmen, üç farklı role sahiptir: Farklılaştırılmış öğrenme fırsatları sağlama, öğrencileri bireysel farklılıklarına uygun olarak öğrenme gruplarına yönlendirme, zamanı esnek kullanma. Öğretmenin *kolaylaştırıcı* rollerini şöyle açıklamak olanaklıdır (Heacox, 2002, ss.11-12):

- *Farklılaştırılmış öğrenme fırsatları sağlama:* Öğretmen, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, ilgileri ve öğrenme stillerini belirlemeli, onların öğrenme gereksinimlerine dayalı olarak etkinlikleri farklılaştırmalı, onların öğrenme sürecine etkin katılımını ve öğrenme ürünlerini sergilemelerini sağlayacak çeşitli etkinlikler sunmalıdır.
- *Öğrencileri bireysel farklılıklarına uygun olarak öğrenme gruplarına yönlendirme:* Farklılaştırılmış öğretimde bir kolaylaştırıcı olarak öğretmen, öğrencileri öğrenme stilleri ya da ilgilerine uygun olarak gruplara ayırmalı ve grupları öğrencilerin özelliklerine uygun bir biçimde düzenlemelidir.

Etkinliklere bağlı olarak, öğrenciler bireysel, eşli, takım içinde, işbirliğine dayalı küçük gruplarda, esnek öğretim gruplarında ya da tüm sınıfın katılımının sağlandığı büyük gruplarda çalışabilirler. Öğretmen, programın amaçlarına ve öğrencilerin öğrenme gereksinimlerine dayalı olarak en etkili grup çalışmasının hangisi olduğuna karar vermelidir.

- *Zamanı esnek kullanma:* Öğretmen, farklılaştırılmış sınıflarda farklı öğrenciler için farklı biçimlerde öğretim zamanı kullanır. Daha fazla açıklama, inceleme ya da uygulamaya gereksinim duyan öğrenciler için öğretim süresi artırılabilir. Farklılaştırılmış sınıflarda süre esnektir ve öğrencilerin öğrenme gereksinimlerine yanıt vermek için en etkili biçimde kullanılır.

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımında öğretmenin diğer bir rolü de *işbirliği* yapmasıdır. Öğretmen diğer öğretmenlerle işbirliği yaparak öğretim materyallerini, kaynakları ve görüşlerini paylaşır. Öğretmen diğer meslektaşlarının yanı sıra bu süreçte ailelerle de işbirliği içerisindedir (Heacox, 2002, s.12). Farklılaştırmayı destekleyen diğer öğretmenler, meslektaşlar ve alan uzmanlarıyla işbirliği yapar (Wilmette Public Schools [Wilmette], 2007).

Öğretmenlerin öncelikle öğrencilerinin bireysel özelliklerini ve gereksinimlerini doğru biçimde nasıl belirleyebileceklerine, daha sonra da bu verilere dayalı olarak kendi öğretim uygulamalarında gerekli düzenlemeleri nasıl yapabileceklerine ilişkin gerekli bilgi, beceri ve deneyime sahip olmaları gerekmektedir (Kuzgun ve Deryakulu, 2004, s.7). Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını gerçekleştiren öğretmenler, öğrencilerin bireysel farklılıklarının farkındadır (Theisen, 2002, s.2). Öğrencilerin bireysel farklılıklarından dolayı, farklı öğrenme stilleri ve gereksinimleri olduğuna inanır. Bu öğretmenler, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygun olarak sınıftaki materyalin zorluk düzeyini çeşitlendirerek öğretimi farklılaştırabilir. Öğretmenler, öğrencilerin ilgi alanlarındaki benzerliğe ve ilgilendikleri konulara göre materyalleri ve temel becerileri farklılaştırabilirler. Bunun yanı sıra, öğrencilerin öğrenme tercihlerine göre (zekâ alanları, yetenek, öğrenme stili) ya da öğrencilerin bağımsız olarak, eşli ya da takım olarak çalışma isteklerine göre de farklılaştırma yapılabilirler (Anderson, 2007, s.50).

Öğretmenler, öğrenme stilleri, becerileri, yetenekleri, dil ve kültürel özellikleri bakımından önemli derecede farklılıklara sahip öğrencilerle karşı karşıyadır (Smutny, 2003, s.7). Öğretmen öğrencilerini tanımalı, öğrencilerin tümü için aynı ve orta bir yetiştirme düzeyini amaç edinmemeli, her birinin yeteneklerini tanıyıp geliştirmeye çalışmalıdır (Mory, 1991, s.15). Bu nedenle farklılaştırılmış sınıflarda öğretmenin görevi öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, ilgileri ve öğrenme profilleri bakımından gereksinimlerini karşılayan, onların farklılıklarına saygılı, hem bilişsel hem de duyuşsal gelişimlerini destekleyen esnek durumlar sağlamaktır (Cindy, 2004, s.2). Bu bağlamda, farklılaştırılmış sınıflarda öğretmen, bilgi sağlayıcılıktan daha çok, bilginin yapılandırılmasını kolaylaştırıcı biri olarak algılanmaktadır. Bu yaklaşımda öğretmen, öğrencilere önerilerde bulunur, öğrencilerin kendi düşüncelerini açıklamalarına yardım etmek amacıyla araştırma soruları sorar, sorunlara çözüm arama konusunda onları güdüler (Adams ve Pierce, 2006, s.5; Baum, Cooper ve Neu, 2001, s.486). Farklılaştırılmış öğretimde öğretmenler, öğrencilerin daha fazla öğrenme sorumluluğu almalarını sağlayan bir koç gibidir. Bu bağlamda öğretmenler, bir orkestra şefi olarak betimlenebilir. Öğretmen öğrencilerin gelişimini her açıdan desteklemeye yardımcı olur ve öğrencinin bütün olarak gelişimini sağlar (Kommer, 2004, s.14). Farklılaştırılmış sınıflarda öğretmenler (Wilmette, 2007; Smutny, 2003, ss.11-12):

- Her öğrencinin öğrenme düzeyini en üst düzeye çıkarabilmek için programın boyutlarını esnek bir biçimde farklılaştırmayı sürdürür.
- Öğrenciler için uygun beklentiler oluşturmak amacıyla programın içeriğini analiz eder.
- İçerik, süreç ve ürünü öğrencilerin öğrenme profilleri, yetenekleri, öğrenme güçlükleri ve ilgilerine uygun olarak farklılaştırır.
- Programı uygularken çeşitli yaratıcı etkinlikler kullanır. Programı farklılaştırmak için öğrenme istasyonları, yoğunlaştırılmış öğretim, katlı öğretim, ilgi grupları, yaratıcı etkinlikler ve materyaller gibi farklı stratejiler kullanır.
- Esnek gruplarda öğrencilere öğretim etkinlikleri gerçekleştirir.
- Etkinlikleri yapılandırmada seçim yapma olanağına sahiptir.
- Öğrencinin bireysel başarısını ve farklılaştırılmış programın etkililiğini öğretim süreci içerisinde değerlendirir.

- Öğrencilerin öğrenme amaçlarına ulaşmaları ve ilerlemeleri için sürekli değerlendirmeler yapar.
- Aileler, öğretmenler ve yöneticilerle farklılaştırılmış etkinlikler hakkında iletişimde bulunur.

Öğretmenler öğrencilerin ilgi alanlarını, öğrenme stillerini (görsel, işitsel, kinestetik), öğrenme tercihlerini (küçük grup, bireysel, tüm grup) belirlemek için öğrencileri gözlemler ya da onlarla görüşmeler yapar. Farklılaştırılmış öğretimde, öğretmenler, öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımlarını sağlamak amacıyla çeşitli fırsatlar yaratır, farklı öğretim stratejileri ve tekniklerini kullanırlar. Öğrencilerin birbirleriyle daha az rekabet etmelerini sağlar (LDA, 2006).

Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını gerçekleştiren öğretmenler öğrencilerin öğrenme gereksinimlerini karşılamak için çeşitli öğretim stratejileri kullanır, öğrenciyle birlikte öğrenir ve öğrenme ortamını öğrenci için biçimlendirir (VanSciver, 2005, s.39; Tomlinson ve Dockterman, 2002).

Öğretmenler, sınıftaki her öğrenci için her an öğretimi düzenlemeleri gerektiğini düşünebilirler. Farklılaştırma çabaları bu gibi köklü bir değişikliği gerektirmemektedir. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını kullanan öğretmenlerin, her zaman aynı şeyleri yapması gerekmemektedir. Farklılaştırılmış öğretim, öğretmenlerin, öğrencilerini derslerde en iyi öğrendikleri konu alanlarını belirlemek amacıyla çeşitli etkinliklerde gözlemlemesini gerektirmektedir. Öğretmenlerin, *öğrencilerin öğrenme gereksinimlerini belirlemek* amacıyla göz önünde bulundurması gereken ilkeleri şöyle sıralamak olanaklıdır (Smutny, 2003, ss.8-9):

- Her öğrenciye ait gözlem verilerini, test sonuçlarını, öğrencilerin akademik başarılarını ve davranışlarına ait bilgileri toplamak amacıyla bir dosya oluşturmalıdır. Her öğrencinin en iyi biçimde öğrendiği öğrenme durumlarına, öğrenme stillerine, ilgilerine ve yetersiz olduğu alanlara odaklanmalıdır.
- Öğrencilerin güçlü yönleri, problemleri, ilgileri ve okuldaki geçmiş deneyimleri hakkında aileleri ile görüşmelidir. Önemli her bilgiyi ya da gözlemi öğrenci dosyasına eklemelidir.

- Sınıfta öğrencilerin çoklu zekâ alanlarına uygun ve çeşitli materyallerin bulunduğu esnek bir öğrenme ortamı ve öğrenme merkezleri oluşturmalıdır.
- Öğrencilerin öğrendiklerini sergilemelerine ve fikirlerini açıklamalarına olanak sağlamalıdır. Onların performanslarıyla ilgili notlar almalıdır.

Farklılaştırılmış öğretimi etkili bir biçimde gerçekleştirebilmek amacıyla, öğretmenlerin öğrencilerin neyi bilmeye gereksinimleri olduğu (içerik), bunu nasıl gerçekleştirecekleri (süreç) ve ünitenin sonunda neler yapılacağı (değerlendirme) ile ilgili olarak bilgi sahibi olması gerekmektedir (Theisen, 2002, s.2). Öğretim etkinlikleri sırasında öğretmen içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamı gibi unsurların bir ya da birkaçını öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, ilgileri ya da öğrenme profillerine göre farklılaştırabilir (Tomlinson ve Dockterman, 2002). Farklılaştırılmış bir dersin düzenlenmesinde şu soruların iyice düşünülmesi gerekmektedir (Theisen, 2002, s.7):

- Her öğrencinin bilmesi gereken anahtar kavramlar nelerdir? Öğrenciler neler yapacaklar? (İçerik nedir?)
- Ne (içerik, süreç, ürün) farklılaştırılacak?
- Bu ders nasıl (hazır bulunuşluk düzeyi, ilgiler, öğrenme profilleri) farklılaştırılacak?
- Bu ders neden (motivasyon sağlamak, erişim sağlamak, verimlilik) farklılaştırılacak?

Farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı sınıflarda öğretmen, öğrencilerin ilgilerine, öğrenme profillerine ve hazırbulunuşluk düzeylerine göre farklı gereksinimleri olduğunu kabul eder; içeriği, süreci ve ürünü bu farklı gereksinimlere göre farklılaştırır (Tomlinson, 1999, s.11; Anderson, 2007, s.50). Öğretmenin içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamını farklılaştırmadaki rollerini aşağıdaki gibi ifade etmek olanaklıdır:

İçeriğin farklılaştırılmasında öğretmenin rolü: Öğretmen içeriği farklı metinler, farklı okuma düzeylerinde kitaplar ya da kısa hikâyeler kullanarak farklılaştırabilir. Bunun yanı sıra, içeriği farklılaştırmak için öğretmenler esnek gruplama yapabilir, öğrencilerin kavram ya da konu hakkında bilgi edinmeleri ve geliştirmeleri için internetten yararlanabilir ya da sesli kitapları kullanabilir. Bazı öğrenciler eşli gruplarda, küçük

gruplarda ya da bağımsız çalışabilir (Anderson, 2007, s.50). Öğretmen öğretilecek içeriğe uygun kaynaklara ulaşır. Öğretim sürecinde farklı materyaller kullanarak süreci zenginleştirir. Bunların yanı sıra içeriğin farklılaştırılmasında öğretmen (Koechlin ve Zwaan, 2008):

- Öğrencilerin kelime hazinesini zenginleştirir.
- Farklı zorluk düzeyinde kaynaklar, dergiler, gazeteler, veri tabanları, referans kaynaklar, websiteleri, çoklu ortam gibi çeşitli kaynaklar sağlar.
- Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek amacıyla farklı okuma türlerinden yararlanır.
- Dersi ve konuları desteklemek için okuma listeleri geliştirir.
- Öğrencilerin bilgiyi kullanmalarına yardımcı olmak için sorumluluk becerilerinin gelişimine yardımcı olur.

Sürecin farklılaştırılmasında öğretmenin rolü: Farklılaştırılmış öğretim yaratıcı bir süreçtir. Öğretmenin öğrenme amaçlarına ulaşmak amacıyla öğrenciler için çeşitli öğretim yöntemleri tasarlamasını gerektirir (Smutny, 203, s.30). Farklılaştırılmış öğretimde, öğrencilerin tümü üst düzey düşünmeye güdülenmeli ve onların etkinliklere katılmaları için etkin öğrenmelerine olanak sağlanmalıdır (VanSciver, 2005, s.39). Bu nedenle öğretmen öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme, araştırma, karar verme gibi becerilerinin gelişimini sağlayacak etkinlikler gerçekleştirir. Bilgi okuryazarlığı becerilerinin gelişimini sağlar. Öğretmen, öğrenci merkezli öğrenme fırsatları sağlar. İşbirliğine dayalı öğrenme deneyimleri kazanmaları için gruplamalar yapar (Koechlin ve Zwaan, 2008). Öğretmen bir ders sürecinin farklılaştırılmasında bağımsız çalışma etkinliklerini, öğrenme merkezlerini, bireyselleştirilmiş ev ödevi projelerini kullanır (Anderson, 2007, s.50).

Ürünün farklılaştırılmasında öğretmenin rolü: Öğretmen poster, kitapçık, makale, sunum yapma gibi otantik ürün örneklerini öğrencilerle paylaşır. En iyi sunum biçimi hakkında öğrencilerin bilgilenmesine yardımcı olur. Bunun yanı sıra, öğrencilerin çoklu ortamı kendi ürünleriyle/sunumlarıyla etkili bir biçimde nasıl bütünleştirip kullanabileceklerini öğretir (Koechlin ve Zwaan, 2008).

Farklılaştırılmış sınıflarda öğretmenler, öğretim etkinliklerinin planlanmasında yararlanılmak üzere öğrencilerin yetenekleri, ilgileri ve öğrenme tercihlerini belirlemelidir. Öğrencilerin bilgiyi yapılandırmaları için çoklu öğretim yöntemleri sağlamalıdır. Öğrencilerin öğrendiklerini çeşitli biçimlerde sergilemelerine izin vermek için istekli olmalıdır. Öğretmen, eğitimdeki en iyi güncel uygulamaları izlemeli ve bu uygulamaların, bireysel öğrenci gereksinimlerine nasıl uyarlanabileceği konusunda bilgi sahibi olmalıdır (Kommer, 2004, s.15). Özetle öğrenme ortamının farklılaştırılmasında öğretmenin rolü şöyle açıklanabilir (Koechlin ve Zwaan, 2008):

- Öğrencilere güvenilir, destekleyici, geliştirici bir öğrenme ortamı sağlar.
- Öğrencilerin gerçek bir dünya ortamında çalışması için esnek ortamlar sunar.
- Öğrencilerin bireysel çalışmaları yanında küçük gruplarda ve büyük gruplarda da öğrenebilmeleri için çoklu alanlar sağlar.
- Öğrencilerin becerilerini geliştirebilmek için onlara uygun kaynaklar sunar.
- Bilgisayar ve internet kullanımını gerektiren etkinlikler için bu kaynaklara ulaşım olanağı sağlar.

1.5.5.2. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımında Öğrencinin Rolü

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı, öğrencilerin sınıfta daha fazla sorumluluk almalarını, diğer arkadaşlarına ve öğretmenlerine yardımcı olmalarını gerektirir (Smutny, 2003, s.32). Bu nedenle bu yaklaşımın en önemli özelliğinden biri, öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu kendi üzerlerine almasını sağlamasıdır (Pettig, 2000, s.16). Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımında öğrenciler, öğrenmenin bir süreç olduğunun ve kendi gelişim alanlarındaki yeterliklerinin farkındadırlar. Bu bağlamda, bu yaklaşımda öğrenci merkezdedir ve etkindir. Öğrenme sorumluluğu öğrencilere aittir (Anderson, 2007, s.52; Bosier, 2007, s.39; Chen, 2007, s.12; Stager, 2007, s.12).

Farklılaştırılmış sınıflarda, öğrenciler öğrenme sürecine etkin katılırlar (Baum, Cooper ve Neu, 2001, s.486) ve bilginin yapılandırılmasında etkin rol üstlenirler (Adams ve Pierce, 2006, s.5). Öğrenciler, öğrenmenin bir süreç olduğunu bilirler. Kendilerinin öğrenmede güçlü oldukları ve gelişmek için gereksinim duydukları alanların farkındadırlar. Programın, öğrenme sürecinin ve değerlendirmenin farklılaştığı

sınıflarda öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumludur, etkinliklerinin ve ürünlerin seçimine karar verirler (Anderson, 2007, s.52).

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımında öğrenciler bağımsız ve öz yeterli olmaya, becerilerini geliştirmeye çalışırlar. Bu yaklaşımda, öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşim açık bir biçimde karşılıklıdır. Gelişim için sorumluluk paylaşılır (Subban, 2006, s.13). Bu nedenle farklılaştırılmış öğretim öğrencilere, kendilerinden farklı özelliklere sahip arkadaşlarıyla birlikte çalışma olanağı sağlar (Saldana, 2005, s.18).

1.5.5.3. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımında Yöneticinin Rolü

Farklılaştırılmış öğretim, öğretmenlerin inanç sistemlerinde bir değişimi gerektirdiğinden, okul yöneticilerinin de değişimi etkili bir biçimde sürdürmek ve ilerletmek amacıyla etkili liderlik uygulamalarını kullanmaya ve anlamaya gereksinimleri vardır. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı çoğu öğretmen için yeni ve farklı bir yaklaşım olduğundan, bu öğretim yaklaşımını uygulayacak öğretmenlerin öğrenme sürecinde çeşitli biçimlerde desteklenmeleri gerekmektedir (Richardson, 2007, s.53).

Okul yöneticilerinin farklılaştırılmış öğretimin başarılı bir biçimde uygulanmasında öğretmenlerin ve ailelerin çabalarını bütünleştirmesi ve yeteri kadar zaman ayırması gerekmektedir. Okul yöneticileri öğretmenlere farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanması konusunda sürekli destek ve olanak sağlamalı (Kapusnick ve Hauslein, 2001, s.159), personel gelişimini desteklemelidir. Yöneticiler, plan yapmaları ve farklılaştırılmış öğretimin aşamalarını etkili bir biçimde uygulayabilmeleri için öğretmenlerle işbirliği yapmalıdır (McKenzie, 2007, s.5). Farklılaştırılmış öğretim uygulamaları konusunda okul yöneticilerinin göstermeleri gereken davranışları şöyle özetlemek olanaklıdır (Wilmette, 2007):

- Farklılaştırma konusundaki güncel eğilimleri ve konuları izlemek,
- Öğretmenlere personel gelişimini sağlamak amacıyla seminer vb. yollarla farklılaştırma hakkında öğrenme fırsatları sağlamak,
- Öğretmenleri işbirliği yapmaya güdülemek ve onları desteklemek,

- Öğretmenlerin dersleri etkili bir biçimde planlamalarına yardımcı olmak amacıyla kaynaklar edinmek.

1.5.5.4. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımında Ailenin Rolü

Aileler çocuklarını diğer bireylerden daha iyi tanıdıklarından, öğretmenleri ile programın içeriği, akademik beklentiler, çocuklarının güçlü yönleri, sorunları, ilgileri ve okuldaki geçmiş deneyimleri konusunda bilgi alışverişinde bulunmalıdır (Smutny, 2003, s. 8.). Aileler çocuklarının sınıfta katıldıkları etkinlikler hakkında bilgi edinmeli, çocuklarının sınıflarını ziyaret etmeli, çocuğunun sınıfta gerçekleştirdiği etkinlikleri evde çocuğuyla tartışmalı, ev ödevlerini incelemeli, çocuğunun ilgilerini ve deneyimlerini yansıtmalarına yardımcı olmalıdır (LDA, 2006).

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının başarılı bir biçimde uygulanabilmesi için aile katılımı da önem taşımaktadır. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulayan bir öğretmen aileleri sınıfında uyguladığı planlar hakkında bilgilendirmeli, ailelerin farklılaştırılmış öğretime karşı olumlu bir tutum geliştirmelerine yardımcı olmalıdır. Öğretmen öğrencilerine yönelik belirlediği öğrenme amaçlarını ailelerle paylaşmalıdır. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının başarıya ulaşmasını sağlamada aileler (LDA, 2006):

- Farklılaştırılmış öğretimin her öğrencinin tüm bilgi ve beceri alanlarında gelişimine katkı sağlayacağının farkında olmalıdır.
- Öğretmenin, her öğrencinin bilgi düzeyini, becerilerini, ilgilerini yakından kontrol edeceğini, değerlendireceğini ve bu bilgiler çerçevesinde sınıf ortamını ve ders etkinliklerini tasarlayacağını bilmelidir.
- Öğretmenlerin kendileriyle her konuda her zaman tartışmaktan mutlu olacağını bilmeli, çocukları hakkında görüşlerini paylaşmaya ve onları dinlemeye açık olduğunun farkında olmalıdır.
- Yaklaşımın en önemli amacının her öğrencinin daha bağımsız öğrenciler olmalarına yardımcı olma olduğunu fark etmelidir.

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımın savunduğu temel özelliklerden biri, aslında farklılaşmanın ailede başladığıdır. Aileler çocuklarının ilgi ve yeteneklerini, güçlü yönlerini ve zayıflıklarını gözlemledikleri için çocuklarını diğer bireylerden daha yakından tanırlar. Çocukların evde yaşadıkları deneyimler, onların kendilerini öğrenci olarak algılamalarında oldukça önemli bir yere sahiptir. Farklılaştırılmış öğretimin temel taşları gözlem, hissetme, motivasyon, dokunma, hayal etme ve yaratıcılık olduğu için aileler bunları evde güçlendirmeye çalışmalıdır. İlköğretim öğretmenleri sınıftaki her çocuğun bireysel olarak yeteneği, hazırbulunuşluk düzeyi ve öğrenme stilleri hakkında bilgilenmek için sınırlı süreye sahiptir. Öğretmenler ailelerin bu konuda zengin ve genellikle kullanılmamış bilgi ve anlayışa sahip olduğunun farkındadır. Bu nedenle aileler bu konudaki bilgilerini öğretmenlerle paylaşmalıdır. Aileler, çocuklarının farklılaştırılmış sınıflarda gerçekleştirdikleri etkinliklerin farkında olmalı, farklı konularda gerçekleştirdikleri projeleri ve sınıf etkinliklerini tartışmalıdır. Çocuğun hoşlandığı ya da hoşlanmadığı şeyleri keşfetmeye çalışmalı, zorlandıkları noktalar daha çocuk öğretmene gitmeden keşfedilmelidir. Aileler çocukların bağımsız çalışmalar gerçekleştirmelerine destek ve rehberlik sağlamalıdır (Smutny, 2004, ss.6-11). Bu açıdan bakıldığında, öğrenci okul dışı öğrenmelerinde ona rehberlik edebilecek bir çevreye gereksinim duymaktadır. Bu süreçte aileler çocuklarına uygun materyaller ve özgün öğrenme ortamları sağlayarak onların yaşam boyu öğrenmeden zevk almalarına katkıda bulunabilirler (Wellhousen ve Kieff, 2001, s.xx).

1.6. Sorun

Beceri ve anlatım dersi olan Türkçe dersinde "eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, araştıran, sorgulayan, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanabilen, üretebilen, girişimci, sorun çözebilen, Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanan, kişisel ve sosyal değerlere önem veren bireyler yetiştirme" amaçlanmaktadır (MEB, 2004, s.16). Türkçe öğretim programında belirtilen amaçlara ulaşılması, öğrencilerin bu alanda kalıcı davranış ve alışkanlıklar edinmeleri ile olanaklıdır. Bu amaçların başarılı bir biçimde yerine getirilmesi öğrencilerin bireysel ilgi, yetenek, öğrenme düzeyi, gereksinimleri ve hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesine ve bunların öğretme-öğrenme sürecinde etkili bir biçimde kullanılmasına bağlıdır. Dolayısıyla, bu derste amaçlanan başarıyı

yakalamak, öğrencilerin bireysel farklılıklarını temel alan ve bu farklılıkları öğretme-öğrenme sürecinin biçimlendirilmesinde kullanan farklı öğretim yaklaşımlarının uygulanmasını gerektirmektedir. Ancak alanyazında ilköğretim 1.-5. sınıflarda uygulanmakta olan öğretim programlarında tek bir yaklaşımın (yapılandırmacılık) temel alınmasının ve programın uygulama ilkelerinin yalnızca bu anlayışa dayandırılmasının eğitim-öğretim etkinliklerinde bireysel farklılıklara uygun bir çeşitliliği sınırlandırdığı vurgulanmakta, bu durumun öğretmenin belli kalıplar içerisinde hareket etmesine neden olduğu belirtilmektedir (Gömleksiz ve diğerleri, 2005).

Alanyazında eğitim sisteminin öğrencilerin farklı gereksinimlerini yeterince karşılayamadığı belirtilmekte (Subban, 2006, s.7) ve öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeye çıkaran, bireysel farklılıklarını destekleyen, yaratıcılıklarını geliştiren, farklı oranlarda ve farklı yöntemlerle öğrenmelerine katkı sağlayan, kendi yeteneklerinin farkına varmalarını kolaylaştıran, anlamlı öğrenme ve etkin katılım sağlayan destekleyici bir öğrenme ortamına gereksinim duyulduğu vurgulanmaktadır (Theisen, 2002, s.1).

Öğrencilerin çeşitli eğitsel gereksinimlerinin karşılanması, onların ilerlemesi ve başarılarının belirlenmesinde en önemli etmenlerden biridir (Wertheim ve Leyser, 2002, s.54). Yapılan araştırmalar, öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun ve çeşitli öğretme ve öğrenme stratejilerini kullanmanın onların akademik başarıları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır (NMSA, 2003, s.1). Bu nedenle, öğretmenler tüm öğrencilerin programın amaçlarına en üst düzeyde erişmelerine fırsat sağlamalıdır. Öğretmen, öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun olarak farklı öğretim ve değerlendirme stratejilerini kullanmalı, öğretim sürecini öğrencilerin bireysel, küçük gruplarda ya da tüm sınıfın katıldığı büyük gruplarda öğrenme deneyimleri kazanmasına olanak sağlayacak biçimde planlamalıdır (ELA, 2008, s.51; Sands ve Barker, 2004, s.27).

Bu bağlamda, Türkçe dersinde, dil becerilerinin geliştirilmesinde öğrenciyi merkeze alan yeni yaklaşımlara ve öğretim etkinliklerinde yeni yöntem ve yaklaşımların etkililiğini sınayan araştırmaların yapılmasına gereksinim vardır. Bu gereksinimi

karşılayabilmek amacıyla öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin dili işlevsel bir biçimde kullanmalarını sağlayacak öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin temel okuma, eleştirel okuma, üst düzey okuma, yaratıcı yazma, sözel iletişim becerileri ve kavram gelişimini sağlayan, onların bireysel gereksinimlerini ve ilgilerini göz önünde bulunduran farklı öğretim yaklaşımlarının uygulanmasına gereksinim duyulmaktadır. Bu yaklaşımlardan biri de farklılaştırılmış öğretim yaklaşımıdır (Van Tassel-Baska, 2003, s.2).

Alanyazında farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrenci başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu; ancak bu yaklaşımın uygulamadaki etkiliğine ve kullanımına ilişkin çalışmalarla ilgili alanyazında bir boşluk olduğu ve eylem araştırması yöntemi ile gerçekleştirilecek araştırmalara gereksinim duyulduğu belirtilmektedir (Anderson, 2007, s.52; Subban, 2006; Tomlinson ve Allan, 2000). İlgili alanyazın taraması sonucunda, araştırma bulgularında farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlayarak akademik başarılarını ve motivasyonlarını artırmada, disiplin olaylarını azaltmada etkili olduğu vurgulanmış olmasına rağmen, Türkiye'de bu konuya yönelik bilimsel dayanaklı uygulamaların ya da araştırmaların yapılmadığı görülmektedir. Bu nedenlerle, Türkçe dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının dil becerilerinin gelişimine etkisini sınayacak bu araştırmaya gereksinim duyulmuştur.

1.7. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, Türkçe dersinin ilköğretim beşinci sınıf düzeyinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına göre nasıl uygulanabileceğini belirlemek ve bu yaklaşımın öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarına etkisini ortaya koymaktır. Bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinin öğretim süreci farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına göre nasıl düzenlenebilir?
    - Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı Türkçe dersinin öğrenme alanlarına göre nasıl düzenlenebilir?

- Öğrenme alanlarına yönelik oluşturulan merkezlerde gerçekleştirilen etkinliklere ve edinilen kazanımlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?
- Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin ilgi alanlarına göre nasıl düzenlenebilir?
- İlgi alanlarına yönelik oluşturulan merkezlerde gerçekleştirilen etkinliklere ve edinilen kazanımlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?

2. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarında bir değişim oluşturmakta mıdır?
3. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına sınıf öğretmeninin ve öğrencilerin bakış açıları nasıldır?

1.8. Araştırmanın Önemi

Bilim ve teknolojide meydana gelen gelişmeler her sistemde olduğu gibi eğitim sistemlerinin de kendisini sürekli yenilemesini ve geliştirmesini kaçınılmaz hale getirmiş; eğitim sistemlerini yenilikleri ve değişimleri izleme ve daha nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi konusunda bir arayışa yöneltmiştir. Yaşanan bu değişimler sonucu program geliştirme alanında da yeni düşünceler ortaya atılmış, yeni eğilimler ve yönelimler kuramdan uygulamaya yansıtılmaya başlamıştır. Bu süreçte toplumların bireylerden sahip olmalarını istedikleri nitelikler farklılaşmaya başlamıştır. Yaratıcı düşünen, sorumluluk alan, karar veren, problem çözen, eleştirel düşünebilen, bilgiye ulaşan, bilgiyi kullanan ve paylaşan, araştırma yapan insan nitelikleri ön plana çıkmıştır. Bu niteliklere sahip bireyler yetiştirmek, öğrencilerdeki farklı ilgi, gereksinim ve yetenekleri ortaya çıkarmak ve onları sınıftaki öğretme-öğrenme sürecinin temelleri olarak kullanmakla olanaklıdır.

Öğrencilerin iletişim kurmaları, bilgi edinmeleri, öğrenmeleri ve kendilerini her yönden geliştirmelerinde, dil becerilerinin oldukça önemli bir yeri bulunmaktadır. Öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu gibi dil becerilerini etkili bir biçimde edinebilmeleri için ilköğretim basamağından itibaren Türkçe

derslerinin daha etkili ve verimli bir biçimde işlenebilmesi ve bireysel farklılıklara duyarlı bir öğretim sürecinde gerekli bilgi, beceri, anlayış ve tutumun öğrencilere kazandırılması gerekmektedir. Bunu sağlamak için de yeni öğretim yöntem ve tekniklerinin işe koşulması önerilmektedir.

Son yıllarda öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını vurgulayan yaklaşımlardan biri öğrenme sürecinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının kullanılmasıdır. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının Türkçe dersinde uygulanabilirliğini belirlemeyi amaçlayan ve bu konuda Türkiye'de ilk kez bir eylem araştırması olarak desenlenen bu araştırma, bu yaklaşımın uygulamadaki etkiliğine ve kullanımına ilişkin alanyazındaki boşluğu doldurma açısından oldukça önemli görülmektedir. Araştırma, öğrencilerin dil becerilerinin ve tutumlarının, derse ve uygulanan yaklaşıma yönelik görüşlerinin süreç içerisindeki değişimini belirleyecek bir eylem araştırması yaklaşımı kullanılarak belirlenmesi nedeniyle alandaki bu boşluğu doldurma bakımından önemli görülmektedir. Bu açıdan araştırmadan elde edilecek bulgular ile farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının Türkçe derslerinde daha etkili öğretme-öğrenme sürecinin gerçekleştirilmesine katkı sağlaması umulmaktadır. Bunun yanı sıra, bu araştırmanın Türkçe dersinde öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik daha zengin ve nitelikli öğretim etkinliklerinin uygulanmasını sağlayacağı, bu bağlamda da öğrencilerin bu derse ilişkin başarılarının artacağı ve tutumlarının olumlu olacağı umulmaktadır. Ayrıca bu araştırmanın sonuçlarının, daha sonra bu alanda gerçeklestirilecek çalışmalara da katkı sağlaması beklenmektedir.

1.9. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şöyle belirlenmiştir:

1. Araştırma, 2008–2009 öğretim yılında Eskişehir il merkezinde bulunan İstiklal İlköğretim Okulu'nun 5/A şubesindeki öğrencilerden elde edilen verilerle sınırlıdır.
2. Kullanılan strateji açısından farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı kapsamında ele alınan merkezler stratejisinden öğrenme ve ilgi merkezleri ile sınırlıdır.

1.10. Tanımlar

Farklılaştırılmış Öğretim: Öğrencilerin, öğrenme ilgi ve yetenekleri, öğrenme stilleri ve öğrenme gereksinimleri bakımından bireysel farklılıklara sahip oldukları düşüncesine dayanan bir öğretim yaklaşımı (Anderson, 2007, s.50).

Dil becerileri: Dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunudan oluşan ve birbirleri ile ilişkili olan beceriler (Farris, 2005, s.7-8; Ashworth, 2004, s.49).

Merkez Stratejsi: Öğrencilerin küçük gruplarda ya da bireysel olarak, kendilerine sunulan içeriği eşzamanlı fakat farklı biçimlerde öğrenmelerine olanak sağlamak amacıyla tasarlanan farklılaştırılmış öğretim stratejilerinden biri (King-Sears, 2008, s.60; Roberts ve Inman, 2007, s.61).

Öğrenme Merkezleri: Belirli bir beceri ya da kavramla ilgili deneyimleri güçlendirmek ya da çeşitlendirmek amacıyla tasarlanmış etkinlik ya da malzeme topluluğunu içeren farklılaştırılmış öğretim stratejilerinden biri (Tomlinson, 2005, s.76; Tomlinson, 2003, s. 187; Theisen, 2002, s.2).

İlgi Merkezleri: Genellikle okuma, yazma, dinleme, bilgisayar, oyun, matematik, fen, araştırma, sanat ve drama gibi alanlarda öğrencilerin özel ilgilerine yönelik konuların çalışılması için öğrencileri motive etmek amacıyla tasarlanan farklılaştırılmış öğretim stratejilerinden biri (Ham, 2001, s.48).

1.11. Kısaltmalar

AG: Araştırmacı Günlüğü

AÖ: Araştırmacı Öğretmen

IRA: International Reading Association

LDA: Learning Disabilities Association

NMSA: National Middle School Association

SÖ: Sınıf Öğretmeni

SG: Son Görüşmeler

VKN: Video Kayıt No

II. BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Öğretme ve öğrenme ortamında öğrencilerin bireysel farklılıklarının belirlenmesi ve bu farklılıklara uygun öğretim yaklaşımlarının uygulanması son zamanlarda araştırmacıların ve uygulamacıların dikkatini çekmiş ve bu konuya yönelik araştırmalar yapılmıştır. Bu bölümde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımıyla ilgili olarak önce Türkiye'de yapılmış olan araştırmalar, daha sonra da yurt dışında yapılan araştırmalar ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Türkiye'de Yapılan Araştırmalar

Avcı, Yüksel, Soyer ve Balıkçıoğlu (2009) tarafından gerçekleştirilen "Şiirin konusu için tasarlanan farklılaştırılmış sınıf ortamının bilişsel ve duyuşsal değişimlere etkisi" adlı çalışmanın amacı ilköğretim 6. Sınıf Türkçe derslerinde şiirsel anlatımı konu edinen farklılaştırılmış sınıf ortamının öğrencilerin derse ve öğretmene yönelik tutumları, derse katılım durumları ve öğrenme düzeylerine etkisini incelemektir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni benimsenerek gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını İstanbul'da özel bir ilköğretim okulunun 6. sınıfına devam eden 22 ilköğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada farklılaştırılmış öğretim stratejilerinden ilgi merkezleri ve istasyonlar kullanılmıştır. Araştırma verileri uygulama yapılan sınıfta yapılan gözlemler, odak grup öğrencilerle ve sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin öğrenme düzeylerine olumlu katkıları olduğu, öğrencilerin derse olan ilgilerinin arttığı ve arkadaşlık ilişkilerinin gelişimine yardımcı olduğu ortaya çıkmıştır.

Yabaş ve Altun (2009) tarafından gerçekleştirilen "Farklılaştırılmış Öğretim Tasarımının Öğrencilerin Özyeterlik Algıları, Bilişüstü Becerileri ve Akademik Başarılarına Etkisinin İncelenmesi" adlı çalışmanın amacı farklılaştırılmış öğretim tasarımını merkeze alarak, bu tasarımın matematik dersinde öğrencilerin akademik başarıları, bilişüstü becerileri ve öz-yeterlik algıları üzerindeki etkisini belirlemektir.

Araştırmada öntest-sontest deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Esenler Cumhuriyet İlköğretim Okulu'na devam eden 25 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğrencilerin akademik başarı testi, bilgi, kavrama ve uygulama test puanları, bilişüstü becerileri ve özyeterlik algı puanları arasında sontest lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Yaşar ve Karadağ (2009) tarafından yapılan "Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Öğretmen Algıları ve Uygulamaları" adlı çalışmada farklılaştırılmış öğretime ilişkin sınıf öğretmenlerinin algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 2008-2009 öğretim yılında Eskişehir ilköğretim okullarında görev yapan 25 sınıf öğretmeni katılmıştır. Betimsel nitelikteki bu çalışmanın verileri 25 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme verilerinden elde edilmiştir. Veriler NVivo2 Nitel Veri Analizi Programı kullanılarak analiz edilmiş, verilerin analizinde içerik analizi tekniği benimsenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama durumları, uygulama biçimleri ve bu yaklaşıma ilişkin yeterlik algılarını belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma sonucunda, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin çok fazla bilgi sahibi olmadıkları, bu yaklaşım kapsamında ele alınan öğretim yöntem ve teknikleri ile değerlendirme tekniklerinin bazılarına ilişkin bilgi ve beceri sahibi oldukları ve bunları uyguladıkları ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin olarak öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kendilerini yetersiz hissettiği ve bu yaklaşımın uygulanmasına ilişkin kuramsal ve uygulamalı hizmetiçi eğitime gereksinim duydukları araştırma sonucunda ulaşılan diğer bulgular arasındadır.

Öğretme (1997) tarafından yapılan "Farklılaştırılmış Fizik Derslerinin 9. Sınıf Üstün Yetenekli Öğrenciler Üzerindeki Etkisi" adlı çalışmada farklılaştırılmış fizik derslerinin 9. sınıf üstün yetenekli öğrencilerinin fizik başarısı ve tutumu üzerindeki etkisi araştırılmaya çalışılmıştır. Çalışmada 11 haftalık bir program içinde fizik dersleri içerik, süreç ve ürün bileşenlerinden bir ya da birden fazlasında öğrencilerin derse hazır olma düzeyleri ve öğrenme biçimleri temelinde farklılatırılmıştır. Çalışmanın örneklemini dokuzuncu sınıfa kayıtlı 28 üstün yetenekli öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada öğrencilerin bilim/fiziğe yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Bilim Hakkında

Görüşler Ölçeği (VASS P20-LB) ön test-son test olarak uygulanmıştır. Öğrencilerin süreci değerlendirmelerini sağlamak amacıyla da Sethian Anketi uygulanmıştır. Araştırmanın istatistiksel testleri ve anket sonuçlarının analizi, farklılaştırılmış fizik derslerinin öğrencilerin bilim/tutum hakkındaki görüşleri üzerinde olumlu bir etki yarattığını ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra farklılaştırılmış fizik derslerinin öğrencilerin fen/fizik hakkındaki görüş ve tutumlarını olumlu yönde değiştirdiği, geleneksel derslerle karşılaştırıldığında farklılaştırılmış dersler ile daha fazla öğrenciye ulaşılabileceği ve daha yüksek başarı düzeyi gözlemlenebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

2.2. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Lavender (2009) tarafından gerçekleştirilen "Sınıf içi davranışsal müdahalenin ve farklılaştırılmış öğretim programının çevresini sözel olarak rahatsız eden 8. Sınıf öğrencilerinden okuma sınırlılıkları olan ve olmayanların başarısı ve davranış çıktıları üzerindeki etkisi" aldı çalışmanın amacı farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ve sözel davranışları üzerindeki etkisini incelemektir. Nicel araştırma yönteminin benimsendiği öntest sontest deneysel desenle gerçekleştirilen araştırmaya 35 ilköğretim öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin sözcük dağarcıklarında anlamlı bir artış gözlendiği ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştiği ortaya çıkmıştır.

Samms (2009) tarafından gerçekleştirilen "Farklılaştırılmış okuma öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarı, sosyal ve bireysel gelişimine etkisi" adlı çalışmanın amacı farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrenme merkezleri, rol oynama, grafik örgütleyicilerin kullanımı, sorgulama, esnek gruplama gibi stratejilerinin öğrencilerin akademik başarıları, sosyal ve bireysel gelişimlerine katkısını incelemektir. Araştırma karma yöntem benimsenerek gerçekleştirilmiş, nitel ve nicel veri toplama teknikleri bir arada kullanılmıştır. Araştırmada gözlem ve alan notlarının yanı sıra öğretmen ve öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler, günlükler, kontrol listeleri öğretmen ve öğrenci bilgi anketleri gibi veri toplama araçları ile veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrenciler arasında dayanışmayı artırdığı, iletişim becerilerini geliştirdiği, grupta arkadaşlarıyla etkileşimi

artırdığı, öğrencilerin problem çözme, yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulandığı beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarında da artış gözlenmiştir.

Ayers (2008) tarafından yapılan "Monroe County, Georgia'da İki Kırsal İlköğretim Okulunda Öğretmen Tutumlarının Farklılaştırılmış Öğretime Etkisi" adlı çalışmanın amacı, Georgia'da iki ilköğretim okulunda farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin algılarını ve tutumlarını ortaya çıkarmaktır. Araştırmada karma yöntem kullanılmış, araştırma verileri gözlem, görüşme ve anket yoluyla toplanmaya çalışılmıştır. Araştırmada 25 ilköğretim öğretmenine anket uygulanmış, beş ilköğretim öğretmeni ile görüşme; beş ilköğretim sınıfında da gözlemler yapılmıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim sınıflarında farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının farklı derecelerde uygulandığı, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı hakkında fazla bilgi sahibi olmadıkları, sınıf yönetimi, zaman ve fiziksel donanım açısından sorunlar yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Bantis (2008) tarafından yapılan "İngilizce Dil Öğrencileri için Farklılaştırılmış Öğretimi Gerçekleştirmek Amacıyla Görev Odaklı Yazma Öğretiminin Kullanımı" adlı çalışmada, görev odaklı yazma öğretiminin İngilizce dil ediniminde ve farklılaştırılmış öğretimdeki etkisi araştırılmaya çalışılmıştır. Çalışma California'da, İspanyol öğrencilerin yoğunlukta olduğu bir ilköğretim okulunda, 2005–2006 öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya bir öğretmen ve 10 üçüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırma verileri görüşme, yazma etkinliklerine ilişkin notlar ve konu ile ilgili çalışma yaprakları kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda görev odaklı yazma öğretiminin öğretimin farklılaştırılması ve yapılandırılmasının yanı sıra, ikinci dil ediniminde öğrencilerin çeşitli gereksinimlerine yanıt vermede etkili olduğu görülmüştür.

Brennan (2008) tarafından yapılan "Okulöncesi Sınıflarında Farklılaştırılmış Öğretim ve Okuryazarlık Becerilerinin Gelişimi" adlı çalışmanın amacı okulöncesi eğitimde

öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesi amacıyla farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının nasıl uygulandığını ortaya çıkarmaktır. Araştırma betimsel bir çalışma olup, araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler, alan notları, gözlemler ve el yapımı ürünler yoluyla toplanmıştır. Araştırma verileri betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, sınıflarında gözlem yapılan okulöncesi öğretmenlerinin, öğrencilerinin bireysel gereksinimlerini karşıladıkları, öğrencilerin bireysel öğrenmelerini kolaylaştırmak amacıyla rehberlik yaptıkları, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek amacıyla çeşitli etkinlikler uyguladıkları, bunun yanı sıra öğretmenlerin ders planlarını hazırlamada ve yeni etkinlikler tasarlamada zaman açısından sorun yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Luster (2008) tarafından yapılan "Geleneksel Öğretim ve Farklılaştırılmış Öğretimin Öğrencilerin Akademik başarıları üzerindeki etkisini araştıran nitel bir çalışma" adlı çalışmanın amacı geleneksel öğretim yöntemi benimsenerek gerçekleştirilen matematik öğretimi ile farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı benimsenerek gerçekleştirilen öğretimin etkililiğini karşılaştırmaktır. Çalışma altı farklı ilköğretim dördüncü sınıfta öğenim gören toplam 135 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırma yöntemi benimsenerek gerçekleştirilen araştırmada öntest sontest kontrol gruplu deneysel yöntem kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı benimsenerek gerçekleştirilen öğretimin geleneksel yaklaşıma göre akademik başarıyı ve öğrencilerin kimi becerilerini artırmada daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Sondergeld ve Schultz (2008) tarafından yapılan "Fen, Standartlar ve Farklılaştırma" adlı bu çalışmada içeriğin farklılaştırılmasında öğrencilerin yeteneklerine uygun farklı materyaller ve okuma materyalleri, sürecin farklılaştırılmasında katlı etkinlikler, ürünün farklılaştırılmasında sonuç değerlendirme ve öğrenme ortamının farklılaştırılmasında ise sessiz çalışma alanları ve küçük grup çalışmalarına yer verilmiştir. Bu çalışma Fen Bilgisi dersinde basit makineler konusunda, üçüncü sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Farklılaştırılmış öğretim etkinlikleri 3 hafta süreyle uygulanmıştır. Çalışmada odak grup görüşmesi tekniği benimsenmiştir. Çalışma sonucunda bu yaklaşımın, yaratıcılığı, hayal gücünü kullanmayı, üst düzey düşünmeyi ve eleştirel

düşünmeyi artırdığı görülmüştür. Öğrencilerin çoğu, bu etkinliklerin daha önce uyguladıklarından daha iyi olduğunu, eğlenceli etkinlikler olduğunu ve kendi kendilerine/bağımsız çalışma olanağı sağladığını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmeni, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının planlamasının ve uygulanmasının oldukça zaman aldığını belirtmiştir.

Bosier (2007) tarafından yapılan "Farklılaştırılmış Matematik Öğretimi Konusunda Öğretmen Hazırlığının Öğrencilerin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi" adlı çalışmanın amacı ilköğretim üçüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin matematik başarıları üzerinde farklılaştırılmış matematik öğretimi konusunda öğretmen hazırlığının etkisini incelemektir. Araştırma Güney Carolina'daki bir ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 6 öğretmen 296 öğrenci katılmıştır. Araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri öntest-sontest olarak kullanılmak üzere geliştirilen bir anketle, nitel verileri ise sınıf gözlemleri, öğretmen görüşleri ve ders planlarını içeren matematiksel el yapımı ürünlerin gözlenmesiyle toplanmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin analizinde standart sapma ve aritmetik ortalamadan, nitel verilerin analizinde ise betimsel analizden yararlanılmıştır. Araştırmada yapılan gözlemler sonucu öğretmenlerin geleneksel yaklaşımlarla farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını karma bir biçimde kullandıkları ortaya çıkmıştır. Anket sonuçları, sınıf gözlemleri ve ders planlarının incelenmesi sonucu katılımcıların çoğunun farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını kullandıkları ortaya çıkmıştır. Yapılan görüşmeler ve gözlemler sonucu öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını, öğrencilerin kendi öğrenme hızlarına uygun biçimde çalışmalarına ve yaparak yaşayarak öğrenmelerine olanak sağlamak amacıyla kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Bundoc (2007) tarafından yapılan "İlköğretim Okulu Okuma Sınıflarında Farklılaştırılmış Öğretim" adlı çalışmanın amacı ilköğretim öğretmenlerinin farklılaştırılmış okuma öğretimi uygulamalarını belirlemek; öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi gerçekleştirme planları ile gerçekleştirdikleri uygulamaları karşılaştırmaktır. Araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiş olup, araştırma verileri 22 ilköğretim okulunda görev yapan 242 öğretmene uygulanan anket yoluyla

toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler okuma sınıflarında gerçekleştirilen farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının, daha önce ideal sınıfta yapılması gerekenler biçiminde öğretmenlere dayatılan etkinliklerden farklılaştığını göstermektedir.

Chen (2007) tarafından yapılan "İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Katlı Etkinliklerdeki Algıları: Farklılaştırılmış Öğretimin Değerlendirme Boyutunun Araştırılması" adlı çalışmada, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Tayvanlı öğrencilerin katlı öğretim etkinliklerindeki algıları ve İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenme konusundaki eğitim uygulamalarının araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaçla İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği bir ortamda farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanabilirliği araştırılmıştır. Araştırmaya Tayvan'da bir üniversitede öğrenim gören toplam 48 öğrenci katılmıştır. Araştırmada farklılaştırılmış öğretim stratejilerinden katlı etkinlikler kullanılmıştır. Araştırma durum çalışması yöntemiyle gerçekleştirilmiş, verileri gözlem, görüşme, video kayıtları ve el yapımı ürünler kullanılarak toplanmıştır. Araştırma verileri betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin İngilizce dinleme ve konuşma sınıflarında katlı öğretim etkinliklerine karşı genellikle olumlu tutumlar sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucu öğrencilerin motivasyonlarının ve özgüvenlerinin arttığı, İngilizce dil becerilerinin geliştiği ortaya çıkmıştır.

Ferrier (2007) tarafından yapılan "Farklılaştırılmış Öğretimin İkinci Sınıf Hayat Bilgisi Sınıflarında Akademik Başarıya Etkisi" adlı çalışmanın amacı, farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini araştırmaktır. Çalışmada farklılaştırılmış öğretim stratejilerinden katlı etkinlikler, çoklu zekâya dayalı etkinlikler, öğrenme merkezleri ve esnek gruplama kullanılmıştır. Araştırma bir ilköğretim okulunda aynı öğretmen tarafından verilen hayat bilgisi derslerinde üç farklı ikinci sınıfta gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya toplam 51 öğrenci katılmıştır. Çalışmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma verileri ANCOVA varyans analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını kullanmanın geleneksel öğretim yaklaşımlarından daha anlamlı sonuçlar verdiği ortaya çıkmıştır.

Miller (2007) tarafından yapılan "Okuma Gelişimini Sağlayan Sınıf Yönetimi Yapıları ve Farklılaştırılmış Okuma Öğretimi" adlı çalışmanın amacı, okuma öğretiminde sınıf yönetimi ile ilgili etkili farklılaştırılmış öğretim yöntemlerini incelemek ve sınıf ortamında okuma becerilerini geliştirmek amacıyla öğrencilere nasıl yardım edileceğini araştırmaktır. Araştırmada öğretmenlerin farklılaştırılmış okuma öğretiminde ve sınıf yönetiminde kullandıkları en iyi uygulamaları belirlemek amacıyla iki kontrol listesi kullanılarak sınıf gözlemleri gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri korelasyon ve çoklu regresyon analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda korelasyon analizi sonucunda öğretmenlerin farklılaştırılmış okuma öğretimi ve sınıf ortalaması arasında anlamlı bir olumsuz ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Richardson (2007) tarafından gerçekleştirilen Farklılaştırılmış Öğretim: Bir Uygulama Çalışması" adlı çalışmanın amacı farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasında kullanılan liderlik stratejilerini tanımlamaktır. Araştırma okul yöneticilerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında hangi liderlik stratejilerinin kullanıldığını, bu süreçte personel gelişiminin nasıl sağlandığı ve hangi farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin gözlendiğini ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Çalışma 2006-2007 öğretim yılı güz döneminde Colorado'da görev yapan 20 ilköğretim ve ortaöğretim yöneticisiyle gerçekleştirilmiştir. Çalışma, kuram oluşturma formatında nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda bazı okul yöneticilerinin, farklılaştırılmış öğretimi kullanmanın öğrenciler açısından yararları hakkında dar bir görüşe sahip oldukları, farklılaştırılmış öğretimi programı desteklemek amacıyla kullanmanın öneminin farkında olmadıkları ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra, okul yöneticilerinin bazılarının öğretimin farklılaştırılması amacıyla etkili personel gelişimi için sürekli bir plana sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır.

Stager (2007) tarafından yapılan "Matematikte Farklılaştırılmış Öğretim" adlı çalışmada, farklılaştırılmış öğretim stratejilerinden katlı öğretim stratejisinin ilköğretim matematik dersinde kesirler konusunda akademik başarı üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma New York'ta alt sosyo-ekonomik düzeydeki bir ilköğretim okulunun üçüncü sınıfında gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya 16 üçüncü sınıf öğrencisi

katılmıştır. Çalışmada yöntem çeşitlemesi kullanılmış, üç farklı veri toplama yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmada ön-test son-test kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Araştırma verileri öğrencilere uygulanan anket ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Çalışmada öncelikle, öğrencilere ön test uygulanmış ve öğrencilerin kesirler konusu ile ilgili önbilgileri sınanmış, daha sonra bu veriler ışığında, öğrenciler yeteneklerine göre gruplandırılmıştır. Bu gruplamadan sonra, katlı öğretim stratejisinden 5 hafta boyunca her gün 45 dakika yararlanılmış ve etkinlik sonunda son test uygulanmıştır. Son test uygulamasından sonra öğrencilere 4 lü likert tipi anket uygulanmış ve öğrencilerin katlı öğretim stratejisine ilişkin görüşleri alınmıştır. Çalışma sonunda, katlı öğretim stratejisinin, öğrencileri motive etmede etkili olduğu ve akademik başarıyı artırdığı, öğrenmeyi zevkli duruma getirdiği ortaya çıkmıştır.

Ankrum (2006) tarafından gerçekleştirilen "İdeal Bir Öğretmenin Sınıfında Farklılaştırılmış Okuma Öğretimi: Örnek Bir Olay" adlı çalışma, Pennsylvania'da bir ilköğretim okulunda, ikinci sınıf öğretmeninin farklılaştırılmış okuma öğretimi uygulamalarını tanımlamayı amaçlamaktadır. Bu çalışmanın amacı, ikinci sınıf öğretmeninin farklılaştırılmış okuma öğretiminde kullandığı yöntemleri ve etkinlikleri tanımlamaktır. Veriler, sınıf gözlemleri ve öğretmen görüşleri yoluyla toplanmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulaması olarak en fazla küçük gruplarda okuma öğretimini kullandıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmen öğrencilerin okuma düzeylerine uygun okuma materyalleri kullanmakta, dersler grup üyelerinin gereksinimlerine göre biçimlenmektedir. Çalışmalarda, küçük gruplarda öğretim, öğretmen açıklamaları ve okuma sonrası değerlendirmelerin yapıldığı; grupların düzenlenmesinde ve derslerin planlanmasında informal değerlendirmelerin sıklıkla kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra, çalışma sonucunda, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimin nasıl gerçekleştirileceği konusunda daha fazla rehberliğe gereksinimleri olduğu ortaya çıkmıştır.

Arens (2006) tarafından yapılan "Karma Düzeyli Sınıflarda Öğrenme Güçlüğü Çeken Öğrenciler için Farklılaştırılmış Öğrenmeyi Öğrenen Öğretmenler" adlı çalışmanın amacı öğretmenlerin, ikinci ve üçüncü sınıflarda özel gereksinimi olan öğrencilerin

gereksinimlerini karşılamak amacıyla dil becerilerinin geliştirilmesinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama durumlarını ortaya çıkarmaktır. Araştırma durum çalışması yöntemiyle gerçekleştirilmiş, iki farklı sınıfta gözlemler yapılmıştır. Araştırmada üçgenleme yöntemi kullanılmış, veri toplama araçları olarak farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulayan iki sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmeler, gözlemler ve dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan video kayıtlarından ve alan notlarından yararlanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, özel gereksinimi olan öğrencilerin öğrenme amaçlarına ulaşmalarını sağlamak için süreç değerlendirme ve alternatif yöntemlerden yararlandıkları, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek amacıyla rehberli okuma, paylaşımlı okuma ve merkezler gibi stratejileri kullandıkları ortaya çıkmıştır. Gözlemler sonucunda rehberli okuma ve merkez etkinliklerinde öğrencilere kendi okuma düzeylerine uygun olarak okuma metinleri sağlandığı ve öğrencilerin başarıyı tadabilecekleri deneyimler sağlandığı ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra, öğretmenler tarafından esnek gruplamaya önem verildiği, öğrencilerin arkadaşlarıyla, bireysel olarak ya da öğretmenleriyle çalışma fırsatı sağlandığı, yapılan gruplamaların öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgileri ya da kendi seçimlerine dayalı olduğu ve merkezlerin öğretmenler tarafından en fazla kullanılan etkinlik olduğu araştırma sonucunda ortaya çıkan diğer bulgular arasındadır.

Clarke (2006) tarafından yapılan "Okuma Başarısını Geliştirmek Amacıyla Farklılaştırılmış Öğretimde Öğretmen Eğitiminin Gelişimi" adlı çalışmanın amacı ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma başarılarını geliştirmek amacıyla bir personel gelişim modeli geliştirmek, uygulamak ve bu modeli değerlendirmektir. Araştırmada öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek amacıyla farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı uygulanmıştır. Araştırmaya altı üçüncü sınıf öğretmeni ve öğretmenlerin görev yaptıkları okul yöneticileri katılmıştır. Eylem araştırması yöntemiyle gerçekleştirilen araştırma sonucunda, araştırmacı üçüncü sınıf öğretmenleri için bir personel gelişim modeli geliştirmiş, uygulamış ve değerlendirmiştir. Araştırma bulguları bu personel gelişim modelinin ilerlediğini, sürdürüldüğünü ve yeniden gözden geçirip düzeltmek için desteklendiğini ortaya çıkarmıştır.

D'Angelo (2006) tarafından gerçekleştirilen "Farklılaştırılmış Öğretimin İlköğretim Okullarında Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi" adlı araştırmada, farklılaştırılmış öğretimin, ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma başarıları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Çalışma nicel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda, farklılaştırılmış öğretim uygulamasının geleneksel öğretim yöntemlerine göre okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde daha etkili olduğu görülmüştür.

Duranczyk, Goff ve Opitz (2006) tarafından yapılan "Öğrenme Merkezlerinde Öğrencilerin Deneyimleri: Sosyo-ekonomik Faktörler, Sınıflar ve Matematik Merkezinin Algıları" adlı çalışmada Minnesota Üniversitesinde matematik programına devam eden öğrencilerin öğrenme merkezlerine karşı algıları araştırılmaya çalışılmıştır. Araştırma verileri öğrencilerin matematik programına karşı algılarını belirlemek amacıyla geliştirilen likert türü bir anketle toplanmıştır. Matematik merkezine katılan 740 öğrencinin 360'ı anketi yanıtlamışlardır. Araştırma verileri SPSS programı kullanarak analiz edilmiştir. Farkın istatistiksel bakımdan anlamlılığını belirlemek amacıyla Pearson's chi-square testi kullanılmıştır. Çalışmada farklı etnik kökenden gelen öğrencilerin matematik merkezini ne sıklıkta kullandıklarını araştırmaya çalışan bu araştırmada istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Araştırma sonunda Afrikalı kökenli Amerikalı öğrencilerin matematik merkezlerini Asya kökenli Amerikalı öğrenciler ve diğer etnik kökenli öğrencilerden daha fazla kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra matematik merkezlerini kullanan öğrencilerin matematik yeteneklerindeki özgüvenlerinin arttığı da ortaya çıkmıştır. Ayrıca çalışmada güz dönemi öğrencilerinin matematik merkezini kullanma durumlarında ve algılarında da anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Smith ve diğerleri (2004) tarafından yapılan "Derse katılım, öğrenci farklılığı ve öğretimin farklılaştırılması arasındaki ilişki" adlı çalışma ilkokuma yazma öğretiminde farklılaştırılmış öğretimin öğretmen ve öğrenci davranışları ile sınıf ortamı üzerindeki etkisini gözlemlemeyi ve incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada özellikle farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrencilerin derse katılımları, öğretmenin öğretim yöntemi ve sınıf ortamı arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada bir ilköğretim okulunun üç sınıfından seçilen altışar öğrenci gözlenerek alan notları ve farklılaştırılmış

öğretimin boyutlarını içeren bir gözlem formu kullanılmıştır. Araştırma verileri içerik analizi tekniği benimsenerek analiz edilmiştir. Analiz sonunda bazı etkinliklerin tüm sınıfın katıldığı büyük gruplarda öğretim biçiminde gerçekleştirildiği ve bu gruplarda tek düzeyde metin ya da çalışma kâğıdı kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra farklı hazırbulunuşluk düzeyine sahip öğrenciler için öğretimin çok az düzeyde farklılaştırıldığı araştırmanın diğer bulgusu arasındadır.

Baumgartner ve diğerleri (2003) tarafından gerçekleştirilen "İlk ve Ortaöğretim Okullarında Farklılaştırılmış Öğretim Yoluyla Okuma Başarısını Artırma" adlı çalışmada, okuma başarısını artırmak amacıyla geliştirilen bir program tanıtılmaktadır. Çalışmanın örneklemini İlliniois'te 2 bölgedeki ilk ve ortaöğretim öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmaya 25 ikinci sınıf, 27 üçüncü sınıf ve 25 yedinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Çalışmanın gerçekleştirilmesinde, farklılaştırılmış öğretim stratejilerinden esnek gruplamadan yararlanılmıştır. Stratejiler; esnek gruplama, görev dağılımında, okuma zamanını ve süresini belirlemede, çeşitli okuma materyallerine karar vermede ve okuma materyallerine erişimde öğrenci tercihlerinden oluşmaktadır. Çalışmada kontrol listeleri, formal değerlendirme teknikleri ve anketler kullanılmıştır. Bu amaca ulaşmak için, ders planları, okuma için ayrılan süre, okuma materyalleri, değerlendirme teknikleri öğrencilerin tercihleri doğrultusunda belirlenmiş ve geliştirilmiştir. Çalışma sonucunda, farklılaştırılmış okuma öğretiminin, okuma başarısını artırdığı ortaya çıkmıştır. Çalışma sonucunda, öğrencilerin okuma başarılarında, kullandıkları anlama stratejilerinin sayısında ve okumaya karşı tutumlarında olumlu bir artış görülmüştür.

Parsons (2003) tarafından gerçekleştirilen "Farklılaştırılmış Öğretim Stratejilerinin 3. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Başarısı Üzerindeki Etkisi: Karşılaştırmalı Bir Araştırma" adlı çalışma, farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin üçüncü sınıf öğrencilerine okuma öğretimindeki etkililiğini değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öntest-sontest eşitlenmemiş kontrol grup modeli kullanılmıştır. Çalışma 2002-2003 öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya toplam 73 ilköğretim üçüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Çalışmada, farklılaştırılmış öğretim stratejileri olarak katlı öğretim, problem çözme ve hikâye haritası kullanılmıştır. Çalışmada geleneksel öğretim yaklaşımı ve farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının okuma başarısı üzerindeki etkisi

karşılaştırılmıştır. Çalışma sonucunda farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin okuma başarısı üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Myers (2002) tarafından yapılan "İlk çocukluk döneminde okuma yazmayı geliştirmek için okuma yazma materyalleri ile öğrenme merkezlerinin tasarlanması" adlı araştırmanın amacı, öğrencilerin okumaya ilişkin ilgilerini geliştirmeye yardımcı olmaktır. Eylem araştırması yöntemiyle gerçekleştirilen araştırmada okuma, yazma, fen, matematik ve sosyal bilimler merkezleri olmak üzere beş farklı merkez oluşturulmuş ve her merkez için okuma yazma materyalleri seçilmiştir. Araştırma sürecinde merkezler stratejisi uygulanmaya başladıktan birkaç hafta sonra öğrencilerin davranışlarında ve tutumlarında olumlu yönde değişiklikler gözlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin süreç içerisinde merkezde kullandıkları materyallerini daha fazla korumaya başladıkları (sahiplenme duygusunun arttığı) ve öğrenme sorumluluğunu kendi üzerlerine aldıkları, okuma yazma becerilerinin geliştiği ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra, araştırma sonucunda öğrencilerin öğrenmeye karşı turumlarının değiştiği, çalışmalardan zevk aldıkları, sınıf etkinliklerini zamanında tamamlamaya çalıştıkları ve farklı etkinliklere katıldıkları, kütüphaneye gitmeye karşı daha istekli oldukları ve öğrenmenin zevkli duruma geldiği görülmüştür.

Ham (2001) tarafından yapılan "Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarının Güney Kore İlköğretim Öğrencileri Üzerindeki Etkisi" adlı çalışmanın amacı, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının ilköğretim dördüncü, beşinci ve altıncı sınıf öğrencileri üzerindeki etkisini araştırmaktır. Çalışmada farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin, öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımına, problem çözme, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine etkisi araştırılmıştır. Çalışmaya 266 ilköğretim öğrencisi ve 12 ilköğretim öğretmeni katılmıştır. Araştırma verileri anket, gözlem ve görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Çalışma üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın ilk aşamasında araştırmacı, öğretmenlerin genel olarak öğretim stillerini ve farklılaştırılmış öğretim stratejilerini kullanma durumlarını belirlemek amacıyla anket geliştirmiş ve öğretmenlere uygulamıştır. Çalışmanın ikinci aşamasında, 12 ilköğretim öğretmenine, farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak bir çalıştay düzenlenmiş ve öğretmenler bu konuda iki

haftalık bir eğitimden geçmişlerdir. Daha sonra, 6 ilköğretim öğretmeni, farklılaştırılmış öğretim stratejilerinden bağımsız proje çalışmaları, öğrenme ve ilgi merkezleri, katlı öğretim stratejilerini sınıflarında uygulamışlardır. Çalışmanın üçüncü aşamasında ise, araştırmacı tarafından süreç içerisinde öğrencilerin etkinliklere katılım düzeyini belirlemek amacıyla gözlemler yapılmıştır. Uygulanan anket sonucunda öğretmenlerin, sorgulama teknikleri ve grup çalışması gibi farklılaştırılmış öğretim stratejilerini kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin daha çok geleneksel öğretim yöntemlerini kullandıkları, öğrencilerin bireysel ilgi ve yeteneklerini, öğrenme gereksinimlerini ve hazırbulunuşluk düzeylerini göz önüne alan ders planları hazırlamadıkları ve öğretim etkinlikleri gerçekleştirmedikleri ortaya çıkmıştır. Yapılan uygulama etkinliği sonucunda, farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin, öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımlarını sağladığı, öğrenmeye olan ilgilerini artırdığı gözlenmiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, ortam ve katılımcılar, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

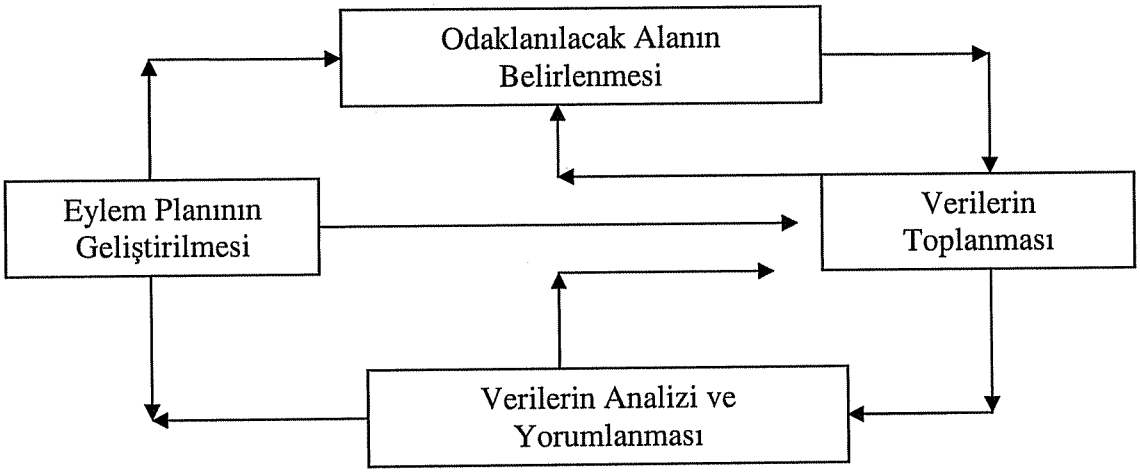
Araştırma yeni bir yaklaşımı deneme amacı taşıdığından eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Eylem araştırması, bir soruyla başlanan, veri toplamaya başlamadan önce çok iyi planlanması gereken, verilerin toplanmasında, veri analizinde ve raporlaştırmada belirli bir esneklik ve çeşitlilik gösteren, düzenli gözlemler gerektiren ve bir şeyi ispatlama zorunluluğu olmayan sistematik bir araştırmadır (Schoen ve Nolen, 2004).

Temel dayanağı günlük uygulamalarda karşılaşılan sorunları çözmek, kuram ve uygulama arasındaki kopukluğu giderme yönünden çözümler üretmek olan eylem araştırmaları, son yıllarda gerek akademisyenler, gerekse öğretmen araştırmacılar tarafından oldukça kabul görmektedir. Eylem araştırması uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da hâlihazırda ortaya çıkmış bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik sistematik veri toplamayı ve analiz etmeyi içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.295). Bu yaklaşımın amacı özel bir sınıf ya da okul problemini çözmek, uygulamayı geliştirmek ya da bir tek yerel konumda karar vermeye yardım etmektir (McMillan, 2006, s.13). Eylem araştırmasının eğitim alanındaki en önemli amacı, eğitim dünyasında ortaya çıkan gerçekleri sistematik olarak anlamak ve onu değiştirerek geliştirmeye çalışmaktır (Kuzu, 2005, s.32).

3.1.1. Eylem Araştırması Süreci

Eylem araştırması süreci; planlama, uygulama (eylem), gözlem, yansıtma ve planları gözden geçirerek yeniden planlama aşamalarından oluşmaktadır (Kemmis ve Mc Taggart, 2002). Mills (2003, ss. 18-20) ise eylem araştırmasını; *araştırma problemini belirleme, veri toplama, verileri analiz etme ve yorumlama ve bir eylem planı*

gerçekleştirme biçiminde dört aşamada ele almaktadır. Bu süreçlerin birbirleri ile olan bağlantılarını eylem araştırmasının diyalektik döngüsü ile Şekil 3'te görmek olanaklıdır:



Şekil 3. Eylem Araştırmasının Diyalektik Döngüsü

Kaynak: Mills, G. E. (2003). *Action research. A guide for the teacher researcher.* New Jersey: Merrill Prentice Hall, s. 19' dan uyarlanmıştır.

Türkçe dersinin ilköğretim beşinci sınıf düzeyinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına göre nasıl uygulanabileceğinin belirlenmesini amaçlayan bu araştırmada, Şekil 3'te görülen Mills'in (2003) belirlediği aşamalar temel alınmış ve araştırmacının bizzat uygulamayı gerçekleştirerek katılımcı gözlemci olduğu bir eylem araştırması gerçekleştirilmiştir. Eylem araştırmasının aşamaları araştırmanın amacına uygun olarak şöyle desenlenmiş ve uygulanmıştır:

***1. Odaklanılacak Alanın Belirlenmesi*:** Eylem araştırması, araştırılmak istenen bir problem durumu ya da uygulama sürecinde irdelenmesi gereken bir boyutun belirlenmesi ile başlar. Eylem araştırması sürecinin başlangıcında çalışılmak istenen alanın/konunun belirlenmesi oldukça önemlidir (Mills, 2003, s.25). Uygulama ortamında uygulayıcıyı rahatsız eden bir durum, geliştirilmesi gereken bir süreç ya da yeni bir yaklaşımı deneme eylem araştırmasının olası konu kaynakları arasında yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.298). Odaklanılacak alanın belirlenmesinde

bazı önemli ölçütlerin göz önüne alınması gerekmektedir. Buna göre odaklanılacak alan;

- uygulamadaki öğrenme ve öğretme etkinliklerini içerecek biçimde,
- kontrolün sağlanabildiği bir yerde,
- tutkulu olarak hissedilen bir konu üzerine,
- değiştirilmek ya da geliştirilmek istenilen bir konu üzerine olmalıdır (Mills, 2003, s.26).

Eylem araştırması için problemin belirlenmesinde yaygın olarak kullanılan üç olası yol vardır (Johnson, 2005, s.51). Bunlar, "bir öğretim yöntem ya da tekniğini çalışmak ya da değerlendirmek", "bir sorun belirlemek ve bu probleme ilişkin araştırmalar yapmak" ve "bir ilgi alanı belirlemek ve bunu incelemek" tir. Bu araştırmada Türkçe dersinin ilköğretim 5. sınıf düzeyinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına göre nasıl uygulanabileceğini belirlemek amaçlanmaktadır. Bu bağlamda, yapılacak olan eylem araştırması, yeni bir öğrenme yaklaşımının denenmesi söz konusu olacağı için Johnson'ın (2005, s.51) araştırma probleminin belirlenmesindeki "bir öğretim yöntem ya da tekniğini çalışma ve değerlendirme" başlığı kapsamında değerlendirilebilir.

Öğrencilerin iletişim kurmaları, bilgi edinmeleri, öğrenmeleri ve kendilerini her yönden geliştirmelerinde, dil becerilerinin oldukça önemli bir yeri bulunmaktadır. Öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu gibi dil becerilerini etkili bir biçimde edinebilmeleri için ilköğretim basamağından itibaren Türkçe derslerinin daha etkili ve verimli bir biçimde işlenebilmesi ve bireysel farklılıklara duyarlı bir öğretim sürecinde gerekli bilgi, beceri, anlayış ve tutumun öğrencilere kazandırılması gerekmektedir. Bunu sağlamak için de yeni öğretim yöntem ve tekniklerinin işe koşulması önerilmektedir. Bu bağlamda, araştırmacı, doktora ders döneminde almış olduğu "Öğretimin Bireyselleştirilmesinde Çağdaş Yaklaşımlar" ve "İlköğretimde Seminer" dersi kapsamında yaptığı alanyazın çalışmaları sırasında "Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımı" konusuna odaklanmış ve araştırmalarını bu konu üzerinde yoğunlaştırmıştır. Seminer dersi kapsamında bu konuda yaptığı sunum ilgi çekmiş, bu konunun bir tez önerisine dönüştürülebileceği noktasında alınan kararla araştırmacı tarafından yapılan çalışmalar derinleştirilmiştir.

Araştırmacının Türkçe dersine yönelmesi, tüm öğrenim yaşamı boyunca Türkçe dersine ilgi duymasından ve bu dersin uygulanmasına yönelik gerekli alt yapıya sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Bunun yanı sıra Türkiye'de 2004 yılında tüm ilköğretim programlarının ilk beş yılına ilişkin gerçekleştirilen kapsamlı program değişikliğinin 2005–2006 öğretim yılında uygulamaya konması da araştırmacının Türkçe Öğretim Programının uygulanmasına yönelik ilgisini artırmıştır. Tüm bu araştırma ve deneyimler sonucu elde ettiği bilgi ve beceriler araştırmacıda, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı konusunda bir eylem araştırması yapma isteği uyandırmış ve bu isteğini uygulamaya koymuştur.

Odaklanılacak alanın belirlenmesinden sonra eylem araştırmasının problemi soru ya da sorular biçiminde ifade edilir. Burada amaç, sorular yoluyla araştırma probleminin daha belirgin ve araştırmaya yön verecek duruma getirilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.299). Bu aşamada, odak alandaki problemin daha iyi anlaşılması, probleme farklı açılardan bakılması ve problemin etkili bir biçimde çözülebilmesi için alanyazın taraması yapılmalıdır (Mills, 2003, s.28).

Araştırmada, odaklanılacak alanın belirlenmesinden sonra araştırma soruları oluşturulmuş ve bu sorular ile yanıtlanması istenen durumların alana olan katkıları sorgulanmıştır. Araştırmacı, odaklandığı konunun uygulanmasına yönelik okul arayışında, öncelikle araştırmacıyı destekleyecek bir okul yönetiminin ve araştırmacıya her konuda yardım edebilecek bir sınıf öğretmeninin olmasına dikkat etmiştir. Bu doğrultuda birkaç ilköğretim okulunda okul yönetimi ve öğretmenlerle görüşülmüş, bu görüşmeler sonunda uygulamanın İstiklal İlköğretim Okulu'nda gerçekleştirilmesine karar kılınmıştır. Araştırmanın hangi okul ve hangi sınıf düzeyinde gerçekleştirileceği belirlendikten sonra üniversite ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nde ilgili birimlere 23.01.2009 tarihinde dilekçe yazılmış ve izin süreci başlatılmıştır. Tezin uygulanabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı'ndan alınan izin yazısı Ek-1'de verilmiştir.

13.02.2009 tarihinde Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma uygulamasının izin onayının alınmasının ardından araştırmanın uygulanmasının yapılacağı İstiklal İlköğretim Okulu'na gidilmiştir. Okul müdürüyle yapılan görüşmede

yapılacak araştırma ve araştırmanın amaçlarına ilişkin bilgi verilmiştir. İleride bir sorun yaşanmaması için izin belgesinde açık bir biçimde ifade edilmesine karşın araştırma sırasında video kaydı yapılacağı hatırlatılmış ve bu durumun okul yönetimi için herhangi bir sorun oluşturup oluşturmadığı sorulmuştur. Okul müdürü, okul yönetiminin bu tür araştırmalara verdiği desteği vurgulayarak video kaydının yapılabileceğini belirtmiştir. Okul müdürü araştırmacı ile yaptığı bu görüşme sırasında araştırmanın yapılacağı sınıf öğretmenini de görüşmeye çağırmıştır. Sınıf öğretmeni kendisiyle yapılan görüşmede, bu araştırma için çok heyecanlandığını belirtmiştir. Okul müdürü ve sınıf öğretmeni ile yapılan görüşme araştırmacının okula gelip uygulamayı yapacağı tarihin belirlenmesi ile sonlanmıştır.

Araştırmacı, Türkçe ders programının gün ve saatlerini kesin olarak belirledikten sonra 18.02.2009 tarihinde uygulama okuluna giderek 17.03.2009 tarihine kadar toplam üç hafta uygulama öncesi gözlem yapmak amacıyla Türkçe dersine girmiştir. Üç haftalık gözlem sürecinin ilk haftasında araştırmacı sınıfa kendisini tanıtmış ve öğrencilere ne amaçla sınıfta bulunduğunu açıklamıştır. Araştırmacı, öğrencilerle tanışmanın ardından bir öğrenci sırasına oturarak öğretmenin işlediği Türkçe dersine ilişkin gözlemlerine başlamıştır. Bu süreçte araştırmacı sınıfa video kaydı yapmak üzere bir video kamera ve sınıf uygulamalarının video kaydını yapacak olan kişileri beraberinde götürmüştür. Gözlem haftaları sürecinde öğrencilerin kamera kaydına ve araştırmacı ile kamera çekimi yapacak kişiye alışmalarını sağlamak; böylece, araştırma sürecinde doğal davranmaları için önlem alabilmek amacıyla araştırmacı, öğrencilere bundan sonraki derslerin kamera kaydının yapılma nedenlerini açıklamış ve çekim yapan kişi ile öğrencileri tanıştırmıştır. Video kaydının yapıldığı iki haftalık gözlem sürecinde öğrencilerin kameraya alıştıkları ve uygulama süreci başladığı zaman kamera çekimini dikkate almadan doğal bir sürecin içine girdikleri görülmüştür.

Uygulama öncesi gerçekleştirilen gözlemler sırasında Türkçe dersindeki etkinliklerin öğretmenin kılavuz kitabından; öğrencilerin de gerek ders kitabından gerekse çalışma kitabından yararlanarak yürütüldüğü ortaya çıkmıştır. Böylece, araştırmacı tarafından gözlenen Türkçe derslerinin, bu sınıfta farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı kapsamında işlenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Gözlemler süresince öğrencilerin ilgi alanları ve

sahip oldukları dil becerileri de ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bunun yanı sıra gerçekleştirilen sınıf içi gözlemler ve öğretmenle yapılan bireysel görüşmelerle öğrencilerin ilgi alanları da belirginleştirilmeye çalışılmıştır. Araştırma uygulamasının başlangıcında öğrencilere Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği, Çoklu Zekâ Alanları Gözlem Formu ve Öğrenci İlgilerini Belirlemeye Yönelik Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Bu araçların değerlendirilmesi sonucunda sınıf öğretmeni ile birlikte öğrenci merkezlerinin oluşturulmasına ve merkezlerde yer alacak öğrencilerin belirlenmesine karar verilmiştir. Uygulama öncesinde veri toplama ve analizini kolaylaştırması açısından odak öğrencilerin belirlenmesinin uygun olduğu düşünülmüş ve çalışma kapsamında 9 odak öğrenci belirlenmiştir. Ancak araştırmacı süreç içerisinde merkezlerde öğrencilerle gerçekleştirilen bire bir etkinliklerde her öğrencinin bireysel farklılıklarını daha iyi gözlemleyebildiğinden, odak öğrenci seçiminin, bireysel farklılıkları ve bireysel gelişimi temel alan bu araştırmanın doğasına uygun olmadığını düşünmüş, öğrencilerin tümünün bireysel gelişimini açık bir biçimde çalışmada yansıtabilmek amacıyla uygulama, veri toplama ve veri analizi aşamasında sınıftaki öğrencilerin tümünün çalışmaya katılımını değerlendirmeye çalışmıştır.

Araştırmanın yapılacağı sınıfta üç hafta boyunca yapılan gözlemler sırasında olası eylem planları gözden geçirilerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Hazırlanan eylem planları doğrultusunda araştırmanın olası süresi belirlenmiş ve bir zaman çizelgesi oluşturulmuştur. Her bir etkinlik bazında ayrı ayrı süreleri hesaplanan zaman çizelgesine göre araştırmanın toplam 16 hafta sürmesi öngörülmüştür.

Eylem araştırmasının döngüsel yapısı nedeniyle, alan yazın taraması genellikle veri toplama ve analiz aşamasında da sürdürülebilir. Araştırmacı bu aşamada genel anlamda farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı ile ilgili, özelde ise, merkezler stratejisi, dil becerilerinin gelişimi, merkezler stratejisinin dil becerilerinin gelişiminde kullanılmasını açıklayan araştırma ve kuramsal temelli kaynakları taramıştır. Bunun yanı sıra Türkçe öğretimi ile farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı ve merkezler stratejisine yönelik yapılan yurtiçi ve yurtdışı tezleri taramış ve araştırmasını gerçekleştirmeye temel oluşturacak kuramsal temelleri ortaya koymuştur.

Araştırma kapsamında Türkçe derslerinin yürütülmesinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının ilkeleri dikkate alınmış ve etkinlikler bu doğrultuda gerçekleştirilmiştir. Temmuz ve Ağustos aylarında araştırmacı tarafından eylem planlarının hazırlanması için Türkçe dersi öğretim programında yer alan öğrenme alanları ve temalar incelenmiştir. Derslerde işlenecek metinlerin seçiminde, öğretim uygulaması başlamadan önce öğrencilere uygulanmış olan Kişisel Bilgi Formu ve Çoklu Zekâ Alanları Gözlem Formu değerlendirme sonuçlarına bağlı kalınmış, ancak ders planları ve etkinlikler araştırmacı tarafından ders kitabına bağlı kalmadan düzenlenmiştir. Dersin işlenişi sırasında geçerlik komitesi üyelerinin önerileri doğrultusunda gerekli değişiklikler ve düzenlemeler yapılmıştır. Planların uygulanması araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Katılımcı eylem araştırmacısı konumunda olan araştırmacı, sınıfın Türkçe dersi öğretmeni olarak süreçte yerini almıştır.

2. Verilerin Toplanması: Eylem araştırmasında sistematik veri toplama süreci gerçekleştirildiği için araştırmaya başlamadan önce ne tür verilerin, nasıl ve ne sıklıkta toplanacağına karar verilir (Kuzu, 2005, s.36). Araştırma sürecinin başlangıcında, veri toplama yöntemleri, verileri toplayacak bireyler ve cihazlar (video, ses kayıt cihazı gibi) belirlendikten sonra bu verilerin hangi aralıklarla ve ne kadar süreyle toplanacağı araştırmacı ve geçerlik komitesi üyeleri tarafından planlanmıştır. Bu araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, video kayıtları, yarı-yapılandırılmış görüşme, doküman incelemesi, araştırmacı günlüğü ve öğrenci günlükleri, Çoklu Zekâ Alanları Gözlem Formu, Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Söz konusu veri toplama araçları "*2.4.Verilerin Toplanması*" başlığı altında ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır.

3. Verilerin Analizi ve Yorumlanması: Eylem araştırmasının en önemli aşamalarından birini oluşturan verilerin analizi ve yorumlanması, tam, doğru ve güvenilir biçimde toplanan verilerin araştırmacı tarafından özetlendiği bir girişimdir. Araştırmacı verileri toplarken ve analiz ederken ortaya çıkan temaları ve kategorileri belirler. Böylece, analitik tümevarımsal bir bakış elde edilmiş olur (Kuzu, 2005, s.36). Eylem araştırmalarında veri analizi süreklilik gösterdiğinden, veri toplama ile veri analizi eş

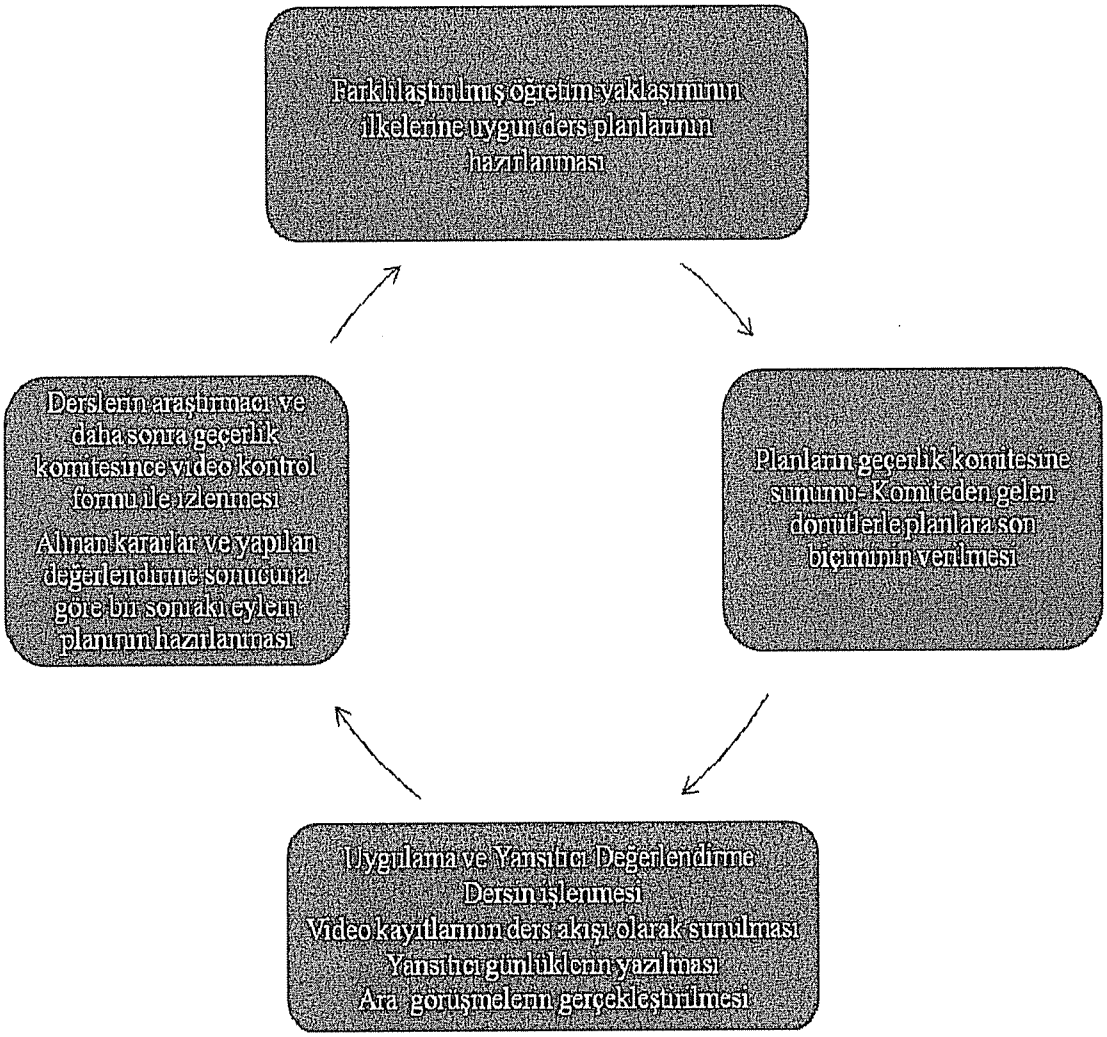
zamanlı yapılır. Verilerin analizi araştırmacıya toplanan verilerin niteliği ve yeterliği konusunda fikir de verir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.303).

Araştırma sürecinde her hafta gerçekleştirilen uygulamaların ardından video kayıtlarının ilgili bölümlerinin dökümü yapılmıştır. Video kayıtlarının genel bir tanıtımının yapılması ve önemli olabilecek yerlerin belirlenmesi amacıyla makro analizler gerçekleştirilmiştir. Video kayıtlarının geçerlik toplantısında izlenebilmesi ve uygulamanın değerlendirilebilmesi için söz konusu toplantıya kadar makro analizlerin tamamlanması sağlanmıştır. Öğrencilerle uygulama sürecinin başlangıcında, süreç içerisinde ve öğrenme alanlarına ve ilgi merkezlerine yönelik merkez stratejisini uygulama sonunda olmak üzere üç ayrı görüşme, sınıf öğretmeni ile ise uygulama sürecinin başlangıcında ve uygulama sonunda olmak üzere iki ayrı görüşme yapılmış ve bu görüşme dökümleri düzenli olarak görüşme formlarına aktarılmıştır. Ayrıca, her bir etkinliğin sonunda, öğrenci ürün dosyalarında toplanan çalışma kâğıtları doküman incelemesi yoluyla araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından analiz edilmiş ve öğretim sürecindeki etmenlerin bu ürünlerine yansıyıp yansımadığı yorumlanmıştır.

4. Eylem Planının Geliştirilmesi: Eylem araştırmasının bu aşamasında eylemin genel planının yapılması gerekmektedir. Eylem planında atılacak adımlar, bu adımların süreleri ve uygulama zamanları açık olarak belirlenir (Johnson, 2005, s.83). Uygulama sonuçlarına göre problemin çözümüne yönelik yeni bir eylem planı ortaya konulabilir ya da uygulamayı geliştirmek amacıyla bir sonraki aşama planlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.304).

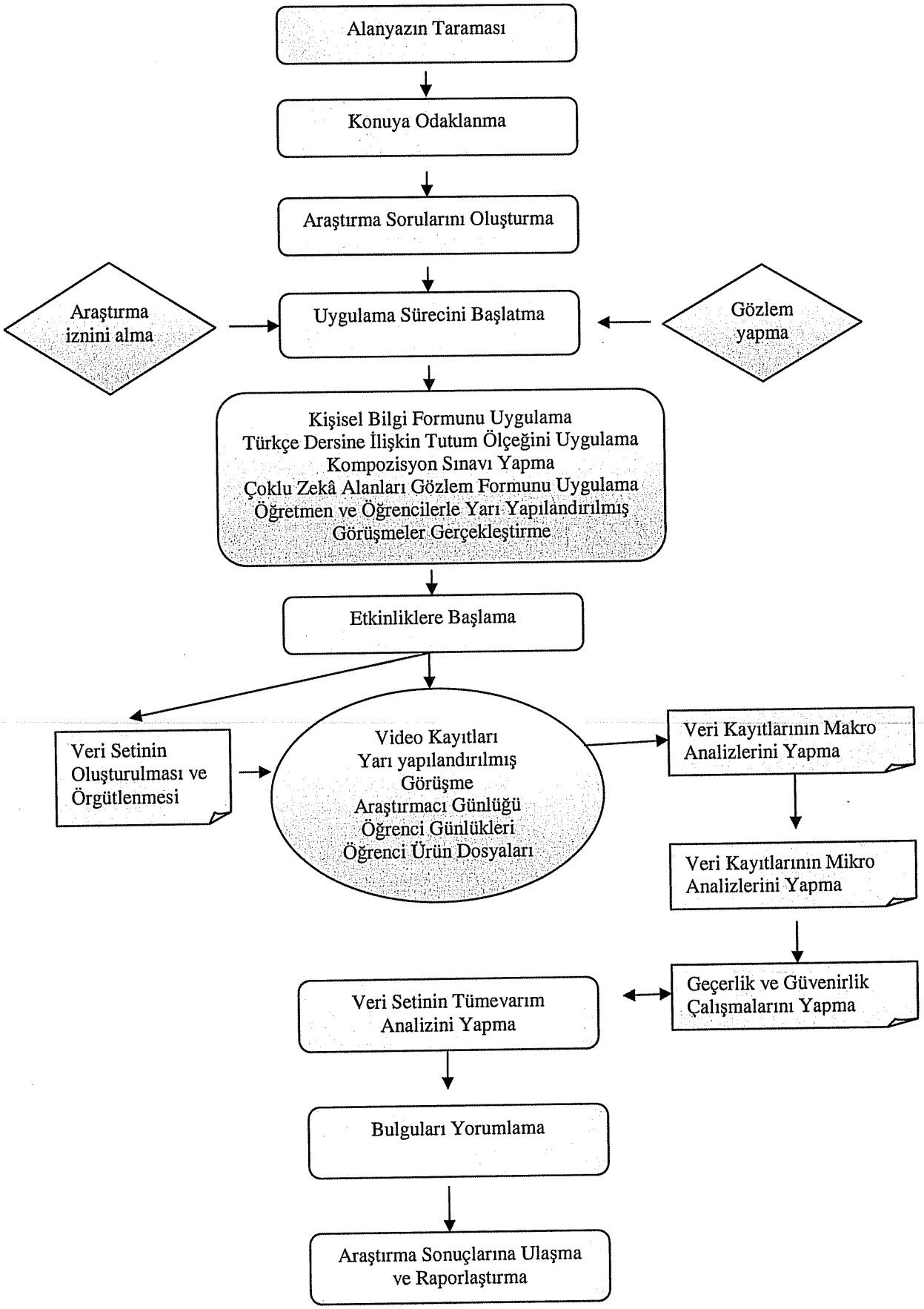
Araştırmacı tarafından eylem planlarının hazırlanması için Türkçe dersi öğretim programında yer alan öğrenme alanları ve temalar incelenmiştir. Araştırma izninin alınmasının ardından Şubat ayının ikinci haftasında araştırmanın sürdürüleceği İstiklal İlköğretim Okulu'na gidilmiş ve uygulamanın yapılacağı sınıfın öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler kapsamında eylem planlarının uygulanmasında izlenecek sıra netleştirilmiştir.

Araştırma sürecinde Türkçe dersi öğretim programında yer alan kazanımlar dikkate alınarak etkinlikler planlanmış ve uygulanmıştır. Araştırma sürecinde araştırmacı yarı yapılandırılmış etkinliklerle, süreçte gelişen durumlara göre planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında değişiklikler yapma yoluna giderek merkezlerde etkinlikleri gerçekleştirmeye çalışmıştır. Planların hazırlanmasında öğrencilerin ilgileri ve zekâ alanları göz önünde bulundurulmuştur. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı kapsamında merkezler stratejisine uygun olarak yapılacak uygulama etkinlikleri hazırlanmış ve geçerlik komitesi üyeleri ile paylaşılmıştır. Komite toplantılarında etkinliklerle ilgili alınan kararlar doğrultusunda eylem planlarına son biçimleri verilmiştir. Araştırmanın haftalık uygulama döngüsü Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil-4. Araştırmanın Haftalık Uygulama Döngüsü

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına dayalı olarak gerçekleştirilen Türkçe dersinin uygulama sürecinde merkezler stratejisini uygulamak üzere, ikisi öğrenme alanlarına, ikisi de öğrenci ilgilerine yönelik dört merkez etkinliği planlanmıştır. Ancak uygulama sürecinde resmi tatiller ve okul çapında gerçekleştirilen farklı etkinlikler nedeniyle ilgi alanlarına yönelik merkez etkinliklerinin ikinci oturumu gerçekleştirilememiştir. Bu etkinliklerden ilk iki merkez oturumunda sekiz, üçüncü oturumda beş farklı merkez olmak üzere toplam 13 merkez oluşturulmuştur. Öğrenme alanlarına yönelik olarak toplam sekiz; öğrenme ve okuma ilgilerine yönelik olarak da toplam beş olmak üzere 13 farklı etkinlik planı hazırlanmıştır. Bunun dışında uygulama öncesinde öğrencilerin merkezler stratejisini uygulamaya yönelik bilgi ve becerilerini geliştirme amacıyla dinleme ve yazma merkezlerinin tanıtımına yönelik iki ayrı plan hazırlanmıştır. Araştırmada eylem araştırması sürecine ilişkin yapılan planlama Şekil 5'te gösterilmiştir.



Şekil-5 Araştırma Sürecinde Uygulanan Eylem Araştırması Basamakları

Araştırmacı, yapılan bu eylem araştırmasında elde ettiği verilerin makro analizlerini geçerlik komitesinde yer alan öğretim elemanlarına sunmuştur. Uygulama sürecinde öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dil becerilerinin yanı sıra eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, yaratıcı düşünme gibi düşünme becerileri işe koşulmaya çalışılmış ve bu beceriler geçerlik komitesinin her hafta video kayıtlarını izlerken doldurduğu kontrol listeleri aracılığı ile izlenmiştir. Geçerlik komitesi toplantılarında araştırmacının uygulama sırasında karşılaştığı sorunlar, getirdiği çözümler, çözüm çabalarının başarılı olup olmadığı, dersin iyi giden ve gitmeyen noktaları tartışılmış ve bunlarla ilgili kararlar alınmıştır. Araştırmacı geçerlik komitesinde alınan kararlara göre eylem planlarını oluşturmuştur. Araştırma sürecinde yapılan geçerlik komitesi toplantılarının takvimini Çizelge 2'de görmek olanaklıdır.

Çizelge 2. Geçerlik Komitesi Toplantı Takvimi

1. Geçerlik komitesi toplantısı	01.04.2009
2. Geçerlik komitesi toplantısı	08.04.2009
3. Geçerlik komitesi toplantısı	15.04.2009
4. Geçerlik komitesi toplantısı	22.04.2009
5. Geçerlik komitesi toplantısı	06.05.2009
6. Geçerlik komitesi toplantısı	13.05.2009
7. Geçerlik komitesi toplantısı	20.05.2009
8. Geçerlik komitesi toplantısı	27.05.2009

Araştırma 18.02.2009 tarihinde başlamış, 05.06.2009 tarihinde bitmiştir. Araştırmanın uygulama süreci Türkçe derslerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın uygulaması Çarşamba, Perşembe ve Cuma günleri haftalık 6 ders saatini kapsamıştır. Ancak resmi tatillere ya da okul çapında gerçekleştirilen farklı etkinliklere denk gelen günlerde ders yapılmamıştır. Bu nedenle resmi tatiller ve okul genelinde gerçekleştirilen etkinlikler dışında toplam 15 haftalık çalışma değerlendirmeye alınmıştır. Geçerlik komitesi toplantıları, özel durumlar dışında genellikle Çarşamba günleri yapılmıştır. Geçerlik komitesi toplantılarında video kayıtları "Video Kontrol Formu" temel alınarak değerlendirilmiş ve uygulama sürecindeki sorunlar ve çözüm önerileri tartışılmıştır.

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının "merkezler" stratejisine ilişkin olarak Türkçe dersinde, uygulamalar süresince ikisi Türkçe dersi öğrenme alanlarına biri de öğrencilerin öğrenme ve okuma ilgilerine yönelik olmak üzere toplam 3 farklı etkinlik gerçekleştirilmiştir. Her hafta toplanan geçerlik komitesinde komite üyelerine yapılan çalışmalara ilişkin bilgi verilmiş, video kayıtları izletilmiş, komite üyelerinin görüş ve önerileri doğrultusunda uygulamalar sürdürülmüştür. Uygulama, çıktılarla ilgili doyuma ulaşıncaya değin sürdürülmüştür. Eylem araştırmasının özünü bir problem ya da tema bulmak, eylem planı yapmak, eylemde bulunmak, gözlemek ve veri toplamak, yansıtmak ve yeni bir plan yapmak oluşturmaktadır. Araştırmacı bu aşamada topladığı verilere ilişkin analizlerini tamamlamış ve bulgularını ortaya koyarak yorumlamıştır. Sürecin son aşamasında raporlaştırma ve araştırma sonuçlarının tartışılması gerçekleştirilmiş, daha sonraki araştırmalar için önerilerde bulunularak eylem araştırması sonlandırılmıştır.

3.2. Ortam

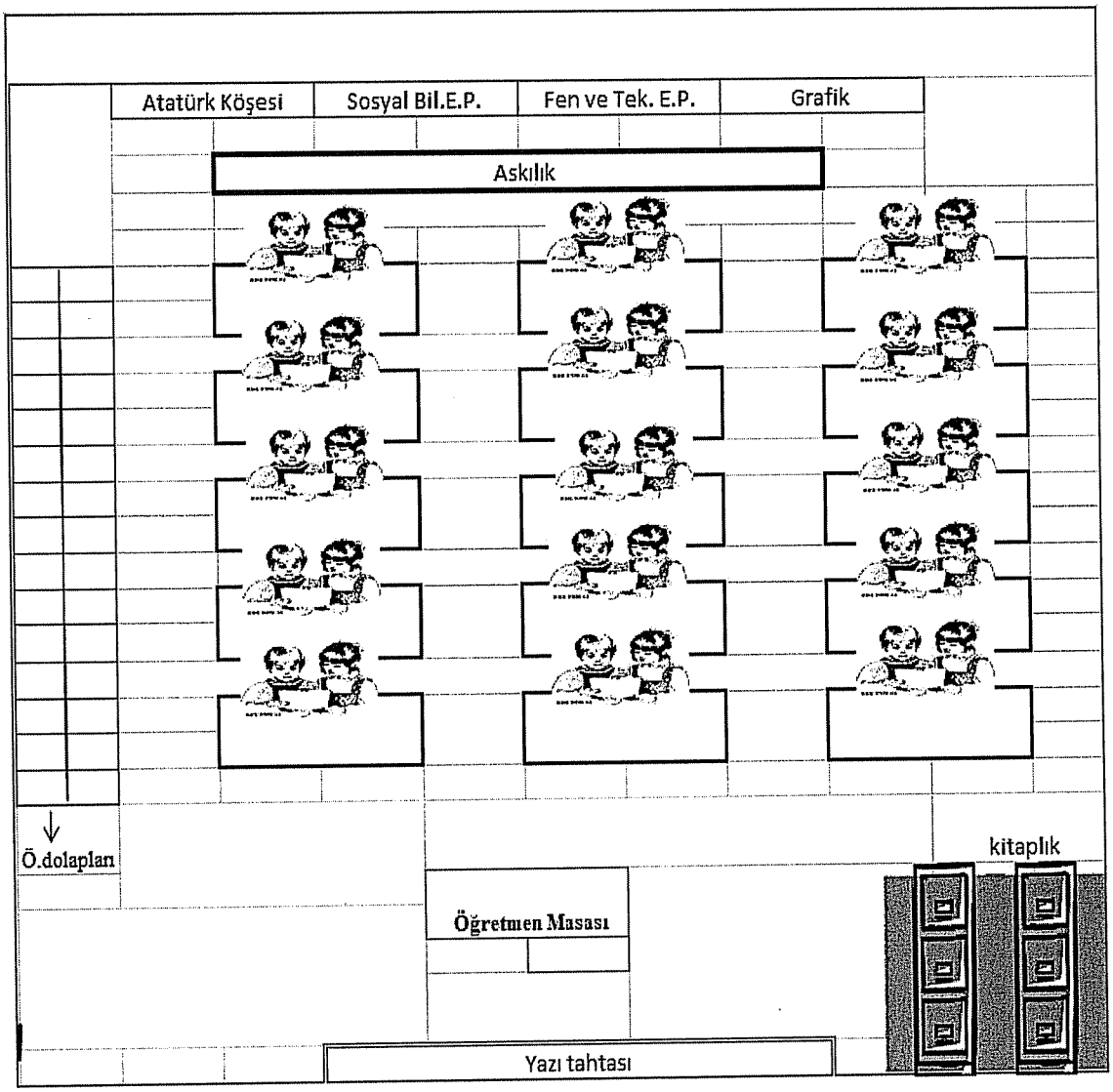
Bu aşamada araştırmada kimlerle işbirliği yapılacağı belirlenir. İşbirliği yapılacak kişiler, verilerin toplanması ve analizinde araştırmacıya destek verecek kişilerdir. Bu nedenle araştırmacı işbirliği yapılacakların seçimine özen göstermelidir. Uygulamanın gerçekleştirileceği sınıfın öğretmeni ve öğrencileri araştırmacının işbirliği yapacağı katılımcılardır. Araştırmanın uygulaması 2008–2009 öğretim yılında Eskişehir il merkezinde bulunan İstiklal İlköğretim Okulunun 5/A sınıfında, Türkçe dersinde gerçekleştirilmiştir. Sınıf öğretmeni eylem araştırması içinde yer alarak öğrencilerinin her alanda gelişimini görmek istediğini araştırmacı ile paylaşmıştır. Okul yönetiminin bu tür akademik araştırmalara verdiği destek ve sınıf öğretmeni ile yapılan ön görüşmede dile getirilen olumlu beklentiler araştırmanın bu okulda gerçekleştirilmesinde önemli bir etmen olmuştur.

Araştırmanın ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmesinin temel nedeni, araştırmacının sınıf öğretmenliği alanında doktora çalışması yapmasıdır. Devam ettiği program araştırmacının ilköğretim birinci basamak öğrencileri ile çalışmasını gerektirmektedir. Bu temel nedenin ardından beşinci sınıfın seçilme gerekçeleri

arasında; öğrencilerin bu dönemde somut işlemler döneminin sonunda olmaları nedeniyle öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk alabilme ve yönergeleri izleyerek bağımsız, bir eşle ve bir grupla çalışma alışkanlığı geliştirebilecek yeterliğe bu sınıfta geçmeye başlamaları gösterilebilir.

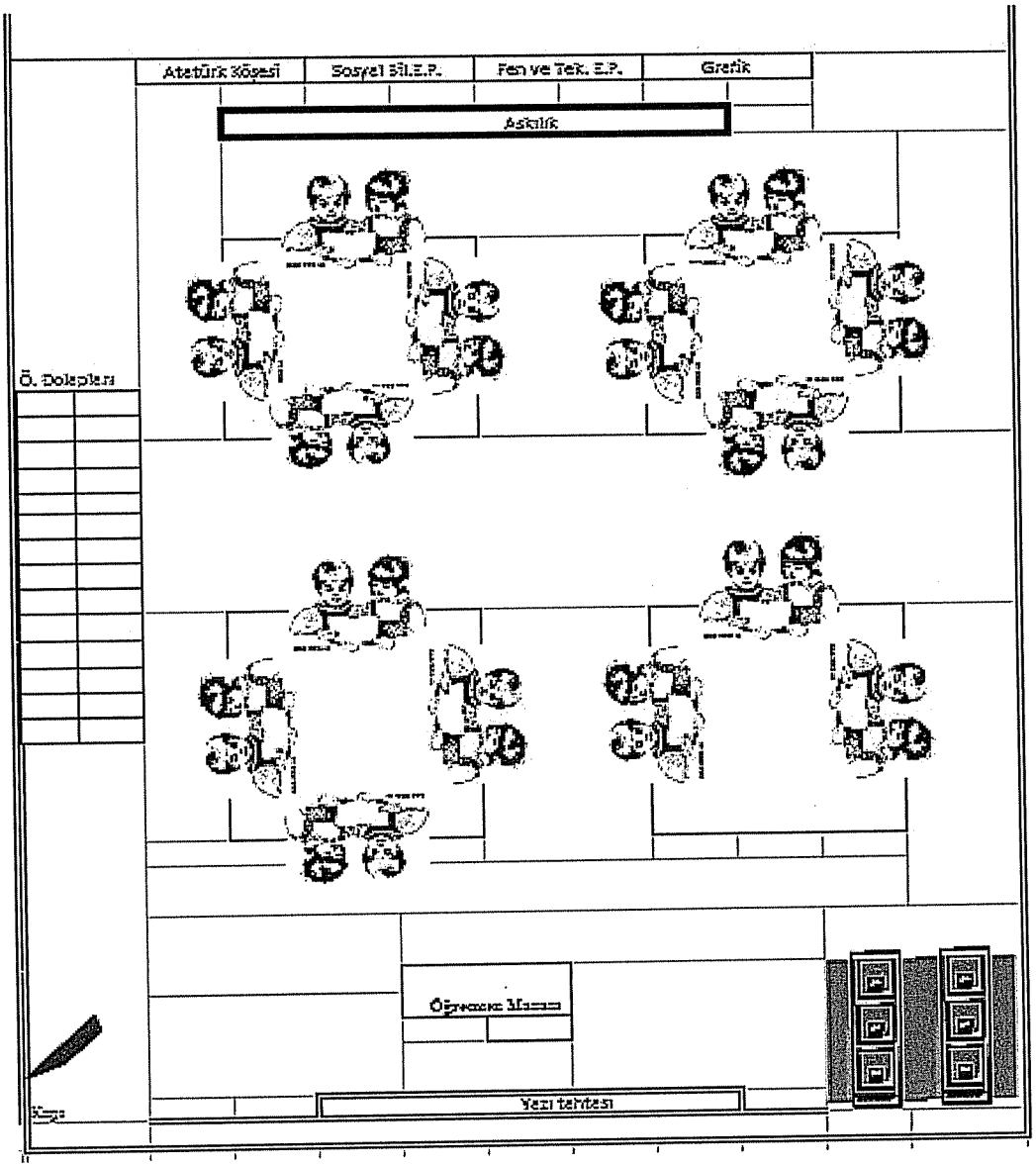
Nitel araştırmalarda ortamın betimlenmesi, araştırma yapılan konuya ilişkin verilerin nasıl elde edildiğinin ortaya konulması ve olayların geçtiği ortamın canlandırılması açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle araştırmanın gerçekleştirildiği ortam betimlenmiştir. Araştırma Eskişehir il merkezinde hafta içi 09.00–15.00 arasındaki saatlerde eğitim-öğretim veren ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan İstiklal İlköğretim Okulu'nda gerçekleştirilmiştir. Bu ilköğretim okulu, sosyo-ekonomik düzeyi orta olan ailelerin ikamet ettiği bir ara sokakta, binaların arasına sıkışmış olan ve biri ilköğretim birinci basamak, diğeri ikinci basamak sınıflarının yer aldığı iki katlı ve iki ayrı binadan oluşan küçük bir görünüme sahiptir. Bina temiz ve düzenli bir eğitim kurumu görünümü sergilemektedir. İlköğretimin ilk beş sınıfından oluşan binanın içinde sınıfların yanı sıra, öğretmenler odası, veli görüşme odası, öğrenci ve öğretmen tuvaletleri bulunmaktadır.

Araştırmanın gerçekleştirildiği 5/A sınıfı okulun ikinci katında yer almaktadır. Sınıf koridorun sağ tarafında ikinci sırada yer almaktadır. Sınıfın içerisinde öğrenci masa ve sandalyeleri, öğretmen masası ve sandalyesi, iki adet kitaplık dolabı, yazı tahtası, askılıklar, çöp kutusu, öğrencilerin çalışmalarının sergilenebileceği panolar bulunmaktadır. Bunun yanı sıra teknolojik donanım olarak sınıfta kitaplıkların üstündeki duvara monte edilmiş televizyon bulunmaktadır. Öğrencilerin oturma düzeni geleneksel düzende birbirlerinin yalnızca enselerini görebilecekleri biçimde düzenlenmiştir. 5/A sınıfının uygulama öncesi yerleşim düzeni Şekil 6'da verilmiştir.



Şekil 6. Uygulama Öncesi 5/A Sınıfı Yerleşim Planı

Araştırma sürecinde 5/A dersliğinin yerleşim düzeni öğrencilerin merkezlerde etkili bir biçimde çalışabilecekleri biçimde olmadığından uygulama öncesinde öğrencilerin de katılımıyla, etkileşimi sağlayabilecek bir biçimde merkezler stratejisine uygun bir duruma getirilmiştir. Oluşturulan gruplarda yer alan öğrenci sayısı oluşturulacak merkezlerin özelliğine göre değişim göstermektedir. 5/A dersliğinin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanma sürecindeki oturma düzeni Şekil 7'de verilmiştir.



Şekil 7. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımına Dayalı Sınıfın Oturma Düzeni

3.3. Katılımcılar ve Araştırmacı

3.3.1. Katılımcılar:

Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu araştırmaya katılacak öğrencilerin seçiminde, öğrencilerin 5. sınıf öğrencisi olmaları temel ölçüt olarak

belirlenmiştir. Araştırmanın ilköğretim beşinci sınıf düzeyinde yapılmasının nedeni, bu yaş grubundaki öğrencilerin öğretmen tarafından verilen yönergeleri anlayarak uygulayabilecek ve belirlenen merkezlerdeki etkinlikleri etkin olarak bağımsız bir biçimde kullanabilecek durumda olmalarıdır.

Araştırmaya uygulamanın gerçekleştirileceği okulun beşinci sınıfına devam eden öğrenciler katılmıştır. Araştırmanın uygulama boyutu tüm sınıfı kapsayacak biçimde gerçekleştirilmiştir. Sınıfta bulunan öğrencilere, araştırmanın konusu, kapsamı ve önemi hakkında açıklama yapılmış ve istekli olan öğrencilerin ailelerinin de araştırmaya katılabileceklerine ilişkin izin yazısı alınmıştır (Veli İzin Belgesi EK-2).

Araştırmanın katılımcıları 5/A sınıfının 30 öğrencisidir. Araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel bilgileri Çizelge 3'te verilmiştir. Bu bilgiler sınıf öğretmeninin tuttuğu kayıtlardan ve araştırmacı tarafından öğrencilere uygulanan kişisel bilgi formlarından toplanmıştır. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin aile yapıları, okuma alışkanlıkları ve ilgilerinin ortaya konulması eylem araştırmasının gerçekleştirildiği bağlamın özelliklerini yansıtmak açısından önem taşımaktadır. Çocukların annelerinin büyük çoğunluğu ilkokul ve ortaokul düzeyinde eğitim görmüşken babaların eğitimleri lise düzeyinde yoğunlaşmaktadır. Sınıftaki beş öğrencinin velisi üniversite mezunudur. Çocukların ders çalışma stillerine bakıldığında, büyük gruplarda ya da yalnız çalışmayı tercih ettikleri görülmektedir. Ancak küçük gruplarda çalışan öğrencilerin sayısının da bu gruplara oldukça yakın olduğu görülmüştür. Okuma sıklığına ve haftalık okuma sürelerine bakıldığında, öğrencilerin büyük çoğunluğunun haftada 1-3 saat arasında okudukları görülmektedir. Öğrencilerin tamamı ayda bir kitap ya da daha fazlasını okuduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun okul çapında kurulmuş olan spor kulübüne üye oldukları görülmüştür.

Çizelge 3. Katılımcı Öğrencilerin Kişisel Bilgileri

Öğrencilerin Özellikleri	f	%
Cinsiyet		
Kız	16	53.3
Erkek	14	46.7
Annenin Eğitim Durumu		
İlkokul	18	60
Ortaokul	5	17
Lise	6	20
Üniversite	1	3
Babanın eğitim durumu		
İlkokul	6	20
Ortaokul	6	20
Lise	14	47
Üniversite	4	13
Okuma Sıklığı		
Ayda bir kitap ve daha fazlası	30	100
Ayda bir kitap	-	
İki ayda bir kitap	-	
Hiç	-	
Haftalık ortalama okuma saatleri		
Bir saatten az	4	13
1-3 saat	12	40
4-6 saat	4	13
6 saatten fazla	10	34
Ders Çalışma Stili		
Büyük Gruplarda Çalışma	11	36
Küçük Gruplarda Çalışma	9	30
Yalnız Çalışma	10	34
Üye Olunan Kulüpler		
Tiyatro	3	9
Spor	10	29
Çevre	3	9
Müzik	2	6
Kütüphanecilik ve edebiyat	3	9
Yaratıcı drama	2	6
Gezi, tanıtım ve turizm	5	14
Fen ve teknoloji	2	6
Resim	2	6
Trafik ve ilkyardım	2	6

3.3.2. Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmalarda araştırmacı nicel araştırmalarda olduğu gibi dışarıdan biri olarak veri toplayan ve istatistiksel analizler yapan kişi konumunda değildir. Doğrudan araştırma ortamında yer alan ve diğer katılımcılarla aynı ortamı paylaşan kişi konumundadır. Bu nedenle araştırmacının yeterlikleri, kişisel değer ve yargıları, araştırmaya bakış açısı geçerlik ve güvenirlik çalışmaları açısından son derece önemlidir.

Araştırmacı Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda 8 yıldır araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır. Ayrıca araştırmacının bir ilköğretim okulunda 3 aylık öğretmenlik deneyimi bulunmaktadır. Araştırmacı lisans, yüksek lisans ve doktora eğitiminde Sınıf Öğretmenliği Programına devam etmiş, yüksek lisans ve doktora eğitimi sürecinde de çalışmalarını ilköğretim Türkçe öğretimi ve ilkokuma yazma öğretimi konusunda sürdürmüştür.

Araştırmacı, planlanan araştırmanın yönteminde uygulanması gereken veri toplama ve veri analiz teknikleri konusunda lisansüstü eğitimi sırasında "Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri" ve doktora yeterlik sınavının ardından "Eylem Araştırması" adlı dersleri almıştır. Bu bağlamda uygulamayı planladığı araştırmanın yöntemi, veri toplama süreci, veri toplama teknikleri ve veri analizi konusundaki bilgi ve deneyimlerini artırmıştır. Ayrıca araştırmacının yarı yapılandırılmış görüşmelerin gerçekleştirildiği, nitel araştırma olarak desenlenen ve betimsel analiz tekniğinin kullanıldığı "İlköğretim Birinci Basamakta Görev Yapan Öğretmenlerin İlkokuma Yazma Öğretiminde Çözümleme (Cümle) ve Bireşim (Harf) Yöntemlerinin Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi" isimli yüksek lisans tez çalışması bulunmaktadır. Araştırmacı, akademik yaşantısında da ilköğretimde Türkçe öğretimi ve ilkokuma yazma öğretimi, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı gibi konularda daha çok nitel araştırma yaklaşımlarına dayalı tekniklerin kullanıldığı çeşitli çalışmalar gerçekleştirmiştir.

Araştırma iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşama durum saptama aşaması, ikinci aşama ise uygulama aşamasıdır. Araştırmacı araştırmanın birinci aşamasında katılımcı olmayan gözlemci olarak araştırma ortamında bulunmuştur. Bu aşamada araştırma yapılacak ortamın betimlenmesi amacıyla derinlemesine durum saptaması yapmıştır. Durum saptama sürecinde araştırmacı betimsel veriler topladığı için öğretim etkinliklerine katılmamıştır. Bu süreçteki gözlemlerde araştırmacı, sınıf öğretmeninin gerçekleştirdiği sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklere müdahalede bulunmamıştır.

Araştırmanın uygulama aşamasında ise yapılan ön değerlendirme sonucunda, öğrencilerin ilgi ve zekâ alanları da dikkate alınarak farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanmasına yönelik planlar hazırlanmıştır. Bu planların uygulanması aşamasında araştırmacı uygulamayı kendisi gerçekleştirdiği için öğretim ortamında etkin katılımcı gözlemci olarak bulunmuştur. Araştırmacı, araştırma yapılan ortamla ilgili sistematik ve derinlemesine durum saptamak amacıyla ses ve görüntü kayıtları yapmak, araştırmaya dair yapılan her aşama öncesi-sırası-sonrasında günlük tutmak, elde edilen verilere dayanarak eylem planları hazırlamak ve bunları uygulamakla sorumlu olmuştur. Bu sorumluluklarını yerine getirme konusunda kendisini sürekli değerlendirmek amacıyla geçerlik toplantılarına katılan komite üyelerine karşı da sorumlu olmuştur. Bundan dolayı araştırmacı, araştırma modeline uygun olarak tanımlanan "araştırmacı" rolünün yanı sıra "katılımcı" rollerini de yerine getirmiş ve bu rolleri danışmanlar tarafından teyit edilmiştir.

Etik ilkeler açısından araştırma ile ilgili tüm ham verileri saklayan araştırmacı, öğrencilerin gerçek isimlerinde değişiklikler yapmıştır. Düzenli bir biçimde arşivlenen ses ve görüntü kayıtları gerektiğinde başka araştırmacılara da sunulabilir. Bu yönüyle araştırmacı nesnel bir biçimde veri topladığını ortaya koymaktadır. Araştırmacı verilerin analizleri sırasında aynı temaya ilişkin farklı görüşleri ve alıntıları yansıtarak, farklı veri toplama araçlarını bir araya getirerek araştırmanın inandırıcılığını artırma çabası içinde olmuştur.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın kuramsal boyutunun oluşturulması için konuyla ilgili kaynaklar taranmış ve araştırma problemini yanıtlamak için gereksinim duyulan farklı veri kaynaklarından bilgi toplama yoluna gidilmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında araştırmacı ve öğrenci günlükleri, tutum ölçeği, kişisel bilgi formu, yarı yapılandırılmış görüşmeler, kontrol listeleri, video ve fotoğraf kayıtları, çoklu zekâ alanları gözlem formu, öğrenci ürün dosyaları gibi veri toplama araçları kullanılmıştır. Ayrıca, eylem araştırmasının sistematik bir süreç olması nedeniyle veri toplamaya başlamadan önce eylem planı oluşturulmuş, Türkçe Dersi Öğretim Programı ve güncel çocuk kitapları incelenmiş, etkinlik planları hazırlanmıştır. Eylem araştırmasının helezonik bir döngü biçiminde gerçekleşmesi nedeniyle veri toplama ve veri analizleri eş zamanlı olarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın bir eylem araştırması olması nedeniyle verilerin sistematik ve derinlemesine toplanmasına özen gösterilmiştir. Araştırma, durum saptama ve uygulama olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı durum saptama sürecinde video kayıtları, alan notları, tutum ölçeği, çoklu zekâ alanları gözlem formu, öğrenci kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla veriler toplamıştır. Durum saptama aşamasındaki veri toplama süreci 18.02.2009/17.03.2009 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın uygulama aşamasında ise öğrenci ve araştırmacı günlükleri, video kayıtları, öğrenci ürün dosyaları, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada uygulanan eylemleri, bu eylemlerin tarihlerini ve kullanılan veri toplama tekniklerini Çizelge 4'te görmek olanaklıdır.

Çizelge 4. Eylem Araştırması Sürecinde Kullanılan Veri Seti ve Çalışma Takvimi

Veri seti	Eylem tarihi	Uygulanan eylem	Kullanılan veri toplama teknikleri
1.	13.02.2009	Okul müdürü ve sınıf öğretmeni ile tanışma	-------
2.	18.02.2009	Sınıftaki öğrencilerle tanışma ve derse gözlemci olarak katılma	-----
3.	18.02.2009-17.03.2009	Durum saptama amacına yönelik gözlemler yapma	Derslerin video kayıtları
4.	25.02.2009-06.03.2009	Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulamaları öncesinde sınıf öğretmeni ve öğrencilerle görüşmeler yapılması	Yarı-yapılandırılmış görüşmeler
5.	12.03.2009-13.03.2009	Uygulanacak yaklaşımın öğrencilere tanıtılması ve örnek uygulamalar yapılması	Derslerin video kayıtları
6.	17.02.2009	Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulamaları öncesinde öğrencilere tutum ölçeğinin öntest olarak uygulanması	Türkçe dersine ilişkin tutum ölçeği
7.	13.03.2009	Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulamaları öncesinde öğrencilere yazılı anlatım öntestinin uygulanması	Yazılı anlatım çalışma kâğıtları
8.	18.03.2009-02.04.2009	Öğrenme alanlarına yönelik 1.ve 2. etkinliklerin yapılması	Öğrenci ürün dosyası (araştırma planı yaprakları, öz değerlendirme formları) Derslerin video kayıtları Araştırmacı günlüğü ve öğrenci günlükleri
9.	03.04.2009	Öğrenme alanlarına yönelik etkinliklerin değerlendirilmesi	Dersin video kayıtları Araştırmacı günlüğü ve öğrenci günlükleri
10.	06.04.2009-13.04.2009	Öğrenme alanlarına yönelik etkinlikler sonrası öğrencilerle ara görüşmelerin gerçekleştirilmesi	Yarı-yapılandırılmış görüşmeler
11.	29.04.2009	İlgi alanlarına yönelik etkinliklerin yapılması	Öğrenci ürün dosyası (araştırma planı yaprakları, öz değerlendirme formları) Derslerin video kayıtları Araştırmacı günlüğü ve öğrenci günlükleri

12.	04.06.2009	İlgi alanlarına yönelik etkinliklerin değerlendirilmesi	Araştırmacı ve öğrenci günlükleri
13.	05.06.2009	Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulamaları sonrasında öğrencilere yazılı anlatım sontestinin uygulanması	Yazılı anlatım çalışma kâğıtları
14.	10.06.2009	Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulamaları sonrasında öğrencilere tutum ölçeğinin sontest olarak uygulanması	Türkçe dersine ilişkin tutum ölçeği
15.	10.06.2009- 12.06.2009	Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulamaları sonrasında sınıf öğretmeni ve öğrencilerle görüşmelerin gerçekleştirilmesi	Yarı-yapılandırılmış görüşmeler

3.4.1. Araştırmacı ve Öğrenci Günlükleri

Araştırmacı, eylem araştırması süreci içerisinde dersten önce ve dersten sonra öğretim süreci ve bu süreçte karşılaşılan sorunları yansıtan günlük tutmuştur. Ayrıca, araştırmanın sistemli bir biçimde devamlılığını, araştırmacıya yol gösterici bilgilendirmeyi ve katılımcılar arasındaki işbirliğini sağlamak amacıyla geçerlik komitesi toplantıları gerçekleştirilmiştir. Bu toplantılar durum saptama ve uygulama süreçlerinde etkili olmuştur. Araştırmacı, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımında kullanılan merkezler stratejisindeki aşamaların ne ölçüde uygulanabildiğini saptamak üzere geçerlik komitesi üyelerinden Prof.Dr. İlknur KEÇİK, Yard.Doç.Dr. Şerife Dilek BELET ve Yard.Doç.Dr. Burçin TÜRKKAN ile yaptığı "Geçerlik Komitesi Toplantıları"nda ses kayıtları tutmuş ve bu kayıtların dökümlerini yaparak yazılı hale getirmiştir. Araştırmacı gerek bu kayıtların dökümleri, gerekse "Geçerlik Komitesi Toplantıları"ndan sonra alınan önemli kararlara ilişkin yansıtmaları günlüğüne eklemiştir.

Araştırmada, o günkü derse ilişkin düşüncelerini, algılarını ve sınıfta edindikleri deneyimlerin neler olduğunu öğrenmek amacıyla öğrencilerin de günlük tutmaları sağlanmıştır. Araştırma süreci içerisinde öğrencilere derslerinin son beş dakikasında, o gün yaşadıklarını, öğrendiklerini, kendilerinin ilk kez yaşadığı olayları ve duygularını anlatan günlükler tutturulmuştur. Böylece, öğrencilerin öğrenme yaşantılarına etki eden durumların belirlenmesi olanağı bulunmuştur.

3.4.2. Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği

Araştırmada farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrenci tutumlarında nasıl bir değişime neden olduğunu görmek amacıyla araştırmanın başında ve sonunda tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada Acat (2000) tarafından geliştirilip 70 öğrenci üzerinde uygulanarak geçerlik güvenirlik çalışması yapılan ve Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.81 olarak hesaplanan "Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği" (EK-3) kullanılmıştır. Bu ölçeğin kullanılabilmesi için gerekli izin ölçeği geliştiren araştırmacıdan alınmıştır. Bu ölçek araştırmacının örnekleminde de uygulanmış öntest

Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.88; sontest Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.89 olarak hesaplanmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla kullanılan tutum ölçeğinin güvenilir olduğunu söylemek olanaklıdır.

3.4.3. Kompozisyon Beceri Sınavı

Araştırmada öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin uygulama çalışması sonuçları ile daha anlamlı yoklanabileceği düşüncesiyle öntest sontest uygulamaları ile bir kompozisyon sınavı (Ek-4) yapılmıştır. Öğrencilerin kompozisyon beceri sınavlarının değerlendirilmesinde Sever (1993) tarafından geliştirilen "Yazılı Anlatım Değerlendirme Aracı" (EK-5) kullanılmıştır. Bu araç dış yapı, iç yapı, dil ve anlatım olmak üzere genel olarak üç bölümden oluşmaktadır. Dış yapı bölümünde kompozisyondaki 14 özellik incelenmekte ve her bir madde ayrı ayrı puanlanarak toplam 30 puan olarak değerlendirilmektedir. İç yapı bölümünde kompozisyondaki iç düzenleyimle ilgili 10 özellik incelenmekte ve her bir madde ayrı ayrı puanlanarak toplam 35 puan olarak değerlendirilmektedir. Dil ve anlatım bölümünde ise kompozisyondaki 14 özellik incelenmekte ve her bir madde ayrı ayrı puanlanarak toplam 35 puan olarak değerlendirilmektedir. Kompozisyonun değerlendirilmesinden toplam 100 puan elde edilebilmektedir.

3.4.4. Yarı-yapılandırılmış görüşmeler

Yapılan bu araştırmanın diğer bir veri toplama tekniği, derinlemesine ve zengin bilgi edinmeyi sağlayan (McMillian, 2004, s.167) "görüşme"dir. Araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Öğrencilerle ve sınıf öğretmeni ile Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının uygulamaları başlamadan önce ve uygulamalar bittikten sonra yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Böylece katılımcıların Türkçe dersine ilişkin görüşleri ve inançları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda yapılan ilk görüşmelerde, öğrencilerin Türkçe dersinin kazanımlarına ve derste gerçekleştirilen etkinliklere yönelik görüşlerini ortaya çıkarmak, uygulama sonrası yapılan görüşmelerde ise, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımıyla birlikte Türkçe dersine

yönelik bilgi, beceri, davranış, tutum ve değerlerindeki değişmeleri ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu nedenle katılımcılara, uygulama öncesinde, uygulama sırasında ve uygulamadan sonra yarı yapılandırılmış görüşme sorularının (Görüşme Formu EK-6) sorulması tercih edilmiştir. Ayrıca araştırmada sınıf öğretmeninin de Türkçe dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerini almak amacıyla uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında yarı yapılandırılmış görüşmeler (Görüşme formu EK-7) gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler öğrencilerle ayrı ayrı gerçekleştirilmiş ve ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir. Görüşmelerde ortam olarak okul aile birliği kurul odası ve zaman zaman da okul öncesi eğitim yemek salonu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler velilerinin onayı alınarak öğrencilerle birebir gerçekleştirilmiştir Görüşmelerin kesintiye uğramaması için okul saati dışında yapılması tercih edilmiştir. Öğrencilerin de görüşme konusunda sözlü ve yazılı onayları alınmıştır. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Daha sonra araştırmacı tarafından ses kayıtlarının dökümü yapılmıştır.

3.4.5. Video ve Fotoğraf Kayıtları

Araştırmada, sınıftaki video kayıtları, öğrencilerin dil becerilerinin gelişimini ve aynı zamanda araştırmacının farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama biçimini göstermektedir. Araştırmada, video kayıtlarını Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarından Arş.Gör. Dr. Tuba ÇENGELCİ ve sınıf öğretmenliği programı dördüncü sınıf öğrencilerinden bir öğrenci yapmıştır. Video çekimi için iki kişiden yardım alınmasının nedeni çekimlerin 90 ders saati, diğer bir deyişle 7200 dakikayı kapsamasıdır. Bu uzun süreçte bireylerin çekimler için uygun zamanı ayırabilmeleri ve doğabilecek aksaklıkların önüne geçilebilmesi için bir öğretim elemanı ve lisans öğrencisi tarafından dönüşümlü olarak video çekimleri gerçekleştirilmiştir. Video çekimlerinden sorumlu olan gözlemcilerin de eğitimci olmalarının; sınıf atmosferini ve öğrencilerin gelişim özelliklerini bilmesi açısından yararlı olacağı düşünülmüştür. Aynı zamanda bu gözlemciler, çekimler sırasındaki gözlemlerini not almış ve bunları araştırmacı ile paylaşmışlardır.

Araştırma verilerinin video kayıtları, bir adet SONY HDR-SR10E HDD Dijital Video Kamera ve kamera ayaklığı kullanılarak yapılmıştır. Bu kayıtlar her gün çekim sonrası tarih yazılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Eylem planlarının uygulanmasına başlamadan önce durum saptamak amacıyla 18.02.2009-17.03.2009 tarihleri arasında toplam 24 ders saatinde 595 dakika çekim yapılmıştır. Eylem planlarının uygulamaya başlanmasından, uygulama sürecinin sonuna dek ise toplamda 66 ders saatinde 30 saat 19 dakika çekim yapılmıştır. Ancak, geçerlik komitesi toplantılarında farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı kapsamında kullanılan merkezler stratejisinin tüm aşamalarındaki adımlarda, araştırma sorularına en çok yanıt verebilecek etkinlikler olarak seçilen ve tüm video çekimleri içerisinden yalnız 6 saat 12 dakika 3 saniye süren çekimlerden döküm yapılmıştır. Eylem araştırması geçerlik komitesi tarafından, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının en iyi biçimde gerçekleştiğine karar verilen etkinliklerin görüntüleri araştırmacı tarafından hazırlanan "video kaydı döküm formu" kullanılarak dökülmüştür. Uygulamanın çeşitli etkinliklerinden seçilen örnekler üzerinden öğrenci kazanımlarındaki gelişimi ortaya çıkaran bulgulara ulaşılmış ve bulgular yorumlanmıştır. Bu kapsamda uygulama süreci, video kayıtlarına dayalı olarak betimlenmiş ve uygulamayı gerçekçi bir biçimde yansıtabilmek amacıyla öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimlerini yansıtan konuşmalardan doğrudan alıntılar yapılmıştır. Ayrıca, uygulama sürecinde, sınıftaki uygulamalardan kesitler sunan fotoğraflar, sınıf içinde yapılan uygulamalar ve öğrenci çalışma örnekleri ile görsel destek sağlanmıştır.

3.4.6. Kişisel Bilgi Formu

Öğrencilerin okuma ilgilerinin belirlenmesine bir alt yapı oluşturmak ve ilgi merkezlerinin oluşturulmasında kullanılmak üzere ilgili alan yazından yararlanılarak öğrenci ilgilerini belirlemek amacıyla kişisel öğrenci bilgi formu (EK-8) hazırlanmıştır.

3.4.7. Çoklu Zekâ Alanları Gözlem Formu

Araştırmada öğrencilerin zekâ alanlarını belirleyebilmek için kullanılacak aracın belirlenmesine yönelik geniş bir alanyazın taraması yapılmış ve zeka alanlarının temel

özelliklerini kendi içlerinde sınıflandırarak bireylerin zeka profilleri hakkında genel bir fikir edinebilmek amacıyla geliştirilen Thomas Armstrong'a ait "Çoklu Zeka Alanları Gözlem Formu" (EK-9) (Saban, 2001, s.36) kullanılmıştır. Her bir zekâ alanına göre gruplandırılarak 10'ar sorudan oluşan bu formda toplam 40 madde bulunmaktadır. Her bir maddenin yanıt şıkları "0,1,2,3,4" olarak derecelendirilerek puanlama yapılmıştır.

Araştırma ön uygulamasının başlangıcında Saban tarafından Türkçeye uyarlanan bu form öğretmen tarafından her bir öğrenci için ayrı ayrı doldurulmuştur. Öğrencilerin hangi zekâ alanlarına daha yatkın olduklarını belirlemek amacıyla kullanılan bu forma ait veriler, formda belirtilen puanlama sistemine göre hesaplanmış ve öğrencilerin bu ölçme aracından aldıkları puanlar her zekâ alanına göre gruplandırılmıştır. Formun değerlendirilmesi sonucunda sınıf öğretmeni ile birlikte öğrenci gruplarının oluşturulmasına ve gruplarda yer alacak öğrencilerin belirlenmesine karar verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin zekâ alanı dağılımına ilişkin bu gruplama bulguları sınıf öğretmeni tarafından yeniden değerlendirilmiş, yapılan değerlendirme sonucunda öğrencilerin hangi merkezlere katılacakları kesinleştirilmiştir.

3.4.8. Öğrenci Ürün Dosyaları

Nitel araştırmada, araştırılan grubun gözlemlenemeyen davranışlarının belirlenmesinde, araştırmanın güvenilirlik ve geçerliliğini artırmak amacıyla yazılı materyaller kullanılabilir. Bu aynı zamanda bir araştırma yöntemi olabileceği gibi diğer yöntemlerle birlikte de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.187). Dokümanlar, uygulama sürecinde öğrencilerin uygulamaya katılmasını sağlamak amacıyla çalışma kâğıtları, hikâye tamamlama, harita oluşturma, resim ve fotoğraf yorumlama gibi kendilerinden istenen birtakım görevlerin yazılı formlarını içerir. Ayrıca, öğrencilerin kendilerini ve akranlarını değerlendirdiği öz-değerlendirme ve akran değerlendirme formları da el yapımı ürünler kapsamında değerlendirilmektedir (Hendricks, 2006, ss. 73-77).

Öğrencilerin Türkçe dersinde merkezler stratejisi kapsamında yaptıkları çalışmalar ürün dosyalarında toplanmıştır. Bu dosyalar bir veri seti olarak kullanılmıştır. Bunun yanı

sıra, araştırmacının uygulamalar üzerinde kendi gözlemlerini yansıtan notları ve öğrencilerden tutulması istenen günlükler de doküman incelemesi kapsamında kullanılan veri kaynakları arasında yer almıştır.

3.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Eylem araştırmalarında analiz genellikle süreklilik gösterir. Eylem araştırmalarında analiz, veri toplama ile eşzamanlı olarak yürütülür ve toplanacak ek verilerin türü ve niteliğine ışık tutar. Toplanan verilerin analizi, araştırmaya konu olan uygulamanın ya da sürecin anlaşılmasını sağlar. Verilerin betimlenmesi ve alan yazın değerlendirmesi çerçevesinde araştırmacı birtakım yorumlara ulaşır ve araştırma problemine ilişkin önerileri ortaya koyar (Yıldırım ve Şimşek, 2005, ss.224–303).

3.5.1. Nitel Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Bu araştırmada nitel ve nicel verilerin analizi; verilerin toplanma sürecindeki analizler ve veriler toplandıktan sonra yapılan analizler olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Eylem araştırmasının doğası gereği verilerin toplanma aşamasında makro düzeydeki analizler gerçekleştirilmiştir. Veriler toplandıktan sonra da mikro analizler gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sürecinde her hafta gerçekleştirilen uygulamaların ardından video kayıtlarının ilgili bölümlerinin dökümü gerçekleştirilmiştir. Video kayıtlarının genel bir tanıtımının yapılması ve önemli olabilecek yerlerin belirlenmesi amacıyla makro analizler yapılmıştır. Video kayıtlarının geçerlik toplantısında izlenebilmesi ve uygulamanın değerlendirilebilmesi için söz konusu toplantıya kadar makro analizlerin tamamlanmasına çalışılmıştır. Uygulama öncesinde, uygulama sürecinde ve uygulama sonrasında öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Böylece, öğrencilerle katıldıkları merkez etkinlikleri sonrasında genel olarak toplam 3 görüşme gerçekleştirilmiş ve bu görüşme dökümleri düzenli olarak görüşme formlarına aktarılmıştır. Ayrıca, her bir etkinliğin sonunda, öğrenci ürün dosyalarında toplanan ürünler doküman incelemesi yoluyla araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından analiz

edilmiş ve öğretim sürecindeki etmenlerin bu ürünlerine yansıyıp yansımadığı yorumlanmıştır.

Nitel verilerin analizinde tümevarım analizinden yararlanılmıştır. Tümevarım analizi, kodlama yoluyla verileri kategorilere ayırmak ve bu kategoriler arasındaki ilişkileri ortaya çıkararak tema ve alt temaları oluşturmaktır (Patton, 1990, s. 381). Tümevarım analizi araştırmanın kavramsal ve kuramsal yapısının önceden açık bir biçimde belirlenmediği durumlarda kullanılan bir analiz yöntemidir. Verilerin sunulmasında araştırma soruları, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da bu süreçlerdeki boyutlar dikkate alınır. Gözlenen ya da görüşülen bireylerin görüşlerini yansıtabilmek amacıyla sık sık doğrudan alıntılar yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, ss. 224–303).

Betimsel yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar tümevarım analizi sonucu keşfedilebilir. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir. Tümevarım analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimsek, 2005, s. 227). Araştırmada öncelikle verilerin gözlem/görüşme formuna yazımı gerçekleştirilmiş, daha sonra tümevarım analizi kapsamında Yıldırım ve Şimşek'in (2005, ss. 228-238) açıkladığı "verilerin kodlanması", "temaların bulunması", "verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması" ve "bulguların yorumlanması" aşamaları izlenmiştir:

Verilerin gözlem/görüşme formuna yazımı: Bu aşamada, araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin görüşme formlarına dökümü yapılmıştır. Görüşme yapılan her bir öğrenci için ayrı bir word dosyasına o öğrenciye ait tüm görüşme dökümü kaydedilerek her bir satırına numara verilmiş ve araştırmacı yorumu bölümüne ilgili yorumlar yazılmıştır. Bu dosyalar "NVivo Nitel Veri Analizi Programı"na yüklenmiş ve bu program kullanılarak alt temalar ve kategoriler sistematik bir biçimde oluşturulmuştur. Araştırmanın uygulama sürecini kapsayan video kayıtları

ise araştırmacı tarafından tek tek izlenmiş ve her bir video kaydının içindekiler sayfası oluşturulmuştur. İçindekiler sayfasında etkinliğin yapıldığı yer, tarih, saat, dersin adı, öğretim elemanı ve video kaydını yapan yardımcı elemanın adı gibi bilgilere yer verilmiştir. Her bir video kaydı için iki sütunlu bir form kullanılmıştır. Bu sütunlardan birincisine etkinlikler, ikincisine ise etkinliklerin videodaki başlangıç ve bitiş süreleri yazılmıştır. Ardından görüşme formları ile video kayıt dökümleri bir uzmana verilmiştir. Video kayıtları ile yarı-yapılandırılmış görüşmelerin ses kayıtları özgün biçimleriyle uzmana verilmiş ve özgün kayıtlar ile dökümler arasında tutarlılık olduğu belirlenmiştir.

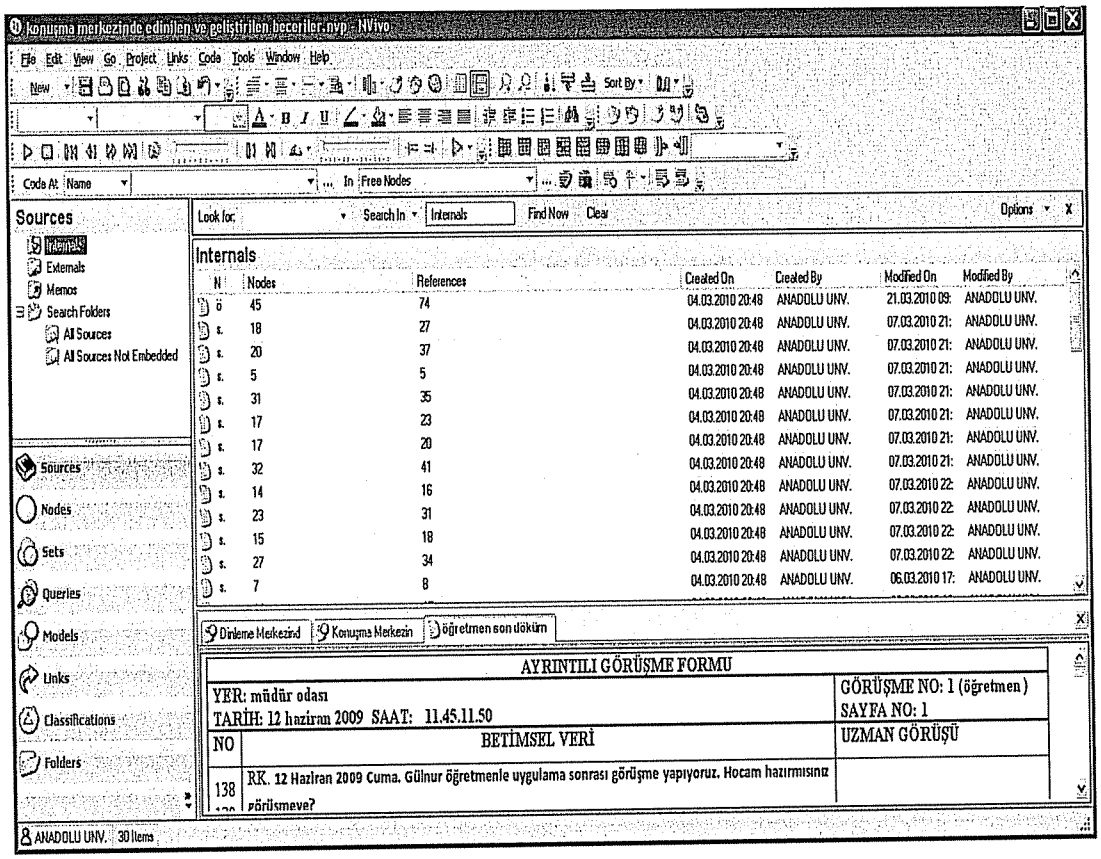
Video kayıtlarının araştırmacı tarafından yapılan makro analizler sonucunda izletilmesi gereken belirli bölümleri geçerlik komitesi toplantılarında komite üyeleri ile birlikte izlenmiştir. Derslerin tümü uzmanlar ve araştırmacı tarafından incelenerek süreci en iyi yansıtan ve derslerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına göre ilerlediği belirlenen etkinliklerin seçilmesine karar verilmiştir. Çünkü geçerlik komitesi üyeleri ellerindeki video analiz kontrol çizelgesine yaptıkları işaretlemelerde etkinliklerin her bir aşaması için "evet" bölümlerini işaretleyerek artık sınıf ortamında farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının tüm adımlarının gerçekleştiğine karar vermişlerdir. Kullanılan video görüntüleri kontrol çizelgesi EK-10'da sunulmuştur.

Verilerin kodlanması: Nitel araştırmalarda çeşitli veri kodlama teknikleri bulunmaktadır. Verilerin kodlanması; daha önceden verilmiş kavramlara göre, verilerden çıkarılan kavramlara göre, genel bir çerçeve içinde olmak üzere üç biçimde yapılabilmektedir. Bu araştırmada nitel veriler kodlanırken verilerden çıkarılan kavramlara göre kodlama yapılmıştır. Bu tür kodlama, toplanan verilerin tümevarımcı bir analize tabi tutulması sonucu araştırmacı tarafından ortaya çıkarılır. Bu tür araştırmalarda araştırmacı, verileri satır satır okuyarak araştırmanın amacı çerçevesinde önemli olan boyutları saptamaya çalışır. Ortaya çıkan anlama göre araştırmacı, belirli kodlar üretir ya da doğrudan verilerden yola çıkarak kodlar oluşturur. Bu şekilde kod listesi oluşur ve tüm verilerin işlenmesi için bu liste kavramsal bir yapı oluşturur. Kısaca, tümevarımcı analizde kodlar doğrudan verilerden üretilir (Yıldırım, 2006, ss.227-232).

Temaların Bulunması: Bu aşama elde edilen verilerin okunmasını, düzenlenmesini ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilmesini kapsar. Böylece, araştırma verilerinin hangi temalar altında toplanacağı belirlenmiş olur. Araştırmada video kayıtlarından elde edilen veriler ile yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler, araştırmacı ve bir uzman tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve oluşturulan temalarda görüş birliğine varılmıştır.

Araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşmelerin analizinde bilgisayar destekli nitel veri analizi programlarından biri olan "NVivo8" bilgisayar programı kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, araştırmacının karmaşık verileri keşfetmesini ve duyarlı bir biçimde yorumlamasını, rakamlara indirgemekten kaçınmasını gerektirmektedir. NVivo'nun bu tip nitel verilerle başa çıkabilecek yapıya sahip olması (Kuş, 2006, s.39), araştırmanın nitel verilerin analizinde bu programın seçilmesinde önemli bir etken olmuştur. Araştırmacı yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilere yönelik tüm kodlama işlemini QSR-Nvivo 8 paket programı aracılığı ile gerçekleştirmiştir. QSR-Nvivo paket programı araştırma süresince elde edilen zengin veri paketlerini sistematik olarak analiz etmeye yarayan bir programdır. Bu program araştırmacıya veriler arası geçişi ve verilere kolay ulaşım gibi pratiklik kazandırmıştır. Bu program araştırmanın şeffaflığını sağlayan bir araç olarak da nitelendirilmektedir (Bringer, Johnston ve Brackenridge, 2004). Araştırmacı inandırıcılığı sağlamak ve veri kaybına neden olmamak için bu programdan yararlanarak verileri analiz etmiştir (Berg, 1998; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmacı ile paralel çalışan uzmanlar çıktılar üzerinde elle kodlama yapmışlardır. Fotoğraf 1'de Nvivo programında işlem yapılan görüntü verilmiştir.

Fotoğraf 1. Nvivo: Nitel Veri Analiz Paket Programı Analiz Sayfası



Verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması: Araştırmada yukarıda açıklandığı biçimde kodlar ve temalar oluşturulmuş, daha sonra bu kodlar ve temalardan ulaşılan sonuçlar okuyucuya kolaylık sağlamak ve araştırmayı görselleştirerek ilişkileri daha iyi gösterebilmek amacıyla Nvivo paket programı aracılığıyla modeller haline getirilmiştir.

Araştırmacı ve uzman tarafından kodlama anahtarına yapılan kodlamalarda görüş birliği ve görüş ayrılıklarının hesaplanması gerekir. Araştırmacı tarafından Nvivo programında oluşturulan kodlar, daha sonra bir uzman tarafından incelenmiş ve araştırmacının oluşturduğu bu kodlar üzerinde görüş birliğine varılmıştır.

Bulguların Tanımlanması: Tüm verilerin araştırma soruları bağlamında ele alınarak belirlenmesi aşamasıdır. Bu aşamada analizleri yapılan tüm veriler gerekli

görüldüğünde alıntılara yer verilerek aktarılır. Araştırmada, video kayıtları ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin bir uzmanla birlikte analizleri yapıldıktan sonra bulgular aktarılmıştır. Bulguların yazılmasında diğer veri toplama araçlarından elde edilen verilerden doğrudan alıntılara yer verilerek yararlanılmıştır. Bulguların sunumu sırasında doğrudan alıntıların aktarılmasında öğrencilerin gerçek adları yerine kod adlar kullanılmıştır.

Bulguların Yorumlanması: Bu aşama, bulguların aktarılmasını, açıklanmasını, araştırmanın diğer bağlamlarıyla ilişkilendirilmesini ve anlamlandırılmasını kapsar. Nitel çalışmalarda fiziksel bağlamların açıklanmasının yanı sıra, araştırmacının araştırma ortamındaki diğer bağlamları da ele alması, bunlara ilişkin kendi duygu ve düşüncelerini yansıtıcı bir biçimde aktarması gerekir. Bu araştırmada, tüm veri toplama araçlarından elde edilen verilere ilişkin olarak araştırmacı kendi görüşlerini de yansıttığı yorumlara yer vermiştir.

3.5.2. Nicel Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırmada kullanılan tutum ölçeğinden ve öğrencilerin yazılı anlatım düzeylerindeki gelişimi gözlemlemek amacıyla yapılan kompozisyon sınavından elde edilen veriler bilgisayarda SPSS (Statisitical Package for the Social Sciences) paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde araştırmaya katılan öğrencilerin öntest ve sontest sonucunda aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Araştırma problemlerinin yanıtlanması amacıyla grup içi karşılaştırmalar yapılmıştır. Grup içi karşılaştırmalarda "t" testi kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan istatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi 0.05 kabul edilmiştir. Nicel verilerin analizi ile ulaşılan bulgular araştırma problemleriyle ilişkili başlıklar halinde yorumlanmıştır.

3.3. Eylem Araştırmasında Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik nicel araştırmalardan farklı biçimlerde gerçekleştirilmektedir. Bu nedenle eylem araştırmasının geçerlik ve güvenirliği nicel araştırmalardan farklılık göstermektedir. Eylem araştırmasının yerel bazda

gerçekleştirilmesi ve verilerin bağlama ve kendine özgü olmasından dolayı nicel araştırmalarda kullanılan iç geçerlik, dış geçerlik, güvenirlik ve nesnellik eylem araştırmalarına doğrudan uygulanmaz (Guba, 1981, aktaran Mills, 2003).

Eylem araştırmasında geçerlik, yapılan gözlemlerle en ince ayrıntısına kadar doğru bir resim oluşturacak biçimde veri toplamak anlamına gelmektedir. Güvenirlik ise güven duyulabilecek ya da inandırıcılığı yüksek bir veri toplama ve analiz etme süreci yaşamak anlamındadır. Mills (2003)'in Guba'dan (1981) aktardığına göre eylem araştırmasında geçerlik; inandırıcılık (credibility), transfer edilebilirlik (transferability), güvenilmeye layık olma (dependability) ve onaylanabilirlik (comfirmability) ölçütleri ile sağlanmaktadır. Çünkü eylem araştırmalarında toplanan veriler; bağlamsal, kendine özgü ve yerel bazda gerçekleştirilmektedir.

Mills (2003, s. 78)' in Guba'dan (1981)' aktardığına göre araştırmadaki inandırıcılık (credibility), araştırmacının "araştırmadaki tüm karmaşıklıklarla ve kolayca açıklanamayan kalıplarla baş edebilmesi" olarak açıklanmaktadır. Araştırma ortamında uzun süre kalınarak veri doyumuna ulaşılması, ısrarlı gözlemlerde bulunulması, uzman görüşlerinin alınması, veri çeşitlemesine gidilmesi, kayıtlı verilerin elde edilmesi, ortamdakilerin kontrolünün istenmesi ve yeterli kaynakçalarla desteklemek ile inandırıcılık artmaktadır. Nitel araştırmalarda geçerliğin ve güvenirliğin sağlanmasında kullanılan önemli stratejilerden biri "çeşitleme"dir. Çeşitleme, farklı veri toplama yöntemlerini kullanmak ya da veriyi farklı örneklemden farklı zamanlarda, farklı yerlerde toplamak biçiminde tanımlanmaktadır (McMillian, 2004, s.278). Çeşitleme araştırma sonucu elde edilen sonuçların farklı boyutlardan değerlendirilmesine ve anlamlandırılmasına yardımcı olabilir. Böylece, araştırma sonuçlarının geçerliği ve genellenebilirliği konusunda okuyucu daha iyi düşünce elde edebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.94). Ayrıca, audioteyp kayıtları, video kayıtları ve fotoğraf kullanmak, katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılar yapmak ve katılımcıların alan notlarını incelemek, uzman görüşüne başvurmak da, nitel araştırmaların güvenilirliğini artırmaktadır (McMillian, 2004, s. 278). Bu araştırmanın inandırıcılığını artırmak amacıyla;

- araştırma ortamında gereksinimleri belirlemek, inanılır ve güvenilir veriler toplamak amacıyla ortamda yeterli zaman geçirilmeye çalışılmış,
- değişik ve çoklu veri toplama teknikleri kullanılarak veri çeşitlemesi yapılmış,
- çeşitleme yapabilmek amacıyla farklı veri kaynaklarının ve veri toplama araçlarının kullanılmasına özen gösterilmiş,
- veriler farklı zamanlarda toplanmış; verilerin ve bulguların doğruluğu için farklı araştırmacılardan yararlanılmış,
- sınıf ortamında yapılan tüm etkinlikler dikkatli bir biçimde ve tam olarak kaydedilmeye çalışılmış,
- araştırmacı tarafından her uygulama sonrasında günlük tutulmuş ve geçirilen yaşantılar günlüğe aktarılmış,
- öğrencilerden çeşitli veri toplama araçları ile elde edilen tüm veriler zamanında kaydedilmiş ve dosyalanmıştır.

Eylem araştırmalarının geçerliğini sağlamada göz önünde bulundurulan ölçütlerden bir diğeri de "transfer edilebilirlik"tir. Transfer edilebilirlik, araştırmacının çalışmasının daha geniş gruplara genelleştirilebilir olduğunu belirten güvenilir saptamalar geliştirme inancı ile ayrıntılı betimsel veriler toplama ve araştırma raporunun ayrıntılı olarak yazılması şeklinde açıklanmaktadır (Guba, 1981, akt: Mills, 2003, s. 78). Bu araştırmada transfer edilebilirliği sağlamak amacıyla;

- araştırma süreci ayrıntılı olarak betimlenmiş,
- araştırma sürecinde betimsel veriler toplanmaya özen gösterilmiş,
- verilerin toplanmasında ve analiz edilmesinde kullanılan aşamalar açık bir biçimde betimlenmiş,
- betimlemelerde olabildiğince tarafsız olunmaya çalışılmış,
- verilerden elde edilen sonuçlar birbirleriyle ve alanyazınla ilişkilendirilerek bütün olarak sunulmaya çalışılmıştır.

Eylem araştırmalarında geçerliği sağlamada göz önünde bulundurulan "güvenilmeye layık olma (dependability)" ölçütü, araştırma verilerinin ya farklı araştırma verileri ile tutarlı olarak desteklenmesi ya da veri kontrolünü sağlayan bir gözlemci ve okuyucu

grubu oluşturulması biçiminde tanımlanmaktadır (Guba, 1981, akt: Mills, 2003, s. 78). Bu araştırmada güvenilmeye layık olma ölçütünü sağlamak amacıyla;

- araştırma sürecinde toplanan veriler uygulamanın güvenirliği için birden fazla kişi tarafından geçerlik komitesince düzenli olarak değerlendirilmiş, geçerlik komitesinin görüş ve önerileri doğrultusunda eylem planları gerçekleştirilmiş,
- araştırma sürecinde toplanan verilerin birbirini tamamlayacak biçimde tutarlı olarak sunulmasına çalışılmış,
- araştırma sürecinde gerçekleştirilen video ve dijital ses kaydı dökümlerinin belli bir bölümü bir başka uzman tarafından dinlenmiş, kayıtların doğrulanması gerçekleştirilmiş,
- video kayıtları, video kontrol formu ile uygulama sürecinde izlenerek uzman görüşleriyle veriler üzerinde kontrol sağlanmıştır.

Onaylanabilirlik (comfirmability) ölçütü ise araştırma sürecinde verilerin yansız ve objektif olarak toplanmasıdır (Guba, 1981, akt: Mills, 2003, s. 78). Bu araştırmanın onaylanabilirlik ölçütünü sağlamak amacıyla;

- araştırma sürecinde audioteyp, video kayıtları ve fotoğraflar kullanılarak veriler toplanmaya çalışılmış,
- video kayıtları, video kontrol formu ile uygulama sürecinde komite üyeleri tarafından izlenmiş, veri toplama araçları ve veri toplama sürecine ilişkin komite üyelerinin görüş ve önerileri göz önünde bulundurulmuştur.

Araştırmacı, araştırmanın güvenirliğine ilişkin olarak yukarıda ele alınan önlemlere ek olarak aşağıdaki uygulamaları gerçekleştirmeye çalışmıştır:

- Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerindeki gelişimi ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilen kompozisyon sınavları "Yazılı Anlatım Değerlendirme Aracı"na göre araştırmacı dışında sınıf öğretmenliği alanından bir uzman ve bir alan uzmanı tarafından değerlendirilmiştir.
- Araştırma sürecinde toplanan veriler uygulamanın güvenirliği için birden fazla kişi tarafından geçerlik komitesince düzenli olarak değerlendirilmiş, geçerlik komitesinin görüş ve önerileri doğrultusunda eylem planları gerçekleştirilmiştir.

- Verilerin analiz edilmesinde, belirlenen temalar için belli sayıda video ve ses kayıtları başka bir uzmana izletilmiştir.
- Verilerin yorumlanmasında katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

4. BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde araştırma kapsamında ele alınan bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Eylem araştırması sürecinde elde edilen nicel ve nitel verilerin çözümlenmesinin ardından ulaşılan bulgular, araştırmanın amacı doğrultusunda yanıt aranan sorular temel alınarak sunulmuş ve yorumlanmıştır. Araştırmanın nitel verilerden elde edilen bulgular, araştırma sürecinde elde edilen nitel verilerin içerik analizinin yapılması, oluşturulan temaların araştırmanın alt problemleriyle ilişkilendirilmesi ve ulaşılan bulguların yorumlanması biçiminde yapılandırılmıştır. Nicel verilerine ilişkin bulgular ise tablolarla betimlenmiş ve yorumlanmıştır.

4.1. "Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımına Göre Düzenlenen Öğretim Süreci"ne İlişkin Bulgular

Bu çalışmada farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı kapsamında kullanılan merkezler stratejisinin Türkçe dersinde uygulanabilirliğinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmanın birinci sorusu olan "Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımına Dayalı Olarak Gerçekleştirilen Türkçe Dersinin Uygulama Süreci Nasıl Yürütülebilir?" sorusunun yanıtı, sınıf uygulamaları sırasında kaydedilen video kayıtlarının içerik analiziyle elde edilen bulgular temel alınarak sunulmuştur. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı kapsamında merkezler stratejisine uygun olarak işlenen Türkçe derslerinden bu araştırma kapsamında geçerlik komitesi tarafından uygulama sürecini en iyi biçimde yansıtan ve araştırma sorularına en çok yanıt verebilecek etkinliklerin uygulandığı süreçlerin seçilmesine karar verilmiştir. Bu nedenle öğrenme ve ilgi alanları kazanımlarına yönelik bulguların sunumunda bu etkinlikler temel alınmıştır.

Araştırmanın "Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına dayalı olarak gerçekleştirilen Türkçe dersinin uygulama süreci nasıl yürütülebilir?" problemine yanıt bulmak amacıyla yapılan nitel veri analizleri sırasında üç ana tema ortaya çıkmış; araştırmanın nitel bulgularının ve yorumlarının sunumu da bu temalara göre düzenlenmiştir. Nitel veri analizleri sırasında ortaya çıkan temalar aşağıda yer almaktadır:

- Merkez etkinliklerinin tanıtılması ve etkinlik planlarının hazırlanması

- Öğrenme alanlarına yönelik oluşturulan merkezler
- Öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik oluşturulan merkezler
- Öğrencilerin kendi öğrenmelerini ve merkez etkinliklerini değerlendirmeleri

4.1.1. Merkez Etkinliklerinin Tanıtılması ve Etkinlik Planlarının Hazırlanmasına İlişkin Bulgular

Yapılan çalışmanın uygulama sürecinde öğretim, öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu kendi üzerlerine almalarını ve öğrenme sürecinde etkileşimli bir öğrenme ortamı yaratılmasını sağlamak amacıyla aşağıdaki biçimde gerçekleştirilmiştir:

- Araştırmacının doğrudan öğretim çerçevesinde öğretilecek yaklaşımı açıklaması
- Çoklu Zekâ Alanları Gözlem Formu, Öğrenci Kişisel Bilgi Formu, 5/A sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilen görüşmeler, sınıf gözlemleri gibi değerlendirme yöntemleriyle öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi ve zekâ alanlarının belirlenmeye çalışılması,
- Öğrencilere yazma, dinleme ve konuşma sürecine ilişkin bilgiler verilmesi ve örnek etkinlikler yapılarak çalışmanın bütünü ile ilgili onların bilgi sahibi olmalarının sağlanması,
- Sınıfın fiziksel yerleşim düzeninin öğrencilerin merkez etkinliklerini rahat bir biçimde gerçekleştirmelerine olanak sağlayacak biçimde düzenlenmesi,
- Belirli ölçütlere göre araştırmacı tarafından oluşturulmuş öğrenci merkezlerinin kimlerden oluştuğunun öğrencilere duyurulması,
- Öğrencilerin merkezlere yönlendirilmesi,
- Her merkeze, o merkezde gerçekleştirilecek etkinliklerle ilgili materyal sağlanması ve öğrencilerin bireysel ilgilerine göre bir alt konu verilmesi,
- Etkinliklerde, öğrenci gereksinimlerine yanıt verecek biçimde materyallerin, öğretim etkinliklerinin karmaşıklık düzeyinin, adım sayısının ve sürenin değiştirilmeye çalışılması,
- Dil becerilerinin gelişimine yönelik etkinliklerin tüm merkezlerde eşzamanlı bir biçimde uygulanmaya çalışılması,
- Etkinliklerin gerçekleştirilmesi sırasında;

- ° öğrencilerin bireysel olarak, işbirliğine dayalı ya da tüm merkezlerdeki öğrencilerin etkileşim içinde öğrenmeyi gerçekleştirmelerinin,
- ° herhangi bir sorunla karşılaştıklarında birbirleriyle yardımlaşmalarının,
- ° gerekli görülen durumlarda araştırmacının herhangi bir merkezin doğal üyesiymiş gibi o merkezdeki öğretme-öğrenme etkinliklerine katılarak öğrencilerin istekli çalışmalarının sağlanması,

• Öğrencilerden, öğrendiklerini farklı açılardan değerlendirerek öğrenme günlüklerine yazmalarının istenmesi, etkinlikler sonunda bireysel ve grup değerlendirmelerinin yapılması.

Araştırmanın uygulamasına başlamadan önce, öğrencilerin hangi merkezlerdeki etkinliklere katılacağını belirlemek amacıyla, uygulamalar başlamadan önce yapılan sınıf gözlemlerinden, öğretmenle yapılan görüşmelerden, öğretmen tarafından her öğrenci için ayrı ayrı doldurulan çoklu zekâ alanları gözlem formundan ve uygulama öncesi öğrencilere uygulanmış olan "Öğrenci Kişisel Bilgi Formu"ndan yararlanılmıştır. Yapılan gözlemler, görüşmeler ve uygulanan gözlem formu ve kişisel bilgi formlarının değerlendirilmesinden sonra hangi öğrencinin hangi merkezdeki etkinliklere katılacağı araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Öğrenci merkezleri oluşturulduktan sonra yeniden sınıf öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilmiş ve merkezlerde yer alacak olan öğrencilerin bu merkezlerdeki etkinliklere katılımının uygunluğu tartışılmıştır.

Araştırmacı uygulamaya başlamadan önce öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin sahip oldukları becerilere yönelik gözlemler yapmış, bu gözlemlerle Türkçe dersinde öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek amacıyla ne tür etkinliklere yer verildiğini ve öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine ne düzeyde sahip olduklarını ortaya koymaya çalışmıştır. Yapılan gözlemler sonucunda araştırmacı Türkçe dersine ilişkin edindiği izlenimlerini günlüğüne şöyle yansıtmıştır:

> *Sınıf öğretmeni Türkçe öğretim programını etkili bir biçimde uygulamaya, programdaki kazanımları gerçekleştirmeye çalışıyor. Öğretmen öğretim sürecinde genellikle çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabından yararlanıyor. Okuma etkinliklerinde çalışma kitabındaki metinler kullanılıyor, sessiz ve sesli okuma etkinliği yaptırılıyor. Okuma*

öncesi ve okuma sonrasında çalışma kitabında yer alan sorular yanıtlanıyor. Yazma çalışmaları genellikle öğrenci çalışma kitabındaki ilgili boşlukları doldurma şeklinde gerçekleştiriliyor. Yazma çalışmaları için ayrı bir defter ya da kâğıt kullanıldığını henüz gözlemleyemedim. Bunun yanı sıra yazma konusu olarak öğrencilere çalışma kitabının dışında, her hafta sonu, verilen bir atasözünün anlamının yazılmasına yönelik etkinlikler gerçekleştiriliyor. Konuşma etkinliğine gelince, genellikle metinler okunduktan sonra okunan metin üzerinde gerçekleştiriliyor, ancak konuşan öğrenci sayısı sınırlı. Çünkü ders süresi her derste öğrencilerin etkin bir biçimde konuşmalarını sağlama açısından yetersiz. Dinleme etkinliği ise öğretmen tarafından öğretmen kılavuz kitabında yer alan metnin okunması ve öğrencilerin dinlemesi biçiminde gerçekleştiriliyor. Dinleme sonrasında öğrencilerin soruları yanıtlamaları ile etkinlik tamamlanıyor. Grup çalışmasına henüz tanık olamadım. Bireysel etkinlikler ağırlıkta. Sınıfın fiziksel düzeni geleneksel biçimde oluşturulmuş. Öğrenci-öğrenci etkileşimine değil, öğrenci-öğretmen etkileşimine daha uygun bir biçimde tasarlanmış (AG, 06.03.2009).

Araştırmacının günlüğüne yazdığı ifadelere bakılarak uygulama öncesinde gerçekleştirilen Türkçe derslerinde genellikle okuma becerisinin geliştirilmesinde öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımının gözlendiği söylenebilir. Fotoğraf 2 okuma etkinliği sonrası öğrencinin okuduğu metni özetle anlatmasına örnek olarak gösterilmiştir.



Fotoğraf-2. Uygulama Öncesi Sınıf Öğretmeni Tarafından Gerçekleştirilen Okuma Etkinliği Sonrası Anlatım Yapan Öğrenci

Uygulama öncesi, öğretmen tarafından gerçekleştirilen Türkçe dersinde, dinleme, konuşma ve yazma becerisine yönelik öğrenme sürecinde öğretmen merkezli bir

anlayışın egemen olduğunu söylemek olanaklıdır. Yapılan gözlemlere ek olarak, uygulama öncesi öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerde de öğrenciler tarafından sınıf içi uygulamalarda yazma, dinleme ve konuşma becerilerini işe koşacak çok fazla etkinliğe yer verilmediği, yazma etkinliklerinde kitaba dayalı bir öğrenme süreci yaşandığı dile getirilmiştir. Bu durum eylem araştırmasının uygulama sürecinde, araştırmacının hangi öğrenme alanlarına daha fazla odaklanacağını belirlemesinde önemli bir etmen olmuştur.

Alanyazında merkez etkinliklerinin başarılı bir biçimde uygulanabilmesi için uygulama öncesinde bir ya da iki oryantasyon çalışması yapılması ve merkez etkinliklerinin tamamlanması için doğrudan öğretim gerçekleştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (McFarland, McDaniels, 2009). Araştırmanın uygulama sürecine başlamadan önce yapılan gözlemler sırasında öğrencilerin genel olarak okuma sürecine ilişkin bilgi ve beceri sahibi oldukları, ancak dinleme, konuşma ve özellikle de yazma süreci hakkında fazla deneyimli olmadıkları gözlenmiştir. Bu amaçla hem öğrencilerin araştırmanın uygulama sürecinde gerçekleştirilecek etkinliklere ilişkin bilgi sahibi olmalarını sağlamak hem de onları yazma, dinleme ve konuşma sürecine hazırlamak amacıyla 11.03.2009-12.03.2009 tarihleri arasında bir ön uygulama gerçekleştirilmiştir. 11.03.2009 tarihinde uygulamanın ilk çalışması için öğrencilere genel bilgi verilmiştir. Öğrenme alanlarına yönelik merkez etkinliklerine başlamadan önce, öğrencilere uygulama ile ilgili gerekli açıklamalar yapılmış; merkez çalışmaları sırasında neler yapılacağı, hangi kurallara uyulacağı, kendi merkezlerini nasıl belirleyecekleri ve bu uygulama sırasında ne tür etkinlikler gerçekleştirileceği açıklanmıştır Bu süreçte öncelikle öğrencilerin yazma sürecine ilişkin bilgi ve beceri düzeylerini belirlemek amacıyla Türkçe öğretim programında öğretmenin izlemiş olduğu temaya uygun olarak beş farklı konu belirlenmiş ve öğrencilere birer kâğıt dağıtılarak onlardan bu konulardan ilgilerini çeken biri ile ilgili bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. 11.03.2009 tarihinde yapılan dersin süreci Çizelge 5'te verilmiştir.

Çizelge 5. 11.03.2009 Tarihli Türkçe Dersinin Öğretme-Öğrenme Süreci

Tarih	**11.03.2009**
Gün	**Çarşamba**
Saat	**10:50-11:30/11:40:12:20**
Birinci ders süresi	**32':00"**
İkinci ders süresi	**39'.40"**
Birinci ders 1. Öğrencileri selamlama 2. Dersin amaçlarını açıklama 3. Derste yapılacak etkinliklere ilişkin bilgi verme 4. Öğrencilere hangi konuda ve hangi metin türünde yazacaklarını açıklama 5. Yazma sürecini başlatma İkinci Ders 6. Yazma sürecini devam ettirme 7. Yazma sürecinin sona ermesi üzerine öğrencilerin günlüklerini yazmaları üzerine yönerge verme 8. Dersi bitirme	

11.03.2009 tarihinde, araştırmacı dersin amaçlarını özetleyerek derse başlamıştır. Ardından derste yapılacak etkinliklere ilişkin öğrencilere genel bilgiler verilmiş ve öğrencilerin hangi konuda ve hangi metin türünde yazacakları açıklanmıştır. Bu amaçla öğrencilerden "Ben hep bunları hayal ediyorum", "Bir kütüphane bin hapishane kapatır", "Kitap bilginin anahtarıdır", "Siz İstanbul'u fetheden Fatih Sultan Mehmet ya da onun hocası Akşemseddin olsaydınız bugünkü manzara karşısında günümüzün gençliğine neler söylerdiniz?" ve "Hayalinizdeki Türkiye'yi anlatan bir kompozisyon yazınız" konulardan birini seçerek bir kompozisyon yazmaları istenmiştir.

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının temel ilkelerinden biri olan öğrencilere öğrenme sürecinde seçim olanağı tanıma ilkesinden hareketle, bu süreçte öğrencilerin kendi istekleri de göz önünde bulundurulmaya çalışılmıştır. 11.03.2009 tarihinde yazma sürecinin doğrudan öğretimine başlamadan önce öğrencilerle yapılan konuşmalardan bir bölüm aşağıda sunulmuştur:

A.Ö :Evet çocuklar, ben buraya farklı konular yazdım. Şimdi sizden bu konulardan istediğiniz birini seçerek bir kompozisyon yazmanızı istiyorum. Tahtaya yazmış olduğum konularla ilgili neler düşünüyorsunuz? Düşüncelerinizi yazmanızı istiyorum bu kâğıtlara.
Özlem :El yazısıyla yazmasak olmaz mı?
A.Ö :Nasıl istersen öyle yazabilirsin.
Erkut :Bir tanesini yazacağız değil mi?
A.Ö :Evet bir tanesini Erkut. Hangisini yazmak istersen.
Zeynep :Kendimiz onları, mesela ben kendimi Fatih Sultan Mehmet olarak hissederek kendi adıma mı yazacağım?

A.Ö :Nasıl ifade etmek istiyorsan Zeynepcim. Kendini Fatih Sultan Mehmet'in yerine koyarak da yazabilirsin, istersen ben onun yerinde olsaydım şu şekilde davranırdım diyebilirsin. Onun kendi ismiyle, kendi sözleriyle de yazabilirsin. Seçimi size bırakıyorum burada. Konular nasıl ilginizi çekti mi?

Zeynep :Benim ikinci konu çekti.

Serhat :Benim üç.

A.Ö :Fatih Sultan Mehmet konusunu çok sevdiğinizi belirtmiştiniz benimle yaptığınız görüşmede. Ben de Fatih Sultan Mehmet'in ya da hocasının yerine kendinizi koyarak gençlere ne tür önerilerde bulunabilirsiniz merak ettim. Bu nedenle bu konuyu da ekledim. Özellikle, bu konuyu yazanlar için söylüyorum. Çevrenizi düşünün, çevrenizdeki gençleri düşünün. Her yönden eleştirel olmaya çalışın. O zamanki şartlar ile günümüz şartları arasındaki ilişkiyi de düşünebilirsiniz.

Özlem :Öğretmenim başkalarının söyledikleri sözlere ne diyorduk? Mesela Mustafa Kemal Atatürk'ün söylediği sözlere?

A.Ö :Özdeyiş.

Gizem :Kompozisyonun içine özdeyişleri de katabilir miyiz?

A.Ö :Evet, ne aklınıza gelirse. Örnekler verebilirsiniz tabii ki.

Mehmet :Futbol, futbolu da katabilir miyiz peki?

Erkut :Ben verdim.

A.Ö :Belki de Erkut futbolu örnek verebilecek bir çalışma konusu seçmiştir kendisine, olabilir, verebilir tabii. Benzetmeler yaparak da örnekler verebilirsiniz.

İlhan :Öğretmenim ben yazdım, bitirdim. (İlhan'ın kâğıdına bakıyorum ve pek fazla bir şey yazdığını göremiyorum).

A.Ö :Ama yazın çocuklar, vaktimiz var daha. Aklına neler geliyor, biraz daha düşün. Yazdıklarını okuyarak düşün. Okurken de aklına yeni şeyler gelebilir çünkü.

Gizem :Öğretmenim bir konu daha yazma şansımız var mı?

A.Ö :Yok, şimdilik bir tane yazın, ama onu da ayrıntılı yazın. Daha sonra yazarsınız eğer isterseniz.

Mehlika :Öğretmenim ama benim yazım kompozisyon gibi değil..

A.Ö :Nasıl peki?

Mehlika :Çok daha farklı. Yani sanki birisi Türkiye'yi tanıtıyormuş gibi oldu. Kompozisyon gibi değil yani.

A.Ö :Tamam sen yazdıktan sonra inceleyeceğiz (VKN: 00025; 06'39"-25'01").

Yazma etkinliğine yönelik gerçekleştirilen bu süreçte araştırmacı öğrencilerin yazma sürecine ilişkin genel olarak sahip oldukları becerileri belirleyebilmek ve onların farklı bakış açılarını yansıtmalarını engellememek amacıyla fazla yönlendirici olmamaya çalışmıştır. Öğrencilerin yazma sürecine ilişkin sahip oldukları bilgi ve becerileri daha ayrıntılı bir biçimde gözlemlemek amacıyla gerçekleştirilen bu etkinlikte öğrencilere yazma sürecine ilişkin fazla bilgi verilmemiş, yalnızca farklı konular verilerek onların bu konulara ilişkin kendilerini ifade etmeleri sağlanmıştır. Bu aşamada yazma sürecine öğrencilerin çoğunun etkin olarak katıldıkları, ancak yazma sürecine ilişkin fazla bilgi sahibi olmadıkları ve yazma çalışmalarında ön yazma çalışmaları yapmadıkları

gözlenmiştir. Bu durum sınıf içi konuşmalara ve araştırmacı günlüğüne şöyle yansıtmıştır:

Uğur :Öğretmenim kâğıdımı verir misiniz yeniden, bir şey ekleyeceğim.

(....)

Mehlika :Öğretmenim okuyacak mıyız hemen.

A.Ö :Daha sonra okuyacağız. Hemen bitirdik deyip vermeyin. Önce bir okuyun, düşünün. Biliyorsunuz konuşurken, bir konuyu tartışırken zamanla aklınıza yeni şeyler gelebiliyor. Şimdi okurken kendi yazını aynı şekilde yeni fikirler de gelecektir aklına.

(....)

Uğur :Evet öğretmenim yeni yeni şeyler geldi aklıma (VKN: 00025, 25'06"-30'41").

Öğrencilerin yazılı anlatım düzeylerini ortaya çıkarmak amacıyla bugün bir sınav yaptım. Çocuklara farklı konular verip onların kompozisyon yazmalarını istedim. Bazı öğrenciler bir an önce bitirip verme telaşı içerisindeydi, bazıları çalışmalarını görselleştirmek, renkli kalemlerle, farklı motiflerle süslemek istediler. Yazma çalışmasını ilk saatte tamamlayamadık. İkinci saatin ilk 15 dakikasına sarktı. Bu durum benim merkezlerde yapacağım çalışmanın süresini belirlememe de biraz katkı sağladı. Bunun yanı sıra, yazma sürecinde öğrencilerin düşünmeden, kâğıt düzenine dikkat etmeden, konuyu öğrenir öğrenmez hemen yazmaya başladıkları, yazma etkinliği için daha önceden bir hazırlık yapmadıklarını gözledim. Bu sürecin öğretimi sanırım biraz uzun zaman alacak (AG, 11.03.2009).

Yapılan etkinliklere ilişkin olarak sunulan örnek konuşmalardan da anlaşılacağı üzere, bu etkinlikte öğrencilerin yazma sürecine ilişkin fazla bilgi sahibi olmadıkları ortaya çıkmıştır. Türkçe dersinin son beş dakikasını içeren günlük yazma sürecinde öğrenciler, o gün gerçekleştirilen etkinliklerde yaşadıklarını ve duygularını ifade etmişlerdir. Kompozisyon yazma etkinliğinin zevkli ve eğlenceli olduğunu düşünen öğrencilerden Gülçin ve İlknur'un günlüklerine yaptıkları yansıtmalar şöyledir:

Sevgili günlüğüm, bugün Ruhan öğretmenimizle etkinlik yapmıştık. 3. ders ilk olarak bize boş bir kâğıt dağıtmıştı. Ve tahtaya konular yazmıştı. Biz bu konulardan birini seçip kompozisyon yazmıştık. Bu konu çok zevkliydi (Gülçin, 11.03.2009).

Sevgili günlük. Biz bugün küçük etkinlikler yaptık. Ruhan öğretmenimiz bize kâğıtlar dağıttı. Sonra farklı konular verdi. Ben bu konulardan üçüncü konuyu seçtim ve bu konu ile ilgili bir kompozisyon yazdım. Bu kompozisyonu yazarken çok eğlendim (İlknur, 11.03.2009).

12.03.2009 tarihinde, öğrencilere merkezleri tanıtmak ve uygulama sürecinde ne tür etkinliklere yer verileceğini açıklamak amacıyla, dinleme merkezinde gerçekleştirilecek

etkinliklere ilişkin örnek bir etkinlik tasarlanmıştır. 12.03.2009 tarihinde yapılan dersin süreci Çizelge 6'da verilmiştir.

Çizelge 6. 12.03.2009 Tarihli Türkçe Dersinin Öğretme-Öğrenme Süreci

Tarih	**12.03.2009**
Gün	**Perşembe**
Saat	**13:20-14:00/**
Birinci ders süresi	**40':00"**
İkinci ders süresi	**45':00"**
Birinci ders 1. Öğrencileri selamlama 2. Dersin amaçlarını açıklama 3. Derste yapılacak etkinliklere ilişkin bilgi verme 4. Öğrencilere çalışma kâğıtlarını dağıtma ve çalışma kâğıtları üzerindeki etkinliklerin nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin gerekli açıklamaları yapma 5. Dağıtılan çalışma kâğıdını dinleyecekleri metne göre tamamlamaları için yönergeler verme 6. Tahmin çalışmasını yapma 7. Dinleme etkinliğini gerçekleştirme 8. Dinleme etkinliğine devam etme 9. Dinlenen metne ilişkin çalışma kâğıdında yer alan soruları yanıtlama 10. Dinlenen metin ve yapılan tahminler üzerinde konuşma, yapılan tahminlerin doğruluğunu test etme 11. Dinlenen metinle ilgili çalışma kâğıdında yer alan anlama sorularının doğruluğunu test etme, doğru yanıtlayan öğrencileri pekiştirme, yanlışların düzeltilmesini sağlama.	

12.03.2009 tarihli Türkçe dersinde, öğrencilere bu tarihte gerçekleştirilecek etkinliklerin örnek niteliğinde birer etkinlik olduğu, ancak bundan sonraki haftalarda gerçekleştirilecek etkinliklere ilişkin bilgilendirici nitelik taşıdığı belirtilmiştir. Öğrencileri dinleme merkezindeki etkinlikler hakkında bilgilendirmek, onların merak ve ilgilerini uyandırmak amacıyla bilgilendirici bir metin olan "Takımyıldızlar" adlı metinle ilgili önce tahmin daha sonra da anlama sorularını içeren ve boşluk doldurma, doğru/yanlış maddelerinin olduğu çalışma kâğıtları dağıtılmıştır. Öğrencilerin önce çalışma kâğıdında yer alan resimleri inceleyerek dinleyecekleri metnin konusunu ve bu metin aracılığıyla kendilerine ne tür bilgiler verileceğini tahmin etmeleri istenmiştir. Kimi öğrencilerin dinleyecekleri metinle ilgili çalışma kâğıdında yer alan resimlere bakarak yapmış oldukları tahminlerden örnekler Çizelge 7'de verilmiştir.

Çizelge 7. Kimi öğrencilerin dinleme etkinliğinde yapmış oldukları tahminler

Öğrencinin adı	Öğrencinin dinleyeceği metne ilişkin yaptığı tahminler
İlknur	Büyük bir yıldızın Büyükayı ismini alması, küçük bir yıldızın Küçükayı adını alması, sonra kraliçe, koltuk derken, onların çok üst düzeyde bir yıldız olduklarını göstermiş olabilir.
Zeynep	Yıldızların birbirleriyle olan konuşmalarını anlatıyor olabilir. Ya da yıldızları tanıtan bir hikâye olabilir.
Mehlika	Yıldızları benzetmeler yapmışlar. Metinde yıldızların konuşmaları, arkadaşlıkları, bizlerin nasıl adlarımız varsa, onların da adlarıyla ilgili olabilir, onu anlatıyor bence.
Gizem	Bizlerin kendi yaşamımız yıldızlar şeklinde kompozisyon biçiminde anlatılmış olabilir.
Tunahan	Yıldızların neden böyle isimleri olduğu hakkında olabilir.
Efe	Daha çok yıldızların rolleri öğretmenim. Çünkü çoban, küçük ayı gibi isimleri var. Bu nedenle rolleri verilmiş olabilir.

Öğrencilerin dinleyecekleri metinle ilgili tahminleri alındıktan sonra "Takımyıldızlar" adlı metin önce öğrencilerden biri tarafından, ardından da öğretmen tarafından okunmuştur. Öğretmen metni okurken çocukların okunan metni dinlemeleri ve dinledikleri metinle ilgili çalışma kâğıtlarında yer alan soruları yanıtlamaları sağlanmaya çalışılmıştır. Bu süreçte bazı öğrencilerin dinledikleri metne göre soruları yanıtlarken, bazı öğrencilerin de var olan bilgi birikiminden yararlanarak soruları yanıtladıkları fark edilmiştir. Bu öğrenciler uyarılarak, dinledikleri metne yönelik olarak soruları yanıtlamaları gerektiğine dikkat çekilmiştir. Öğrenciler soruları yanıtladıktan sonra bir kez de başka bir öğrenci tarafından metin okunmuş ve öğrencilerin metni dinlerken kendi yanıtlarını da kontrol etmeleri istenmiştir. Bu etkinlikten sonra öğrencilerin yanıtlarını kontrol etmek amacıyla onlara söz hakkı verilmiş, yanlış yanıtlanan sorular üzerinde düşünülmüş ve eksik olan bilgilerini tamamlamaları için anlaşılmayan kısımlar metinden yeniden okunmuştur. Daha sonra etkinliğin başında gerçekleştirilen tahmin çalışması ile dinlenen metnin karşılaştırılması istenmiştir. Öğrencilerin tahminleri ve dinledikleri metin arasındaki benzerlik ve farklılıklar ile gerçekleştirilen etkinliğin amacı buldurulmaya çalışılmıştır. Bu süreçte sınıfta yapılan konuşmalardan bir bölüm aşağıda verilmiştir:

A.Ö :Evet çocuklar, birinci etkinliğimizde neler yapmıştık. Hadi hatırlamaya çalışalım. Tahmin çalışması yapmıştık değil mi? Neler tahmin etmiştik ve dinlediğimiz metinde gerçekten de tahminlerimizle örtüşen noktalar var mıydı? Gizem?

Gizem :Öğretmenim benim birinci tahminim tutmadı.

A.Ö :Sen ne tahmin etmiştin?

Gizem :Bizim kompozisyon yazarken kendimizi anlattığımız gibi belki yıldızlar da bize o şekilde kendilerini anlatmışlardır diye düşünmüştüm

ben. Tahminim tutmadı. Bize sadece gökyüzündeki yıldızlarla ilgili bilgiler verilmiş. İkinci tahminim doğru çıktı öğretmenim. Yıldızların nasıl olduğunu, onları nasıl gözlemleyebileceğimizi anlatıyor bize. İkinci tahminim tuttu.

A.Ö :Peki neler anladın metinden? Onları bize biraz anlatabilir misin? (Dinlediğini anlama etkinliğinin işlevselliğini ölçmeye çalışıyorum).

Gizem :Ben öğretmenim yıldızlarla ilgili metinde verilen bilgileri anladım ama bu metinden ne amaçladığımızı anlayamadım.

A.Ö :Ne amaçladığımızı anlayan var mı? Evet, Ayla.

Ayla :Yıldızlar öğretmenim, yıldızların konusu öğretmenim.

A.Ö :Amacımız nedir bizim burada, asıl amacımız? Özlem?

Özlem :Dinleme etkinliği.

A.Ö :Evet, dinleme etkinliği. Ne yapacağız peki dinleyerek? Dinlediğimizi anlayabiliyor muyuz? Anlayamıyor muyuz? Dinlediğimiz metinle ilgili verilen sorulara yanıt verebiliyor muyuz? (VKN: 00029, 00'16"-01'57").

Dinleme merkezinde gerçekleştirilecek etkinliklerle ilgili öğrencilerin bilgilenmelerini sağlamak amacıyla gerçekleştirilen ön uygulamada, dinleme amacıyla öğrencilere okunan metnin öğrencilerin kapasitelerinin biraz üzerinde olduğu ve bazı öğrencilerin dinlerken sıkıldığı, buna rağmen sınıfta yine de kendilerine sorulan metinle ilgili soruları başarıyla yanıtlayabilen öğrencilerin yoğunlukta olduğu fark edilmiştir. Bu nedenle araştırmacı, merkezlerde dinleme etkinlikleri için seçilecek metinlerin ağırlıklı olarak öyküleyici metin türünde olmasına karar vermiştir. Dinleme etkinliğinden sonra öğrencilerin dinledikleri metinlere ilişkin anlama düzeylerini ölçmek amacıyla yapılan sınıf konuşmasından bir bölüm aşağıda verilmiştir:

A.Ö :Peki dinlediğimiz metinden neler anladık?

Mehlika :Öğretmenim gökyüzündeki bazı yıldızları görebilmemiz için, bunlar, mevsimlere bağlıydı öğretmenim. Burada yıllara bağlı demişti, aslında yıllara bağlı değildi. Ondan sonra büyük ayı vardı. O kepçe şeklindeydi. Kutup yıldızının yanına doğruydu yeri. Daha sonra öğretmenim eğer gökyüzünde büyük ayıyı bulursak, onun yanındaki diğer yıldızları da kolayca bulabileceğimizi anladım.

A.Ö :Başka kimler anlatmak istiyor dinlediğimiz metinden anladıklarımızı? Evet, İlknur?

İlknur :Öğretmenim ülkemizin kuzey yarımkürede yer aldığını, daha sonra 88 tane takımyıldızı bulunduğunu ve gökyüzünün de 88 bölgeye ayrıldığını, sonra gökyüzünde büyükayıyı bulmak için kuzeye bakmamız gerektiğini öğrendim.

A.Ö :Evet ne güzel. Peki, çocuklar yapacağımız etkinliği anladınız mı? Neler yapacağız? Nasıl yapacağız? Önümüzdeki hafta kendi merkezlerinizde siz bu etkinliğin benzerlerini yapacaksınız. Kendi merkezinizdeki arkadaşlarınızdan birini size metni okuması için belirleyeceksiniz. O arkadaşınız size metni okuyacak. Siz dinleyeceksiniz. Dinledikten sonra dinleme etkinliklerini yapacaksınız. Hoşunuza gitti mi bu etkinlik?

Öğrenciler :Evettt. (VKN: 00029, 01'59"-06'15").

Öğrenciler metni dinledikten sonra, anlama becerilerini değerlendirmek amacıyla kendilerine verilen çalışma kâğıtlarını doldurmuşlardır. Mehlika'nın "Burada yıllara bağlı demişti, aslında yıllara bağlı değildi" ifadesi, onun çalışma kâğıdında doğru-yanlış biçiminde kendisine sunulan sorunun doğru bir biçimde yanıtlandığının, dolayısıyla da dinlediğini anladığının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Öğrencilerin dersten sonra yazdığı günlüğünde merkezlerin tanıtılmasına ilişkin yapılan etkinliklere yönelik ifadeleri aşağıdaki biçimde yer almıştır:

> *Sevgili günlük, bugün yıldızlarla ilgili metin okunmadan önce ve okunduktan sonra soruları cevapladık açıkçası çok eğlendim (Azra, 12.03.2009).*
>
> *Sevgili günlüğüm, Ruhan öğretmenimiz dinleme etkinliği hakkında bir kâğıt verdi. İlk olarak metni okudu. Biz de soruları metne göre cevapladık. Çok eğlenceli geçti. Sevgilerimle (Uğur, 12.03.2009).*
>
> *Bugün derste öğretmenimiz bize dinlediğini anlama diye bir kağıt verdi. Bu kâğıtta değişik sorular, resimler ve doğru yanlış testleri vardı. Öğretmenimiz takımyıldızları diye bir metin okudu. Bundan dinlediklerimizi cevaplamamızı istedi. Daha sonra okuduktan sonra metinde takımyıldızları 88 bölgeye ayrılır diye bir soru vardı. Ben dinlediğim zaman 88 bölgeye ayrıldığını öğrendim. Ve bu testleri doldurup verdik (Pelin, 12.03.2009).*

12.03.2009 tarihinde gerçekleştirilen dinleme etkinliğinde, öğrencilerin uygulama sırasında dinleme merkezinde ne tür etkinlikler gerçekleştirileceğine ilişkin bilgi edinmelerinin ardından 12.03.2009 tarihinde yazma merkezinde öğrencilerin yazma merkezinde gerçekleştirilecek etkinliklere ilişkin bilgi edinmelerini sağlamak amacıyla önce yazma sürecine ilişkin doğrudan öğretim yapılmıştır. Dersin ikinci saatinde gerçekleştirilen öğretme-öğrenme süreci Çizelge 8'de verilmiştir.

Çizelge 8. 12.03.2009 Tarihli Türkçe Dersinin Öğretme-Öğrenme Süreci

Tarih	**12.03.2009**
Gün	**Perşembe**
Saat	**14:10-14:55**
Birinci ders süresi	**40':00"**
İkinci ders süresi	**35':38"**
Birinci ders 1. Öğrencileri selamlama 2. Bir önceki dersi hatırlatma 3. Dersin amaçlarını açıklama 4. Derste yapılacak etkinliklere ilişkin bilgi verme 5. Yazma sürecine ilişkin bilgi verme 6. Taslak oluşturma	

Yazma sürecinin doğrudan öğretiminde öğrencilerle etkileşimli bir ortamda sürecin basamakları açıklanmış ve öğrencilerin günlük yaşamlarından örnekler verilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla araştırmacı yazma sürecinin öğretimini sesli düşünme yoluyla ve günlük yaşamla ilişkilendirerek öğretmeyi hedeflemiştir. Öğrencilere yazmanın çeşitli aşamalardan oluşan ve birçok eylemin art arda kullanılmasıyla gerçekleşen bir süreç olduğu açıklanmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin yazma sürecinin hazırlık, taslak oluşturma, düzenleyerek yazma, düzeltme, yayımlama ve paylaşım gibi aşamalardan oluştuğuna dikkatleri çekilmeye çalışılmıştır. Bu süreçte öğrencilerin merak ve dikkatle araştırmacıyı dinledikleri görülmüştür. Aşağıda yazma sürecinin doğrudan öğretimine ilişkin olarak gerçekleştirilen derste öğretmen ve öğrenciler arasında geçen konuşmaların bir bölümü örnek olarak sunulmuştur:

A.Ö :Çocuklar, bugün sizlerle bir başka merkezde gerçekleştireceğimiz yazma etkinliğine ilişkin örnek uygulama yapalım. Bizler ne yapıyoruz? Duygularımızı, düşüncelerimizi, isteklerimizi yazıyla da anlatabiliyoruz değil mi? Konuştuğumuz gibi yazıyla da anlatabiliyoruz. Kendimizi ifade etmenin bir diğer yolu yazma. Peki, yazarken ne yapıyoruz? Öncelikle düşünüyoruz. Konumuzu belirliyoruz. Ne yazacağız? Amacımızı belirliyoruz daha sonra. Niçin yazıyoruz? Kime yazıyoruz? Yazdığımız insan da önemli değil mi? Mesela dilekçe yazıyoruz? Nereye yazıyoruz biz dilekçeyi?

Zeynep :Kurumlara.

A.Ö :Evet, kurumlara yazarız. O dilekçede bir isteğimiz vardır. O isteğimizi yerine getireceğini düşündüğümüz insanlara, kurumlara dilekçe yazarız. Başka neler yazarız?

Elinur :Kompozisyon.

A.Ö :Evet, kompozisyon yazarız. Kompozisyonu niye yazarız?

Özlem :Boş vaktimizi değerlendirmek için

Gizem :Bir olayı anlatmak için.

A.Ö :Kime yazarsınız?

İlknur :Çevremizdekilere.

A.Ö :Kitle belirleriz, hedef bir kitle belirleriz. Kompozisyonunuzu mesela eğer burada okumak ya da okutmak isterseniz hedef kitleniz kimdir?

Özlem :Öğretmen.

A.Ö :Evet, öğretmeniniz ve arkadaşlarınızdır. Örneğin geçen hafta Duygu ve Zeynep Yeşilay haftası nedeniyle konuşma yapmışlardı. Bir metin yazmışlardı. Ellerinde birer metin vardı. Siz o metni kimin için yazmıştınız?

Özlem :Bizler için.

Badenur :Okuldaki arkadaşlarımız için.

A.Ö :Evet, okuldaki arkadaşlarınız ve öğretmenleriniz için hazırladınız. Peki amacınız neydi burada?

Zeynep :Yeşilay'ı arkadaşlarımıza ve öğretmenlerimize daha iyi tanıtmak.

A.Ö :Evet. Peki, şimdi amacımızı ve hedef kitlemizi öğrendik mi?

Öğrenciler :Evettt.

A.Ö :Evet. Peki tamam. O zaman şimdi de yazı türlerimizi belirleyelim. Neler yazıyoruz?

Özlem :Şiir yazıyoruz.

Mehlika :Hikâye
Gizem :Masal, öykü
Hakan :Efsane yazıyoruz.
İlknur :Dilekçe
Uğur :Mektup
A.Ö :Evet, şiir, hikâye, öykü, masal, dilekçe, mektup vs. yazıyoruz. Bunlar da bizim yazı türlerimiz oluyor. O zaman şimdi ben size bir konu vereceğim. Birer tane de kâğıt vereceğim. Bu kâğıtlar sizin taslak kâğıtlarınız olacak. Bu kâğıtlar üzerinde ne yapacağız? Tasarlamalar yapacağız. Sizlere yazacağınız kompozisyon ile ilgili konu vereceğim. Bu konuyla ilgili önce düşünmenizi ve sonra düşüncelerinizi kâğıda dökmenizi istiyorum. Kompozisyonu yazmaya hemen başlamanızı istemiyorum. Yani biçimsel olarak, görsel olarak neler yazacağınızı tasarlamanızı istiyorum. Siz bu konuyla ilgili yazmaya başlamadan önce sizden ön yazma çalışması yapmanızı istiyorum.
Hakan :Öğretmenim şiir olarak mı yazacağız?
A.Ö :Hayır, önce konuşalım, hangi türde yazacağınızı birlikte belirleyelim. Yazı türünüzü birlikte belirleyelim. Konuyu verdikten sonra sizin bir ön yazma çalışması yapmanızı istiyorum. Ön yazma çalışması yaparken neleri göz önünde bulunduracağınızı açıklıyorum şimdi. Birincisi, amacımız. Amacımızı belirleyeceğiz. Bu çalışmayı niçin yazıyoruz? Örneğin arkadaşımızı bilgilendirmek, eğlenmek vs. İkincisi hedef kitlemiz kimler? Başka neyi belirleyeceğiz?
İlknur :Duygu ve düşüncelerimizi
A.Ö :Evet duygu ve düşüncelerimizi belirleyeceğiz.
Hakan :Anlatmak istediklerimizi.
A.Ö :Evet. Türünü de ortak olarak belirleyeceğiz. Daha sonra konuyu belirledikten sonra, acaba ne anlatabilirim ben burada? İçeriği belirleyelim. İçerikte neler olacak?
İlknur :Bilgi mi aktaracağız acaba?
A.Ö :Evet, bilgi mi aktaracağım, bilgi aktaracaksam hangi bilgileri aktarmalıyım?
Mehlika :Ana fikir.
A.Ö :Evet. Ana fikrim ne? Onları da yazacağım taslak çalışmama. En başta ana fikrimizi belirleyeceğiz. Daha sonra ana fikrimizi destekleyecek yardımcı fikirleri belirleyeceğiz değil mi? Belki ben yazımda Hakan gibi atasözleri ve deyimleri kullanmayı çok seviyorum. O zaman hangi atasözü, kavram ya da deyim benim yazıma daha uygun olabilir? Onu düşünürüm. Bunda zorunluluk yok, ama siz yazınızı zenginleştirmek ve anlam katmak için, düşüncelerinizi o şekilde tam olarak anlatabileceğinizi düşünüyorsanız, atasözleri ve deyimleri de kullanabilirsiniz. Kavramlar, geçen hafta bir de terimleri işlemiştik değil mi? Terimler belki uygun olabilir. Atasözleri ve deyimler...
İlknur :Özdeyişler olabilir.
A.Ö :Evet. Özdeyişler olabilir.
Mehlika :Benzetmeler olabilir mi öğretmenim?
A.Ö :Evet çok güzel. Benzetmeler olabilir.
Zeynep :Öğretmenim hani Mehlika daha demin benzetmeler dedi ya. Daha önceki etkinliğimizde yıldızlar konusunda da biz büyükayıyı kepçeye benzetmiştik.
A.Ö :Evet, çok güzel bir noktaya değindin. Bunları biz yazdıktan sonra, şimdi şeyi hatırlayalım. Bir kompozisyon hangi unsurlardan oluşuyordu?
Gizem :Giriş, gelişme ve sonuç.
A.Ö :Evet, giriş, gelişme ve sonuç bölümünden oluşuyordu kompozisyon. Kompozisyonumuzun, yazımızın giriş, gelişme ve sonuç bölümleri. Bunu göz önünde bulunduracağız. Acaba ben yazıma nasıl etkili bir giriş yapabilirim? Girişte hangi kelimeleri, hangi kavramları kullansam

hedef kitlemi daha fazla etkileyebilirim? Değil mi? Örneğin bir atasözüyle giriş yapabilirsiniz, bir deyimle giriş yapabilirsiniz, benzetmeyle giriş yapabilirsiniz. Ama atasözüyle ilgili olmaya da bilir kompozisyonunuzun konusu. Bunu göz önünde bulundurmanız gerekir. Evet, girişte şunları tasarlıyorum diye taslağınıza yazmanızı istiyorum. Peki daha sonra kompozisyonun gelişme kısmı var. Gelişme kısmında peki neleri göz önünde bulundurmamız gerekiyor?

Mehlika :Olayları göz önünde bulundurmalıyız. Ondan sonra bir tane atasözüyle ilgili mesela diyelim, "eğitimin kökleri acı, meyveleri tatlıdır" atasözü ile ilgili, o atasözünü gözümüzün önünde bulundurup yani nasıl dersler çıkarabileceğimiz hakkında olayları çıkarıp yazabiliriz.

A.Ö :Evet. Başka? Giriş bölümündeki düşüncelerimizi gelişme bölümünde ne yapıyoruz? Gelişme deyince ne aklınıza geliyor? Olay biraz daha gelişiyor değil mi, açılıyor. Girişte biraz daha genel bilgilere yer verirken gelişme bölümünde biraz daha konu açılıyor. Ana fikrimizi açıklayarak, genişleterek gelişme bölümünde açıklıyoruz. Bir de bizim kompozisyonumuzun sonuç kısmı var değil mi? Peki sonuçta hangi bilgilere, düşüncelere yer veriyoruz? Ezgi?

Ezgi :Sonuç olarak ne çıkardığımızı.

A.Ö :Evet. Başka?

Zeynep :Neler öğrendiğimizi; konu hakkında hangi bilgileri edindiğimizi.

Mehlika :Kompozisyonumuzu ya da yazımızı yani böyle yeniden toparlayıp bir cümle halinde bitirişini yapıyoruz sonuçla.

A.Ö :Evet. Çok güzel, özetlemeye çalışıyoruz düşüncelerimizi. Bu durumda kompozisyonumuzun taslağı bitmiş oluyor. Peki, bitirdikten sonra ne yapıyoruz? Hemen veriyor muyuz hedef kitleye? Hemen veriyor musunuz?

Salih :Hayır okuyoruz.

Gizem :Yanlışlarımız varsa yanlışlarımızı düzeltiyoruz.

Salih : Belki aklımıza bir şey gelirse onları ekliyoruz.

A.Ö :Evet. Belki aklınıza yeni fikirler gelir, onları ekliyorsunuz. Yanlışlar varsa onları düzeltiyorsunuz.

Gizem :Ben dün kompozisyonumu yazdığımda sizden geri almıştım. Bir sürü şey sildim, bir sürü yeni şeyler ekledim.

A.Ö :Evet. Düzeltmeler yaptın değil mi, çünkü ilk haliyle, yani taslak haliyle son hali arasında bir sürü fark oluyor. Bunu görmek için de bizim taslak yani ön yazma çalışması yapmamız gerekiyor. Sürekli düzeltmemiz, geliştirmemiz gerekiyor. Çünkü yazma bir süreç. Hemen yazdım oldubitti olmuyor. Bazen ne yapıyoruz, hani yazdık okuduk ama içimize sinmeyen yerler oluyor. Acaba ben burada hata yaptım mı diye, bazen ne yapıyoruz? Ben mesela yaptığım zaman ödevlerimi, makale yazıyoruz biz, yazdıktan sonra arkadaşlarımıza veriyoruz. Bi bakar mısın? Acaba ben burada hata yaptım mı? Eksik bir şey bıraktım mı, yanlış bir şey var mı? Noktalama işaretlerine uymuş muyum? Bu kavram sence burada yerinde kullanılmış mı diye bir de arkadaşıma okutuyorum. Biz de işte merkezlerimizde böyle etkinlikler yapacağız. Şimdi neler yapacağımızı, nelere dikkat edeceğimizi kimler anladı? Kim anlatmak istiyor?

Gizem :Yazı yazmanın kurallarından bahsettik. Yazmadan önce taslak çalışmalar yapmak, yaptığımız taslaklarda eklemeler, çıkarmalar, düzeltmeler yapmak. Yazdığımız yazıyı daha sonra okumak.

A.Ö :Evet. Okumak, arkadaşınıza düzelttirmek, okutmak. Ve daha sonra ne yapıyoruz, yazımız bittikten sonra o yazılı halde mi kalıyor? Bazen makaleler yazıyoruz biz. Makalelerimizi dergilere, gazetelere gönderiyoruz. Ya da sunuyoruz etkinliklerde.

Zeynep :Panolarda...

A.Ö :Evet. Panolarda sunuyoruz, gazetelerde sunuyoruz, dergilerde sunuyoruz. Yani o yazdıklarımız yazılı kalmıyor. Hedef kitlemize bunu

ulaştırmamız gerekiyor. Amacımızı tam olarak yerine getirmemiz için onu sergilememiz, yayınlamamız gerekir. Siz mesela yazıyorsunuz. Yazdıklarınızı ben okuyorum, değerlendiriyorum, gerekirse biz onları yayınlıyoruz.

Gizem :Keşke yazmanın bu kadar önemli olduğunu daha önceden birileri anlatsaydı (VKN. 00029, 06'18"-20'32").

Yapılan bu konuşmalar yoluyla öğrencilere yazma sürecinin aşamaları ve yazma türleri ile ilgili genel bilgiler verilmiş ve yazma merkezinde öğrencilerden beklenen becerilerin neler olduğu hissettirilmeye çalışılmıştır. Taslak oluşturma aşamasında yazının amacının, hedef kitlesinin, türünün belirlenmesi gerektiği, gerekirse taslağın birkaç kez oluşturulabileceği, yeniden gözden geçirilebileceği vurgulanmaya çalışılmıştır. Bu etkinlik sırasında öğrencilerin araştırmacıyı dikkatle dinledikleri gözlenmiştir. Gizem'in *"Keşke yazmanın bu kadar önemli olduğunu daha önceden birileri anlatsaydı"* sözleri, onların yazma sürecine ilişkin daha önceden herhangi biçimde bilgilendirilmediklerini ortaya çıkarmıştır. Yazma sürecine ilişkin olarak gerçekleştirilen etkinliğin kendisini çok eğlendirdiğini ve yapılan etkinliğin oldukça farklı olduğunu, bu etkinlik yoluyla eğlendiğini ve öğrendiğini düşünen öğrencilerden İlknur'un günlüğüne yaptığı yansıtmalar şöyledir:

> *Sevgili günlük. Biz bugün Ruhan öğretmenimiz ile beraber küçük etkinliklere devam ettik. Ruhan öğretmenimiz bize kâğıtlar dağıttı. Biz bu kâğıtlara taslak hazırladık. Ben taslak hazırlarken çok eğlendim. En önemlisi taslağın ne olduğunu, taslak hazırlamayı öğrendim. Artık taslaklarımın hepsini ben yazıyor, yazarken de çok eğleniyorum, öğreniyorum (İlknur, 12.03.2009).*

Araştırmanın uygulama süreci başlamadan önce yapılan gözlemlerde, araştırmacı tarafından, öğrencilerin genellikle yazma aracı olarak çalışma kitaplarını kullandıkları, yazılı anlatıma ilişkin olarak kâğıt kullanma alışkanlıklarının pek fazla olmadığı, biçimsel olarak kâğıdı kullanamadıkları ve kâğıdın biçimsel yapısına ilişkin öğrencilerin bilgilendirilmediği ya da bu bilgileri davranışlarına yansıtmadıkları fark edilmiştir. Bu nedenle, yazma sürecinin doğrudan öğretimi amacıyla gerçekleştirilen bu derste öğrencilere yazma sürecinin oldukça önem taşıdığı vurgulanmış ve öğrenciler tarafından verilen örnekler üzerinde durularak, öğrencilerin yazma sürecinin önemini hissetmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Aşağıda yazma sürecinin önemine ilişkin yapılan konuşmalardan alıntılar yer almaktadır:

Mehlika :Öğretmenim mesela cumhurbaşkanı, başbakan ya da bir partiden biri, bir kişi, bir konuşma yapacağı zaman, daha önceden o konuşmayı hazırlıyor. Bazen hazırladığı şeyde bir giriş oluyor, bir gelişme oluyor. Sonuç oluyor öğretmenim. Onları sadece yazıp bırakmıyor. Onları sunuyor öğretmenim yaptığı toplantılarda. Daha sonra öğretmenim bir iş adamı olarak o da öğretmenim mesela fabrikası için neler yapacağını hazırlıyor, onu işçilerine sunuyor öğretmenim.

A.Ö :Evet. Bültenlerde yayınlıyor onları değil mi?

Gizem :Öğretmenim benim dayımın sözlüsü bir tane şirkette çalışıyor. Sekreterlik yapıyor. Oradan eve sürekli dosyalar getiriyor, yazılar yazıyor. Ama yazdıkları yazıları beğenmedikçe onu kıyıya koyuyor. En sonunda onları önüne diziyor. Onlardan yararlanarak, hepsinden yazdıklarından bir şeyler topluyor. Daha sonra da dosya kâğıdına hazırlıyor öğretmenim.

A.Ö :Evet. Peki, biz bundan ne çıkarabiliriz? Yazmanın sürekli olarak gelişen bir süreç olduğunu çıkarabilir miyiz?

Gülçin :Evet.

Mehlika :Öğretmenim bir amaç belirleyeceğiz, ondan sonra gelişme bölümünde sürekli aklımıza değişik şeyler gelecek, onları yazacağız. Ondan sonra yardımcı ve ana fikirleri belirleyeceğiz. Mesela öğretmenim dün Uğur kâğıdını size verdi. Siz biraz daha düşün dediğiniz zaman ona, onun aklına daha yeni şeyler gelmişti. Geliştirdi onları.

A.Ö :Evet, aferin, sizler yazma sürecine ilişkin iki gündür çok güzel gözlemler yapmışsınız. Ben şimdi fark ediyorum bunları.

Emir :Öğretmenim aklımıza bir şey geldiği zaman onu hemen yazmıyoruz. Düşünüyoruz artık. Öğretmenim ben geçen gün bir şey yazıyordum. Bayağı bi yazmıştım. Sonra sevmedim, sildim onu.

A.Ö :Peki Emir biz bunu yaşamamak için ne yapmalıyız?

Emir :Öğretmenim daha öncesinden planlayacağız.

A.Ö :Evet. Önce planlamamız gerekiyor. Önce beynimizde, düşüncelerimizde, daha sonra bir taslak kâğıt üzerinde onu tasarlamamız, daha sonra esas yazma etkinliğimize geçmemiz gerekiyor. Ancak benim burada vurgulamak istediğim bir şey var. Konumuzun dışına çok taşmadan, konumuzla alakalı olmayan şeyleri yazmayalım. Çünkü yazdığımızın bir anlamı olmayacak. Okuyanın zihnini dağıtmayalım. Konuyla çok alakalı olmayan şeyler yazmamamız gerekiyor.

Mehlika :Öğretmenim, öğretmenimiz bize proje ödevi verdiğinde, onunla ilgili bazı konuları araştırıp yazacaktık. Konuyla ilgili bazı bilgileri araştırıp topladığımız bilgileri yazacaktık. Ama bazı arkadaşlarımız konu dışına çıkıp, bizim öğrenmediğimiz şeyleri, konu dışına çıkıp yazmışlardı. Öğretmenimiz bize söylemişti. Konu dışına çıkmadan yazın diye.

A.Ö :Evet. Güzel bir noktaya daha değindin. Özellikle bir bütünlük içerisinde yazmamız gerektiğini unutmayalım. Bir yazıya başladık örneğin. Başta ifade etmemiz gereken şeyi sonda ifade etmemeye özen göstermemiz gerekiyor. Yani her şeyin bir aşaması var. Buradaki aşamayı tamamlamadan şuraya geçmeye çalışmanız sizin konunun dışına çıkmanıza, konuyu dağıtmanıza sebep olabilir. O nedenle, öğretmeniniz mesela geçen gün çok güzel bir etkinlik yaptırmıştı. Neydi? Nasrettin Hoca metninde çalışma kitabınızda bir etkinlik vardı. Cümleler mesela farklı sıralarda verilmişti. Siz ne yaptınız? Cümlelerin yerini değiştirdiniz, sıralarını değiştirmiştiniz. Anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde cümlelerin yerini değiştirmiştiniz.

Mehlika :Aa evet, resimler ve kelimeler de vardı (VKN. 00029, 20'37"-26'02").

Araştırmacı ve öğrenciler arasında geçen bu konuşmadan sonra, araştırmacı konuşulanları genel olarak toparlamaya çalışmış, yazma sürecinin hazırlık, taslak oluşturma, düzeltme, yeniden yazma ve paylaşım gibi belirli aşamalardan oluştuğunu açıklamıştır. Yazmaya başlamadan önce gerçekleştirilmesi gereken ön yazma yani hazırlık ve taslak oluşturma aşamasının beyin fırtınası, grafik ya da şemalaştırma, serbest yazma, veri toplama ve ana hatların belirlenmesi (Veit, Gould ve Clifford, 1990, s.8) gibi süreçleri içerdiğine ilişkin genel bir bilgi verilmiştir. Yazma sürecine ilişkin öğrencilere genel bilgiler verildikten sonra, yazı çalışmalarında oluşturulacak metinlerin biçimsel ve içerik özelliklerine ilişkin bilgiler verilmiş ve yazı tahtası üzerinde kâğıdın biçimsel yapısı çizilerek görselleştirilmeye çalışılmıştır. Daha sonra ön yazma çalışmaları sırasında da sıklıkla vurgulanan dil ve anlatıma ilişkin bilgiler pekiştirilmiştir. Bu süreçte Sever (1993) tarafından geliştirilen yazılı anlatım değerlendirme aracının ölçütlerine ilişkin bilgiler verilmeye çalışılmıştır. Yazı çalışmaları sırasında kâğıdının biçimsel yapısı uygun olan öğrencilerin çalışmaları sınıfta örnek olarak gösterilmiştir. Bu süreçte araştırmacı aşağıdaki konuşmayı yapmıştır:

A.Ö :Bugün önce ön yazma çalışmamızı yapalım, taslak çalışmamızı oluşturalım. Yarın düzeltme çalışmamızı yaparız. Ben şimdi size konumuzu vereyim. Ne olsun konumuz? Evet, konunuzu taslak kâğıdınızın başına yazabilirsiniz. Ama ben sadece konuyu veriyorum. Konumuzu "başlık" olarak yazmıyoruz tabii ki. Ben size konuyu vereceğim. Siz bu konuya uygun bir başlık belirleyeceksiniz. İlgi çekici, konuya uygun bir başlık olması gerekiyor. Okuyan insanda biraz merak uyandırsın, "Acaba burada ne demek istiyor, neler anlatılacak?" gibi. Okuyan, başlığı okuduğu zaman içeriğinde olacak şeyleri de tahmin etsin. Mesela biz deneme etkinliği yaparken önce tahmin ettik değil mi, başlıktan yararlanarak içeriğini tahmin etmeye çalıştık. Okuma etkinliklerinde de yapıyoruz bunu. Başlığa bakarak içeriğini tahmin ediyoruz. Konuyla ilgili olsun, ama her çalışmanız mutlaka bir başlığa sahip olsun. Konumuz şu olsun: "Ben hep bunları hayal ediyorum".

Mehlika :Yani hayal ettiğimiz şeyleri mi?

A.Ö :Evet

Sinan :Pastayla ilgili olabilir mi?

A.Ö :Evet

Hakan :Yazı türümüz neydi?

A.Ö :Şiir yazabilirsiniz isterseniz, hikâye yazabilirsiniz, (öğrenciler çok farklı fikirler öne sürüyorlar ve bir türlü karar veremiyorlar).

Mehlika :Kompozisyon olsun öğretmenim.

Hakan :Ya hayır, şiir yazalım ya.

A.Ö :Tamam. O zaman burada kompozisyon olsun, diğer çalışmalarımızda farklı metinler yazarız, mektup yazarız bazen. (diğer arkadaşları karşı çıkıyor)

Mehlika :Öğretmenim ben bir şey söyleyebilir miyim?

A.Ö :Evet, Mehlika'nın bir önerisi var.
Mehlika :Öğretmenim hayalimizdeki şeyleri anlatmamız lazım. Onu da kompozisyonda daha güzel anlatabiliriz. Şiirde falan çok az yazabiliriz. Tamam, yazarız da çok daha iyi anlatamayabiliriz.
A.Ö :Belki de Hakan hayalini şiirle daha iyi anlatabileceğini düşünüyor. Tamam, o zaman akrostiş değil ama şiir yazalım. İsteyen şiir şeklinde yazsın, isteyen kompozisyon şeklinde yazsın.
Hakan :Tamam o zaman.
Esra :Öğretmenim konu neydi?
A.Ö :Konumuz neydi? Konumuzu anlamayan arkadaşlarımız olmuş.
Zeynep :Ben hep bunları hayal ediyorum.
A.Ö :Çocuklar yalnız bu bizim başlığımız değil, konumuz. Anladınız değil mi?
Özlem :Öğretmenim ben önce başka bir kâğıda yazıp sonra başka bir kâğıda yazacağım değil mi?
A.Ö :Evet. Tasarlayalım, bakalım. Neleri kullanacağız? Neler yapacağız? (Erkut taslak çalışmasının başlığını: "kompozisyon" şeklinde yazmış). Erkutcum, bizim başlığımız "Kompozisyon" değil. Şimdi kompozisyon bizim yaptığımız çalışmanın genel adı. Başlığımız çok farklı olmalı. Konumuzla ilgili olmalı. Başlık ve kompozisyon çok farklı.
Erkan :Evet, "kompozisyon" başlık olmaz. Dikkat çekmez.
A.Ö :(Selin taslak oluşturmadan hemen yazmaya başladı. Açıklama yapma gereksinimi hissettim) Çocuklar benim size şimdi verdiğim, taslak oluşturmanız için verilen bir kâğıt. Hemen yazmıyoruz. Önce düşünüp tasarlıyoruz. Hemen yazmaya başladınız siz. Önce tasarlayacağız bu kâğıt üzerinde. Az önce anlattığım şeyleri bu kağıt üzerinde düşünüp tasarlayacağız. Hemen yazmaya başlamıyoruz. Şu taslakta önce düşünüp düşüncelerimizi netleştireceğiz. Konumuz: Hayallerim neler? Örneğin bir meslek sahibi olmak, uçabilmek...
Uğur Hayvanlarla konuşabilmek
Hakan :Dönme dolaba binmek.
A.Ö :Evet, tamam. Burada ben hayallerimi vurgulayacağım. Başka?
Erkan :Amacımızı belirlemek.
A.Ö :Evet. Amacın neydi?
Mehlika :Meslek sahibi olmak.
A.Ö :Hayır. Bu konuya uygun olarak bir şiir ya da kompozisyon yazmak. Yazı türünü belirledik. Niye yazıyorum ben bunu? Hayallerim var benim. Hayallerimi kime anlatacağım? Aileme, öğretmenime ya da arkadaşlarıma. Bunların hepsini düşünüp taslağınıza yazacaksınız. Benim ders boyunca anlattıklarımı, bu konuya uygun olarak elinizdeki taslağa aktaracaksınız. (VKN. 00029, 27'54"-39'14").

Öğrenciler ön yazma çalışmasını tamamladıktan sonra onların ön yazma çalışmasının amacını ve önemini tam olarak kavrayıp kavramadıklarını anlamak amacıyla, 13.03.2009 tarihinde oluşturdukları taslaklara ilişkin onlarla etkinlik sonrası bazı konuşmalar gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte araştırmacı ve öğrenciler arasında geçen konuşmalar aşağıda yer almaktadır:

A.Ö :Mehlikacım sen bizimle taslağını paylaşır mısın?
Mehlika :Öğretmenim ben ilk başta amacımı belirledim. Amacım kompozisyon yazmaktı. Daha sonra ana fikri belirledim. Ana fikrim hayalimdeki

ülkeyi yazmaktı. Sonra benzetme yaptım öğretmenim. Âlice Harikalar Diyarında'ya benzemesini ama çok abartılı olmamasını istedim. Birazcık da şu anda Türkiye'ye benzetme yaptım. Kitle olarak da arkadaşlarım ve öğretmenim dedim. Ondan sonra özdeyiş değil de kendim bir söz gibi bir şey buldum. Türkiye'de Savaş, mutluluk ve çaba olursa bu hayalimdeki ülkeye benzer diye düşündüm.

A.Ö :Evet, çok güzel, Mehlika'nın taslak çalışmasını anlamayan var mı? Arkadaşınız amacını ortaya koymuş, kimler için yazıyı hazırlayacağını, ne tür benzetmelerden yararlanabileceğini belirlemiş. Hayalinde bunları yazacak Mehlika.

Gizem :Benim amacım, hayalimdeki Türkiye'yi burada beni dinleyecek olan arkadaşlarıma anlatmaktı. Dinleyiciler, siz ve sınıf arkadaşlarımdı. Öğretmenim benim benzetmelerim yoktu. Atasözü ve deyim de kullanmayacağım. Sadece hayal gücümden yararlanarak yazacağım.

İlknur :Amacım size hayalimi anlatmak, paylaşmaktı. Ben masala benzettim ve şiir yazdım. İçlerinde özdeyişler ve atasözleri kullanmayacağım. Henüz başlamadım yazmaya.

Badenur :Ben deyimleri, atasözleri ve deyişleri kullanmadım fazla. Biraz benzetmeler yaptım. Amacım benim hayal ettiklerimi yazmak. Bunu daha çok kendim için yazıyorum öğretmenim.

A.Ö :Bir de Büşra'yı dinleyelim.

Zeynep :Öğretmenim ben bir şiir yazdım.

A.Ö :Ama şiir yazmıyorduk önce değil mi?

Zeynep :Yani taslak olarak. Öğretmenime, arkadaşlarıma ve size anlatmak istedim. Genellikle hayal gücümü kullanarak yazdım.

A.Ö :Peki bunları yazarken, yani taslağınızı oluştururken giriş bölümü, gelişme bölümü ve sonuç bölümü için tasarladınız mı bir şeyler?

Azra :Öğretmenim ben önce girişte neler hayal ettiğimi anlatacağım. Gelişmede ise daha çok hayallerimi ortaya çıkaracağım. Sonuçta ise hayallerimi nasıl gerçekleştirebileceğimi anlatacağım.

Efe :Öğretmenim benim taslağım, gelecekteki Türkiye'nin daha fazla teknoloji kullandığı, insanların daha rahat yaşadığı bir ülke yazacağım. Kompozisyon yazacağım.

Erkan :Benim amacım hayallerimi öğretmenlerime ve arkadaşlarıma sunmak. Önce giriş yaparken mesela yemyeşil ağaçlar, masmavi göller falan demiştim. Sonra da onları biraz daha genişlettim ben. Mesela o yemyeşil ormanlarda piknik yapmak, sonra masmavi göllerde balık tutmak gibi şeyler yazacağımı tasarladım.

Mehlika :Öğretmenim siz taslak çalışmanızı görselleştirebilirsiniz de demiştiniz. Ben hayal ettiğim ülkenin pastaya benzemesini istiyorum. Öyle tasarladım kompozisyonumu. Pasta şeklinde.

A.Ö :Mehlika niçin bunu böyle tasarladın? Bunun sebebini bize biraz anlatabilir misin?

Mehlika :Öğretmenim yani pasta görünüşü böyle daha cıvıl cıvıl, renkli görüneceği için, rengârenk, daha güzel, hayalimdeki ülke de böyle olsun diye.

A.Ö :O zaman hemen hemen hepimiz taslağımızı oluşturduk, neler yazacağımızı planladık. Haydi, taslaktaki düşüncelerimizi, taslağa döktüklerimizi bu kez kâğıda dökelim isterseniz. (Öğrencilere kâğıt dağıtarak onların taslaktaki düşüncelerini kâğıda dökmelerini istiyorum).

Uğur :Taslak çalışması güzel oldu öğretmenim.

A.Ö :Onu yazıya geçirince daha güzel olacağına emin olabilirsin (VKN. 00030, 02'40"-13'06").

Teneffüs zilinin çalmasıyla birlikte dersin sona ermesi nedeniyle önyazma çalışmasının tamamlanması bir sonraki güne sarkmıştır. Önyazma çalışması tamamlandıktan sonra sınıfta öğrencilerle hazırladıkları taslaklara ilişkin konuşmalar gerçekleştirilmiş ve onların hazırladıkları taslaklar incelenmiştir. Araştırmacı o gün gerçekleştirilen dersin sonunda günlüğüne yazdığı ifadelerle ön yazma çalışmasına ilişkin düşüncelerini şöyle yansıtmıştır:

> *Öğrenciler genel olarak taslaklarını hazırlamışlardı. Ancak bir kısmı halen taslakta neler yapılacağını tam olarak anlayamamış olacak ki evde esas yazma çalışmalarını yaparak gelmişlerdi. Sınıfta yazma çalışmasına başlamadan önce çocukların taslaklarını oluşturup oluşturmadıklarını sordum. Mehlika yapılacak çalışma hakkında gerçekten tam bir fikre sahip olmuştu. Amacı, yöntemi, hedef kitleyi ve türü önceden belirlemişti. Hatta benzetme bile yapmıştı. Yapacağı çalışmada bir ülke hayal edeceğini, bu ülkenin Âlice Harikalar Ülkesinde'ki gibi olacağını ancak fazla da abartıya kaçmayacağını dile getirdi. Uğur da ekonomik krizin olmadığı bir ülke hayal ettiğini, çalışmasında ekonomik krizin olumlu ve olumsuz taraflarını ele alacağını belirtti. Daha önce mantıksal matematiksel zekâ alanı kategorisinde düşündüğüm Uğur, bu düşüncesiyle benim bu fikrimi de desteklemiş oldu. Ben de öğrencileri süreç içerisinde daha yakından tanımaya başladığımı fark ettim (AG, 13.03.2009).*

Öğrencilere yazma sürecine ilişkin bilgiler verildikten ve örnekler sunulduktan sonra gerçekleştirilen etkinlikler sırasında yapılan gözlemler sonucunda, öğrencilerin yazma merkezinde ne tür etkinlikler gerçekleştirecekleri ve bu etkinlikler sırasında kendilerinden beklenenleri genel olarak yapılandırdıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmacının ve öğrencilerin günlüklerine yazdıkları ifadeler de onların yazma çalışmalarına yönelik olarak gerçekleştirilen önyazma çalışmalarından duydukları memnuniyeti ve bu çalışmanın öğrencilere olan olumlu yansımalarını açığa çıkarmıştır. Aşağıda araştırmacının ve öğrencilerden Erkan'ın ders sonunda, gerçekleştirilen önyazma çalışmasına ilişkin düşüncelerini yansıttıkları günlükten örnekler yer almaktadır:

> *Öğretmen bu süreçte Mehmet'in ilk defa bir yazma çalışmasına istekle katıldığını, öğrencilerdeki değişimin fark edilmeye başlandığını dile getirdi. Yazı çalışmaları sırasında İlknur'un yanına gittiğimde bana "Öğretmenim daha önceden hiç sevmiyordum yazı çalışmasını, şimdi daha istekle katılıyorum ve seviyorum artık bu çalışmaları, ne yazacağımı da biliyorum artık" demesi bugünkü çalışma sırasında beni mutlu eden ikinci gelişme oldu. (AG, 13.03.2009).*

> *Sevgili günlük. Bugün bir Türkçe dersimiz vardı. Bu derste gelecekteki hayalimizdeki Türkiye ile ilgili bir şiir yazdık. Dün bu şiirin taslağını oluşturmuştuk. Şiirimin başlığını hayalime giden yol yazdım. Taslağımı yaptığım için şiiri yazmak kolay olmuştu. Taslağını yazmayan arkadaşlarım için şiiri yazmak zor olmuştu. Öğretmenimizin verdiği dosya kâğıtlarına şiiri düzgün bir şekilde yazdım. Üç parmak yukarıdan boşluk*

bırakarak başlığı yazdım. Sol üst köşeye adımızı, soyadımızı numaramızı ve sınıfımızı yazdım. Sağ üst köşeye tarihi attım. İsteyen kompozisyon yazabilirdi. Bu etkinlik çok zevkliydi (Erkan, 13.03.2009).

Yazma sürecine ilişkin genel bilgileri edindiği gözlenen ve bu bilgileri davranışa dönüştürme çabası içinde olan öğrencilerden Erkan'ın günlüğüne yazdığı "*Taslağımı yaptığım için şiiri yazmak kolay olmuştu. Taslağını yazmayan arkadaşlarım için şiiri yazmak zor olmuştu*" sözleri, onun yazma sürecinde taslak oluşturma aşamasının önemini fark etmeye başladığını düşündürmektedir. Bu, araştırmacının süreçte, öğrencilere yazma sürecine ilişkin verdiği bilgilerin içselleştirilmeye başlandığının bir göstergesi olarak düşünülebilir.

Öğrenciler ön yazma çalışmasını tamamladıktan sonra kendi belirledikleri metin türüne uygun olarak araştırmacı tarafından belirlenen konuya ilişkin yazma çalışmasını yapmaya başlamışlardır. Süreçte, yazma sürecinin yazmaya hazırlık ve taslak aşamasına ilişkin genel bilgiler verilmiş ve etkinlikler bu yönde gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Ancak yazma sürecinin öğretilmesi, yazma becerisinin geliştirilmesi sürekli ve planlı yapılan çalışmaları gerektirdiğinden (Veit, Gould ve Clifford, 1990, s.4), ayrıca oldukça uzun bir süreç olduğundan bu sürecin her bir basamağına bir derste yer verilmesi bu ön hazırlık aşamasında olanaklı olmamıştır. Bu nedenle, düzeltme ve paylaşma aşamasının fazla zaman alacağı düşüncesinden hareketle bu aşamaların öğretimine merkezler stratejisinin uygulanması sırasında yer verilmiştir.

Yazma sürecinin öğretiminin gerçekleştirildiği haftanın video görüntüleri birinci geçerlik komitesinde komite üyelerine sunulmuş, bu konuda komite üyelerinin görüşleri alınmaya çalışılmıştır. Komite toplantısı sırasında komite üyelerinden Dilek Hanım'ın konuşmalarından bir bölüm aşağıda yer almaktadır:

Dilek hoca :*Şimdi bu kompozisyon yazma etkinliği, bu etkinlik kapsamında yapılan, yani, farklılaştırılmış öğretim kapsamında yapılan bir etkinlik değil, bir çalışma değil. Sadece öğrencilerin anladığım kadarıyla Ruhan, öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmiş olmadığını görünce etkinliğe başlamadan, yazma sürecinin aşamalarını tanıtarak, 5 aşamalı bir süreç var. O aşamaları tanıtarak, o az önce yapılan çalışmalar da hazırlık, ön yazma aşamasını açıkladı burada. Aynı zamanda öğretmenlik yaptı onlara. Daha sonra da onlar da uygulama yaptılar.*

Merkezlerin ve merkez etkinliklerinin öğrencilere tanıtılması amacıyla gerçekleştirilen etkinliklerden sonra araştırmacı, ortam ve katılımcılar hakkındaki bilgileri komite üyelerine sunmuş ve hazırladığı etkinlik planını komite üyeleri ile paylaşmıştır. Yapılan inceleme sonucunda, araştırmacının hazırladığı etkinliğin ilk eylem planı olarak uygulanmasına ve bu sürecin izlenmesine karar verilmiştir. Araştırmacı ve geçerlik komitesi üyelerinin karşılıklı görüş alışverişi ve geçerlik komitesi üyelerinin de onayı ile 18.03.2009 tarihinde merkezler stratejisinin esas uygulamasına yani eylem araştırması sürecine başlanmış ve etkinlikler gerçekleştirilmiştir.

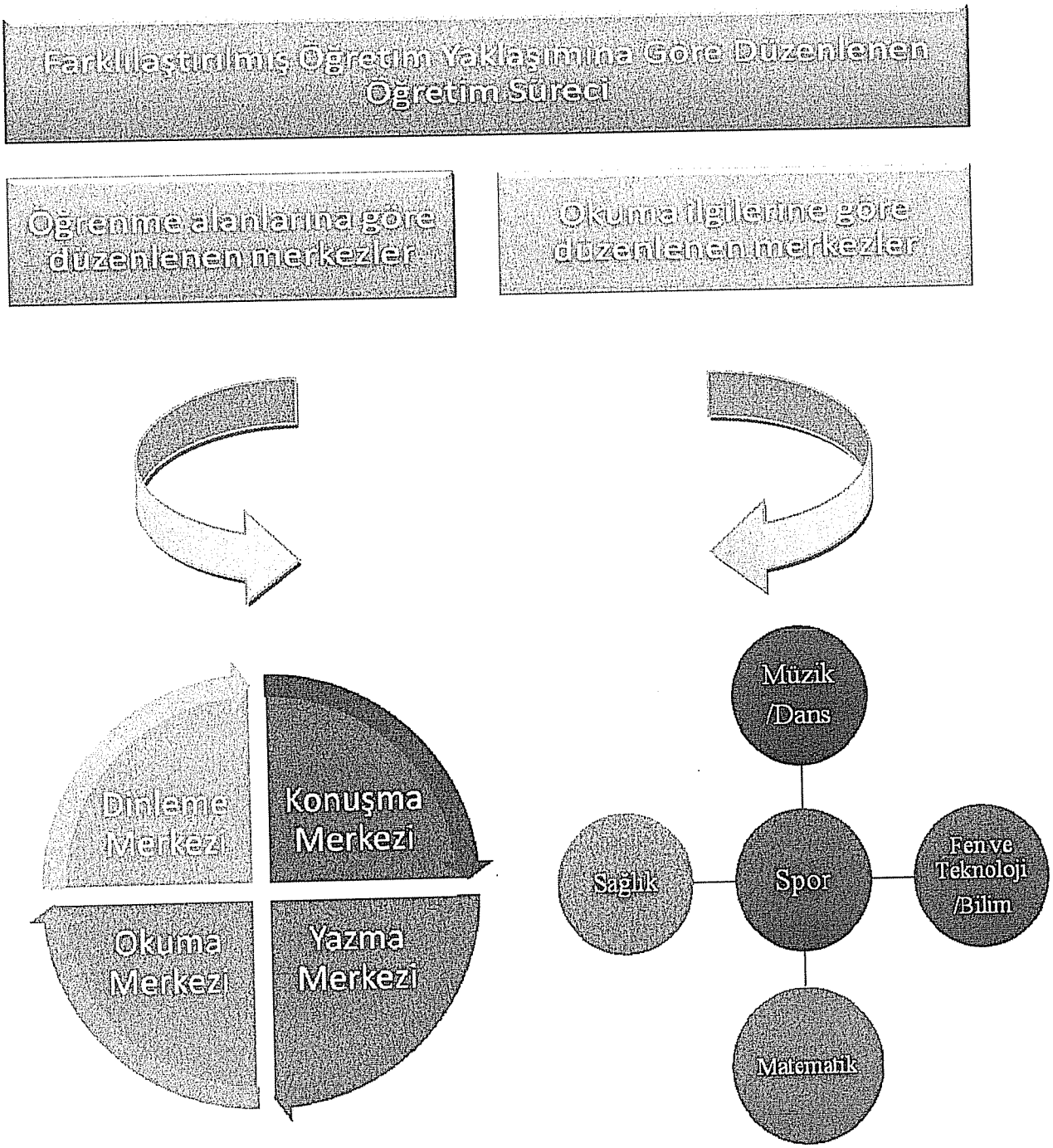
Araştırmanın gerçekleştirileceği sınıfın önceki oturma düzeni geleneksel biçimde düzenlenmiş olup, öğrencilerin yalnızca öğretmenle etkileşime girmesini sağlayacak bir biçimde oluşturulmuştur. Bu durum etkinlikler sırasında öğrenci-öğrenci etkileşimini sınırlandırmaktadır. Araştırmanın amacı, her öğrencinin merkezlerde bireysel olarak, eşli, gruplar halinde ya da tüm merkezlerin katıldığı sınıf çalışmaları biçiminde Türkçe dersinin gerçekleştirilmesini sağlamak olduğu için sınıfın oturma düzeni 18.03.2009 tarihinde Türkçe dersinden önceki ilk teneffüste merkezler stratejisine uygun biçimde düzenlenmiştir. Sınıfın fiziksel düzenlenmesinde gerçekleştirilen değişiklik araştırmacı günlüğüne şöyle yansımıştır:

> *Bugün 4 haftalık bir gözlem sürecinin ardından etkinlik planlarının uygulanmasına başladım. Önce teneffüste, sınıfın fiziksel düzeni bakımından bazı değişiklikler yaptık 4 öğrenci ve öğretmen Gülnur Hanım ile birlikte. Biraz zor oldu sınıfı 4 ayrı merkeze ayırmak, öğrenci sayısının kalabalık ve sınıfın fiziksel açıdan küçük olması çalışmalarımı biraz sınırladı. Mekânın dar olması hareketlerimi sınırlıyor. Öğrencilerin de hareketlerini sınırlıyor. Ayrıca öğrenci sayısı fazla olunca her merkezde yer alan öğrenci sayısı da dolayısıyla artmış oluyor. Daha önceden 4-5 kişi ile sınırlandırmayı düşündüğüm merkez sayısı, merkezlerin öğrenme alanlarına göre düzenlenmesinden -dinleme, konuşma, okuma ve yazma-, öğrenci sayısının da fazla olmasından dolayı yaklaşık 8 kişiye çıktı. Bu da merkezdeki etkinliklerin verimini biraz düşürdü sanırım. Öğrenciler, merkezler kalabalık olduğu için etkinlikleri yaparken ortaya çıkan gürültüden şikâyetçi oldular (AG, 18.03.2009).*

Araştırma sürecinde Türkçe dersinde yer alan kazanımlar dikkate alınarak, Türkçe dersinin öğrenme alanlarına ve öğrencilerin okuma ilgilerine yönelik olarak etkinlikler planlanmış ve uygulanmıştır. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının merkezler stratejisi temel alınarak, ikisi öğrenme alanlarına ikisi de öğrencilerin okuma ilgilerine yönelik olmak üzere toplam dört etkinlik planlanmıştır. Ancak, on beş haftalık süre içerisinde

öğrenme alanlarına yönelik iki, ilgi alanlarına yönelik de bir olmak üzere toplam üç etkinlik gerçekleştirilmiş, planlanan dördüncü etkinlik uygulamaya geçirilememiştir.

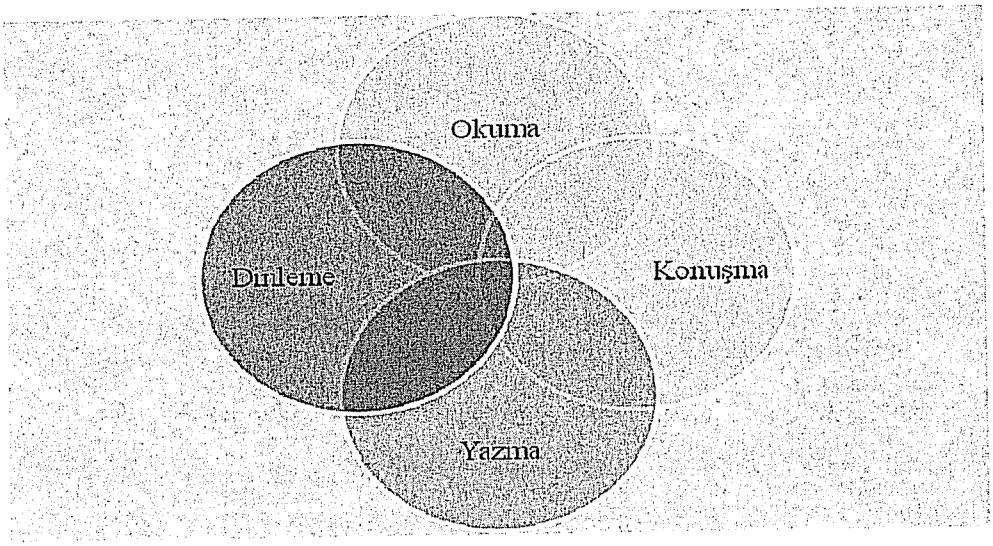
Araştırmanın "Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımında kullanılan merkezler stratejisi, ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinin öğrenme alanlarına ve öğrencilerin öğrenme/okuma ilgilerine göre nasıl düzenlenebilir?" sorusuna yanıt bulmak amacıyla yapılan nitel veri analizleri sırasında ortaya çıkan temalar, alanyazınla ilişkili olarak ortaya çıkan döngüsel öğretim süreci aşamalı olarak Şekil 8'de gösterilmiş ve nitel bulguların ve yorumların sunumu da buna göre düzenlenmiştir. Sürece ilişkin elde edilen veriler içerik analizi benimsenerek analiz edilmiştir. Uygulamanın gerçekçi bir biçimde yansıtılabilmesi amacıyla sınıf içi etkileşimlerden, araştırmacı günlüğünden, öğrenci günlüklerinden, öğretmen ve öğrenci görüşlerinden, geçerlik komitesi toplantılarından da doğrudan alıntılar yapılmıştır.



Şekil 8. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımına Göre Düzenlenen Öğretim Süreci

4.1.2. Öğrenme Alanlarına Yönelik Oluşturulan Merkezlere İlişkin Bulgular

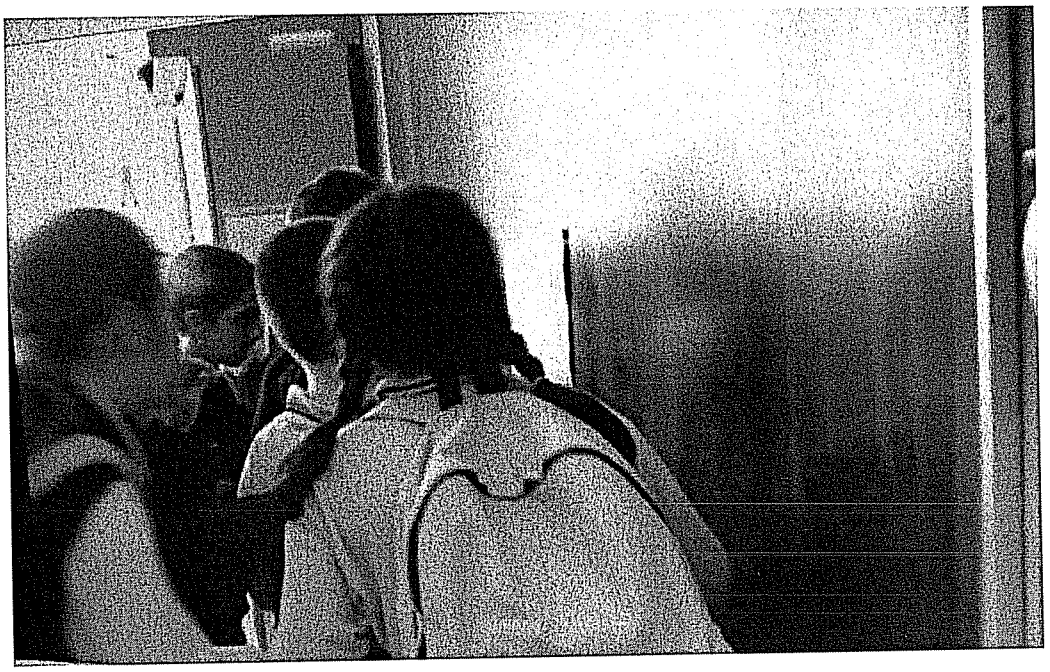
8 Ocak 2009 tarihinde gerçekleştirilen 2. tez izleme komitesinde, öğrenme alanlarına yönelik olarak hazırlanan etkinlik planları komite üyelerinin incelemesine sunulmuştur. Bu planlar, tez izleme komitesinde yer alan öğretim elemanları tarafından incelenmiştir. Komite sırasında, Türkçe öğretiminde öğrencilere anlama ve anlatma ile ilgili dil becerilerinin ve alışkanlıklarının kazandırılmasında daha sistematik bir yol izleneceği düşünülerek, daha önceden dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu olarak hazırlanan 5 öğrenme alanına ilişkin merkez sayısının dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak dört merkeze indirgenmesine, görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanının diğer öğrenme alanları içerisinde ele alınacak biçimde planlanmasına karar verilmiştir. Nitekim alanyazında da görsel okuma ve görsel sununun dilin temel bir beceri alanı olmadığı, dört temel becerinin işlevlerine katkı getiren bir alan olduğu vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra ilköğretim birinci basamak Türkçe öğretiminde öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini geliştirme değil; dinlediklerini ve okuduklarını anlama becerileri ile sözlü ve yazılı anlatım becerilerini geliştirmek için görsellerden yararlanmaları gerektiği belirtilmiştir (Yangın, 2005, s.54). bu bağlamda araştırmacı da farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı kapsamında gerçekleştirmeyi planladığı etkinlikleri Türkçe öğretim programının dört temel öğrenme alanına yönelik olarak yapılandırmaya çalışmıştır. Öğrenme alanlarına yönelik olarak oluşturulan merkezleri Şekil 9'da görmek olanaklıdır.



Şekil-9. Öğrenme Alanlarına Yönelik Oluşturulan Merkezler

Şekil-9'da görüldüğü gibi Türkçe dersinin öğrenme alanları dikkate alınarak ve farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının merkezler stratejisine yönelik olarak dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere 4 farklı merkez oluşturulmuştur. Öğrenme alanlarına göre hazırlanan merkez etkinlikleri iki oturumda ele alınmıştır. Oluşturulan merkezlerde öğrencilerin zekâ alanları ve ilgilerine yönelik olarak farklılaştırmalar gerçekleştirilmiştir. Öğrenme alanlarına yönelik gerçekleştirilen merkez etkinliklerinde, farklılaştırmalar yazma merkezinde, öğrencilerin zekâ alanları ve ilgileri dikkate alınarak öğrencilere verilen yazma türlerinde ve konularında yoğunlaşmıştır.

Öğrencilere uygulanan kişisel bilgi formu ve çoklu zekâ alanları gözlem formunun değerlendirilmesi sonucunda hangi öğrencinin hangi merkezde yer alacağı belirlenmiş ve bu merkezlerde yer alacak öğrenciler öğretmenle yapılan görüşmeler sonrasında netleştirilmiştir. 18.03.2009 tarihinde, öğrenciler, katılacakları merkezleri daha önce araştırmacı tarafından oluşturulan ve her etkinliğe başlamadan önce tahtaya asılarak ilan edilen merkezler tablosuna göre belirlemiş ve kendi merkezlerine yerleşmişlerdir. Öğrencilerin merkezlerine yerleşmeleri sırasında kolaylık sağlanması ve bir düzen oluşturulması düşünülerek her merkeze farklı bir renk ismi verilmiş; her merkezin rengini temsil eden birer uğur böceği de bu merkezlere bırakılmıştır. Öğrenciler merkezler tablosundan kendi merkezlerini belirleyerek, kendi merkezlerinin rengini taşıyan uğur böceğine sahip merkeze yönelmişlerdir. Fotoğraf-3 öğrencilerin merkezler tablosuna bakarak kendi merkezlerini bulmalarına örnek olarak sunulmuştur.



Fotoğraf-3. Öğrencilerin Görev Alacakları Merkezleri Belirlemeleri

Öğrenme alanlarına göre düzenlenen tüm merkezlerde etkinlikler eşzamanlı olarak gerçekleştirilmiş, her merkez etkinliği sırasında öğrencilerle bire bir ilgilenilmeye çalışılmış, gerekli görülen durumlarda araştırmacı tarafından öğrencilere rehberlik yapılmıştır. Araştırmacı, merkez etkinliklerini gözlemlerken öğrencileri en iyi biçimde dinleyebilmek ve gözleyebilmek amacıyla sınıf içinde sürekli yer değiştirmiş, etkinlikler sırasında merkezdeki öğrencileri rahatsız etmemeye çalışmıştır. Yalnızca merkezlerde öğrencilerin rehberliğe ve yönlendirilmeye gereksinimleri olduğu anlarda müdahalelerde bulunmuştur. Okuma ve dinleme merkezinde, okuma ve dinleme öncesi gerçekleştirilen tahminlerin değerlendirilmesi, dinleme/okuma sonrası metinlerin özetlenmesi, ana fikrin tartışılması, anlama sorularının yanıtlanması aşamasında; yazma merkezinde yazma çalışmalarını değerlendirme, düzeltme ve paylaşım aşamalarında, konuşma merkezinde ise grup tartışmaları ve beyin fırtınası etkinliklerinde araştırmacı merkezin doğal bir üyesiymiş gibi merkezde gerçekleştirilen çalışmalara etkin olarak katılmıştır.

Öğrenciler merkezlerine yerleştikten sonra, daha önceden araştırmacı tarafından hazırlanmış ve uygulama başlamadan beş dakika önce kendi merkezlerine bırakılmış olan merkez dosyalarını açarak incelemeye başlamışlardır. Öğrenciler, o merkezlerde ne

tür etkinlikler yapacaklarına ilişkin olarak, öncelikle merkez yönergelerini okumuş, daha sonra merkezde uyulması gereken kurallara ilişkin bilgi edinmişlerdir. Bu süreçte araştırmacı ve öğrenciler arasında geçen konuşmalar ve araştırmacının günlüğünden alınan yansıtmalar aşağıda yer almaktadır:

A.Ö :Çocuklar, herkesin merkezinde o merkezde yapılacak etkinliklerle ilgili yönergeler ve uyulması gereken kurallar var. Örneğin okuma merkezinde, açtığınız zaman ilk olarak ne gördünüz dosyanızda?
Gizem :Okumada uyacağımız kurallar var.
A.Ö :Evet. Bu merkezde uymanız gereken kurallar var. Okuma etkinliği yapacaksınız. Okumada uyulması gereken kurallara göre okuma yapacaksınız. Sizin merkezde ne var Ayla?
Ayla :Bizim merkezde dinlemede uymamız gereken kurallar var.
A.Ö :Evet. Ne yapacakmışsınız demek ki? Dinleme etkinliği yapacaksınız. Bu etkinlik sırasında nelere dikkat edeceksiniz? Hangi kurallara uyacaksınız, onları okuyacaksınız. Zeynep sizde neler var?
Zeynep :Bizde konuşmada uymamız gereken kurallar var.
A.Ö :Evet. Mehlika sizde de yazmada uyulması gereken kurallar yer almakta. Hadi bu kuralları okuyalım bakalım, neler isteniyormuş bizden? Dikkatli okuyalım çocuklar. Çünkü bu merkez etkinlikleri boyunca gerçekleştireceğimiz etkinliklerimizde bu kurallara uymamız gerekiyor (VKN. 20090318105629, 00'06"-02'08").

Sınıf düzenlemesinin ardından tahtaya astığım merkez öğrenci grupları listesine göre her öğrencinin yer alması gereken merkezi belirlemesini ve o merkeze gidip hazır halde beklemesini istedim. Bu aşamada öğrencilerin kendi merkezini belirleyip yerleşmede sorun yaşadıklarını gördüm. İlk kez böyle bir deneyim yaşadıkları için bunu doğal karşıladım. Öğrenciler kendi merkezlerine yerleşmeden önce, her merkez için daha önceden hazırlamış olduğum materyalleri merkezlerine bıraktım. Daha sonra öğrencileri kendi merkezlerinde ne tür etkinlikler yapılacağı konusunda bilgilendirdim. Kendi merkezlerinin rengi olan dosyada yer alan ilk materyali dikkatle okumalarını ve bu merkezde kendilerinden neler istendiğini öğrenmelerini istedim. Daha sonra yönergeleri okumalarını sağladım. Öğrenciler merkezlerinde ne tür etkinlikler yapacakları konusunda bilgilendiler. Bunun ardından her öğrenciden kendisi için ayrılmış çalışma materyallerini almalarını ve yönergeye uygun olarak bu etkinlikleri gerçekleştirmelerini istedim. Süreçte öğrencilere gerekli rehberliği sağlamaya çalıştım (18.03.2009).

Öğrenciler merkezlerine yerleştikten sonra ilgili yönergeleri ve o merkezde uymaları gereken kuralları okumuşlardır. Ancak, bazı öğrencilerin merkezlerde hangi görev ve sorumluluklara sahip olduklarını ve merkez etkinliklerinde kendilerinden beklenenleri tam olarak anlayamadıkları anlaşılmıştır. Örneğin diğer arkadaşları yönergeleri ve merkez kurallarını okumaya devam ederken, okuma merkezinde yer alan ve sesli okuma etkinliğini yapmak için parmak kaldıran İlhan'la ve diğer öğrencilerle araştırmacı arasında şöyle bir konuşma gerçekleşmiştir:

A.Ö :Efendim İlhan? (İlhan parmak kaldırıyor).
İlhan :Ben okuyabilir miyim?
A.Ö :İlhancım, bu merkezimizde bireysel çalışmalar yapacağımız için herkes metnini bireysel olarak okuyacak. Herkesin çalışması farklı olduğu için bireysel çalışmalar yapacağız. Şimdi herkes kuralları okuduysa, kurallar listesini dosyanıza yerleştirin. Dosyanızın ikinci sayfasında neler görüyorsunuz?
Gizem :Yönergeler.
A.Ö :Evet. Herkes bir yönerge alsın kendisine. Şimdi yönergelerimizi okuyalım. Neler yapacağınızı aşamalı olarak yönergeler anlatıyor. Bu çalışmaları siz kendiniz yürüteceksiniz. Herkes kendisi okuyacak. Şimdi yönergelerimizde aşamalı olarak merkezlerde neler yapacağımız açıklanmış. Örneğin kırmızı masa konuşma merkeziydi. Konuşma etkinliği yapacak kırmızı masa. Yönergenizin birinci sırasında ne var? "Öğretmen tarafından masanıza bırakılmış olan dosyadan konuşmada uyulması gereken kurallar listesini alın ve inceleyin". Aldık ve inceledik mi?
Zeynep :Evet.
A.Ö :Daha sonra ne diyor yönergede? "Öğretmen tarafından sizin için hazırlanıp masanıza bırakılmış olan çalışma kâğıtlarını alın" diyor. Demek ki dosyanızın içerisinde birer tane de çalışma kâğıdı varmış. Hemen alalım onları. Yazma merkezinin çalışması farklı. Şimdi burada kimler ne tür metinler yazacak, onları belirlememiz gerekiyor. Ahmet ve Erkan makale yazacakmış. İkna edici metin var. Esra'ya şiir vereceğiz. Mehlika, senin metin türün farklı. Sen de makale yazacaksın. Daha önce yaptığımız ön çalışma gibi. Hatırlayın, o süreçte neler işlemiştik, ona göre bir ön yazma çalışması yaparak sizden istenilen konulara yönelik metinler yazmanızı istiyorum.
Erkan :Ben ne yapacağım öğretmenim?
A.Ö :Sen spor yazarı olduğunu düşünerek bir makale yazacaksın. Beşinci sınıf öğrencileri için spor yapan ve yapmayan insanlar arasındaki farklılıkları ortaya koymaya çalışacaksın.
Erkan :Anladım, tamam.
A.Ö :Evet. Ama önce ne yapacaksınız, bir ön yazma çalışması yapacaksınız ve taslaklarınızı oluşturacaksınız (VKN. 20090318105629, 02'41"-08'19").

Öğrenme alanlarına yönelik olarak oluşturulan bu merkezlerde, öğrencilere bireysel hızlarında ve kendi öğrenme alanlarında birbirlerinden bağımsız olarak ilerleyecekleri, gerçekleştirilecek etkinliklerde kendi hedeflerine ulaşmak için genellikle birbirlerinden bağımsız olarak çalışacakları anlatılmıştır.

Öğrenciler o gün gerçekleştirilen Türkçe dersinin sonunda günlüklerini yazmışlar, bu günlüklere o gün yaptıkları çalışmaları ve duygularını yansıtmışlardır. Öğrencilerden Öznur ve Gizem, sınıfta gerçekleştirilen fiziksel düzenlemeye ve gerçekleştirilen ilk merkez etkinliğine ilişkin duygu ve düşüncelerini günlüğüne şu sözleriyle yansıtmıştır:

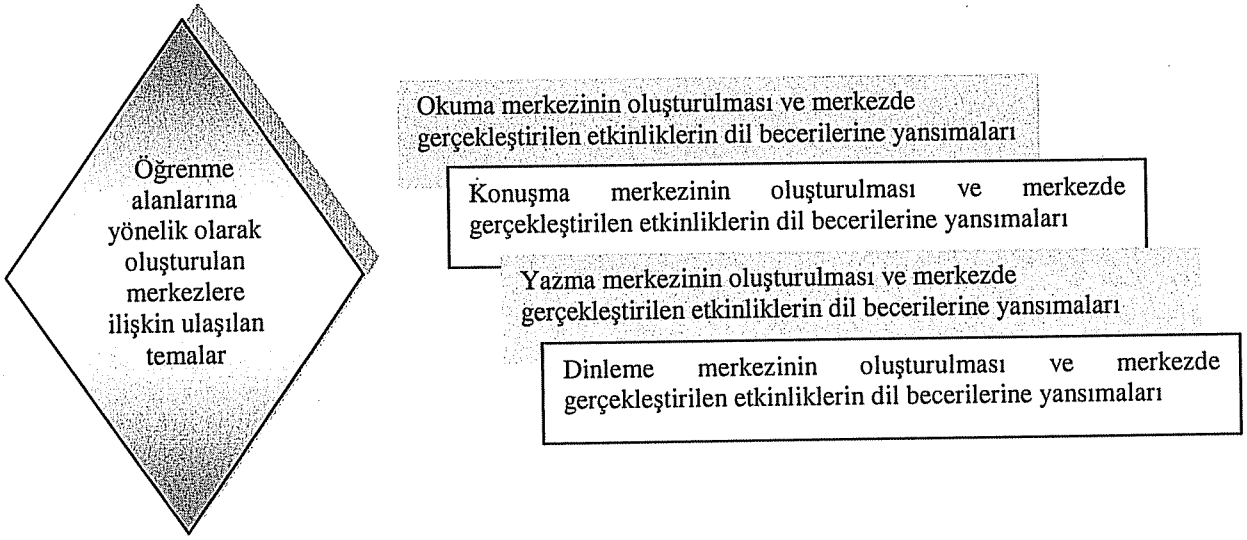
> *Sevgili günlük. Bugün çok heyecanlıydım. Çünkü bu gün projemize başlayacaktık. Öğretmenimiz masaları gruplar şeklinde düzenledi. Her gruba bir dosya verdi. Bizim kümemizin adı Kırmızı Merkezdi. Biz konuşma grubuyduk. Dosyayı açıp herkes bir kâğıt aldı. Orada küresel ısınmanın ne olduğu yazılıydı. Onun altına küresel ısınmayla ilgili bir kompozisyon yazdık. Yazdıklarımızı dosyaya koyduk. Ben bu etkinliği çok beğendim* (Öznur, 18.03.2009).

> *Masalarımız belli oldu. Ben mavi masadayım. Yani okumadayım. Bir metin okuduk. Daha sonra bu okuduğumuz metnin etkinliğini yaptık (Gizem, 18.03.2009).*

Araştırma uygulamasının ilk etkinliklerinde, öğrenciler merkezlerini belirleme, merkezlerde bireysel çalışmalar yapma, yönergeleri takip etme gibi durumlara daha önceden alışkın olmadıkları için bu aşamalarda zorluklar çekmişler ve öğretmenin rehberliğine oldukça fazla gereksinim duymuşlardır. Öğretmen bu aşamada her merkezle bire-bir olarak ilgilenmiş, onlara hangi merkezde ne tür çalışmalar gerçekleştirileceğini, yönergelerini nasıl takip edebileceklerini ve kendi merkezlerini nasıl belirleyeceklerini yeniden açıklamıştır. Merkez etkinliklerine ilişkin ilk dersin sonunda araştırmacı bu derse ilişkin görüşlerini araştırmacı günlüğüne aşağıdaki biçimde yansıtmıştır:

> *Merkezleri oluşturduk ve öğrenciler merkezlerini belirleyip, çalışmaları gereken merkezlere yerleştiler. Umduğumdan daha zordu. İlk aşamada büyük bir karmaşa yaşandı. İçimden eyvah! dediğimi hatırlıyorum. Çocuklar bu tür bir etkinlikle ilk kez karşılaşıyorlar. Bu nedenle onlar da oldukça zorlandılar. Ama ilerleyen dakikalarda yaşadıkları heyecan gözlerinden okunuyordu. Farklı arkadaşlarıyla birlikte çalışma olanağı buldular. Daha önce hiç yan yana oturmadıkları arkadaşlarıyla birlikte olma şansı bulduklarını ifade ettiler* (A.G. 18.03.2009).

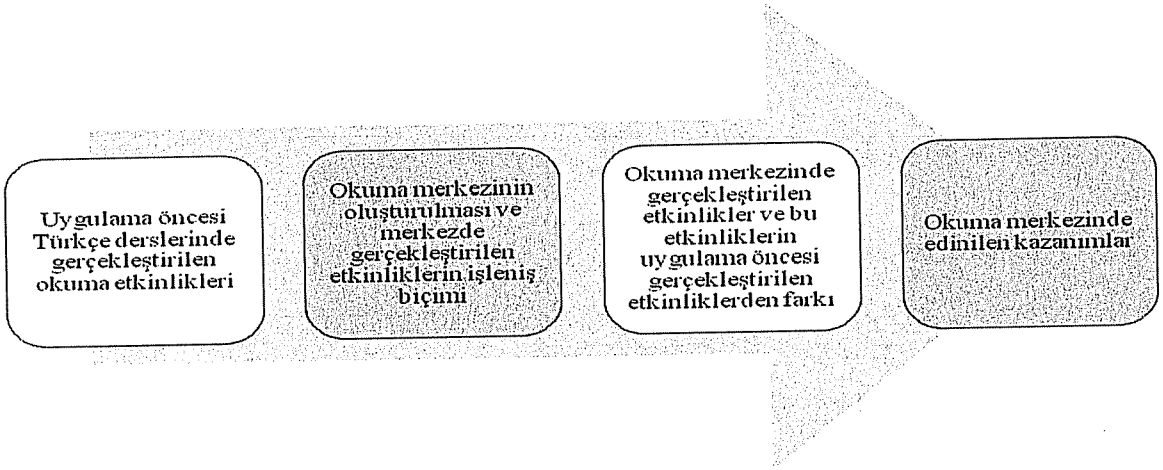
Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulandığı sınıftaki öğrencilerle ve sınıf öğretmeni ile uygulama öncesi ve sonrasında yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacı günlüğü ve kayıt altına alınan video kayıtları yoluyla, gerek Türkçe derslerinin işleniş biçimine, gerek Türkçe dersinde merkezler stratejisinin uygulanmasına ve dil becerilerinin gelişim düzeyine yönelik veriler elde edilmiştir. Video kayıtlarının, araştırmacı ve öğrencilerin günlüklerinin, öğrenciler ve sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerin analizinden sonra öğrenme alanlarına yönelik olarak oluşturulan merkezlere ilişkin ulaşılan alt temalar Şekil 10'da yer almaktadır:



Şekil 10. Öğrenme Alanlarına Yönelik Oluşturulan Merkezlere İlişkin Ulaşılan Alt Temalar

4.1.2.1."Okuma Merkezinin Oluşturulması ve Merkezde Gerçekleştirilen Etkinliklerin Dil Becerilerine Yansımaları" Temasından Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Okuma merkezinin oluşturulması ve merkezde gerçekleştirilen etkinliklerin dil becerilerine yansımaları teması altında video kayıtları ve görüşmeler sonrasında ortaya çıkan alt temalar Şekil 11'de yer almaktadır:



Şekil 11. Okuma merkezinin oluşturulması ve merkezde gerçekleştirilen etkinliklerin dil becerilerine yansımaları temasına ilişkin ulaşılan alt temalar

"Uygulama Öncesi Türkçe Derslerinde Gerçekleştirilen Okuma Etkinlikleri" Alt Temasına İlişkin Bulgular

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının merkezler stratejisinin uygulanmasına başlamadan önce sınıfta gerçekleştirilen okuma etkinliklerine ilişkin olarak öğretmenle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmede, öğretmen tarafından, Türkçe dersinde okuma etkinliklerinin sesli ve sessiz okuma, metnin ana fikrinin buldurulması ve anlama sorularının yanıtlanmasına ilişkin çalışmalarla sürdürüldüğü belirtilmiştir. Bu konuda uygulama öncesi gerçekleştirilen görüşmede okuma becerilerinin gelişimini sağlamak amacıyla gerçekleştirilen etkinlikleri sınıf öğretmeni şöyle dile getirmiştir:

> *Türkçe dersinde okuma etkinliği, sessiz-sesli okuma etkinliği yapıyorum. Görsel okuma yapıyorum bunun yanında. Metin içerisinden işte bazen katılımlı dinlemelerle, okuma çalışmaları yaparak, sorular sorarak etkinliği devam ettiriyorum. Ana fikir buldurma, şiir eğer inceliyorsak, şiir üzerinde ana düşünce, duygu buldurarak bununla ilgili kendilerine şiir yazdırma gibi etkinliklerle metinleri işliyoruz. Bunun yanında kelimeler üzerinde çalışmalar yapıyoruz yeni kelimeler öğrenmeleri için. Bunu cümleler kurdurma, yeni cümleler oluşturma, bazı imla kurallarıyla ilgili veya dilbilgisi kurallarıyla ilgili etkinlikler geldikçe metin içerisindeki etkinliklerle, onlara uygun olarak, kılavuz kitaplarını takip ederek daha doğrusu yani kılavuz kitaplar nasıl yönlendiriyorsa o şekilde dersi yürütüyoruz. (...). Bunun dışında, çocukların işte bu katılımlı okumaları oluyor. O şekilde etkinlikler yapıyoruz. Başka türlü bir okuma çalışmamız olmuyor. Yani bu düzeyde kalıyor. Çok farklı bir okuma şekli yok. İşte belki anlatma çalışması yaptırıyorum. Yani okuduğunu anlama şeklinde olan bir çalışma. Yani daha dikkatlerini vererek, yoğunlaşarak okuyabilmelerini sağlayabilmek amacıyla. İşte okuduktan sonra bunları anlattıracağımı söyleyerek okumalarını istiyorum. Bu da tabii, onların daha yoğunlaşarak okumalarını ve kendilerini vererek okumalarını gerektirdiği için daha dikkatli okuyorlar (SÖ, 03.03.2009).*

Sınıf öğretmeni, okuma becerisinin gelişimine yönelik gerçekleştirilen etkinliklerde genellikle program dışına fazla çıkmadığını ve derslerde okuma materyalleri olarak daha çok öğretmen kılavuz kitabı ve çalışma kitabında yer alan metinlerin ele alındığını belirtmiştir. Öğrencilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde de öğretmenin görüşlerine paralel bulgular elde edilmiştir. Uygulama öncesinde Türkçe dersinde gerçekleştirilen okuma etkinliklerine ve okumaya karşı tutumlarını belirlemeye yönelik yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde öğrencilerden bazıları aşağıdaki biçimde yanıtlar vermişlerdir:

> *Türkçe dersinde genellikle metin okuyoruz. Çalışma kitabımızdan da okuduğumuz metinlere göre soruları çözüyoruz. Okumadan önce öğretmenimiz tahminlerimizi alıyor hikâye hakkında, başlığı hakkında, resimler hakkında (Zeynep, 06.03.2009, st. 656-658).*

> *Okumada öğretmenim, şey öğretmenimiz söz veriyor işte, okuyoruz bir zaman sonra öteki arkadaşımız okuyor. Bazıları öğretmenim şiir oluyor, bazıları bir*

> *insanın öyküsü, hikâyesi yani, öyküsü oluyor öğretmenim, sonra bazıları da öğretmenim, normal yazı gibi yazılmış ama şiir oluyor. Okuma etkinlikleri genellikle beni çekiyor da öğretmenim, fazla ilgimi çekmiyor. Böyle gidip de daha maceralı böyle, korkulu, deniz hayatı hikâyeleri daha çok okumayı seviyoruz. Ama böyle çok daha farklı farklı şeyler yaptığımız için hoşuma gidiyor (Efe, 05.03.2009, st. 386-393).*

Öğrencilerin bu görüşleri, onların okuma etkinliklerinde genellikle sesli okuma yapıldığını, zaman zaman paylaşımlı okuma etkinliklerine yer verildiğini, okuma materyali olarak çalışma kitabındaki metinlerin seçildiğini göstermektedir. Gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler, öğrencilerin sesli okuma etkinliklerini çok sevdiklerini, ancak sınıfın kalabalık olması ve sürenin yetersiz olması nedeniyle bu etkinliği fazla yapamadıklarını ortaya çıkarmıştır. Bu konuda öğrencilerden Mehlika *"Bazı arkadaşlarımız okuyorlar arada sırada. Ben de okuyorum arada sırada. Öğretmenimiz hepimize okutamıyor çünkü zamanımız kısıtlı olduğu için. Bazı arkadaşlarımız birazcık heceleyerek okuyor. Onlar okurken bazen arkadaşlarımızın da canı sıkılıyor yani çok yavaş okuduklarında anlayamıyoruz. Bazı kişiler de çok hızlı okuyor, o zaman da anlayamıyoruz.* (Mehlika, 25.02.2009, st.14-18)" biçiminde görüş belirtirken, Gizem de *"Okurken bazen öğretmenimiz yarısını başka bir kişiye okutuyor, yarısını başka bir kişiye okutuyor. Öyle olunca daha çok kişi okuyabildiği için seviyorum"*. (Gizem, 26.02.2009, st. 141-142) ve Erkan da *"İşte öğretmenimiz, bir metni beş altı kişiye arka arkaya okutturuyor. Bir kişi bir metnin yarısını okuyor bazen, bazen çeyreğini okuyor, öyle oluyor. Ama sınıfımız kalabalık olduğu için zor sıra geliyor bize biraz. Sonra kötü okuyanlara okuma sırası geldiği zaman, onlar biraz yavaş okuduğu için pek takip edemiyoruz"* (Erkan, 05.03.2009, st. 479-483) diyerek okuma etkinliklerinde yaşadıkları sıkıntıları belirtmişlerdir.

Görüşmeler sırasında öğrenciler sesli okuma etkinliğinde yavaş, yanlış ve heceleyerek okuyan arkadaşlarını dinlemekten sıkıldıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra öğrencilerden Efe'nin *"Okuma etkinlikleri genellikle beni çekiyor da öğretmenim, fazla ilgimi çekmiyor. Böyle gidip de daha maceralı böyle, korkulu, deniz hayatı hikâyeleri daha çok okumayı seviyoruz"* ve Uğur'un *"Bence okuma etkinliklerinde biraz daha hikâye eklenirse iyi olur"* sözleri, okuma etkinliklerinde materyal olarak öğrencilerin ilgilerine yönelik pek fazla tercih yapılamadığını ortaya çıkarmıştır.

"Okuma Merkezinin Oluşturulması ve Merkezde Gerçekleştirilen Etkinliklerin İşleniş Biçimi" Alt Temasına İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmeni ve öğrencilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler ve araştırmacı tarafından gerçekleştirilen gözlemler sonucunda okuma merkezinin etkinlikleri planlanmış ve uygulamaya konulmuştur. Okuma merkezinde gerçekleştirilen etkinliklerin amacı, öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi ve okuma ediniminin daha anlamlı ve etkili olmasını sağlayabilmektir. Bu merkezde planlanan etkinliklerde öğrencilerin yazılı bir metni anlamlandırabilmeleri için öncelikle metinle ilgili önbilgileri edinmelerini sağlamak amacıyla tahmin çalışmalarına, daha sonra da onların etkin okuma becerilerini geliştirecek çalışmalara (metinle ilgili sorular sorma, sorulan soruları yanıtlama, okunan metnin özetini çıkarma, not alma, okurken altını çizme) ve görsel okuma etkinliklerine yer verilmiştir. Bu amacın gerçekleştirilmesine ilişkin Türkçe öğretim programında yer verilen ve okuma merkezinde öğrencilerde geliştirilmeye çalışılan kazanımların listesi Çizelge 9'da verilmiştir.

Çizelge 9. Okuma Öğrenme Alanına Yönelik Kazanımlar

Ders	: Türkçe
Tarih	: 18.03.2009-13.04.2009
Öğrenme Alanı	: Okuma
1. Okuma Kurallarını Uygulama	
1.1. Okumak için hazırlık yapar.	
1.2. Okuma amacını belirler.	
1.3. Okuma amacına uygun yöntem belirler.	
1.4. Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz eder.	
1.5. Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.	
1.6. Sesli okumada vurgu ve tonlamalara dikkat eder.	
1.7. Akıcı okur.	
1.8. Kurallarına uygun sessiz okur.	
1.9. Dikkatini okuduğuna yoğunlaştırır.	
2. Okuduğunu Anlama	
2.1. Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.	
2.2. Metinde verilen ipuçlarından hareketle, karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder.	
2.3. Okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında metinle ilgili soruları cevaplandırır.	
2.4. Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri hakkında tahminlerde bulunur.	
2.5. Okuduklarını zihninde canlandırır.	
2.6. Okuduklarındaki duygusal ve abartılı ögeleri belirler ve sorgular.	
2.7. Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar.	
2.8. Farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri dikkate alarak okur.	

2.9. Önem belirten ifadeleri dikkate alarak okur.
2.10. Okuduklarında karşılaştırmalar yapar.
2.11. Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
2.12. Betimleyen ve tanımlayan ifadeleri dikkate alarak okur.
2.13. Genel ve özel durumları bildiren ifadeleri dikkate alarak okur.
2.14. Destekleyici ve açıklayıcı ifadeleri dikkate alarak okur.
2.15. Özetleyen ve sonuç bildiren ifadeleri dikkate alarak okur.
2.16. Okuduklarında gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt eder.
2.17. Okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.
2.18. Okuduklarının konusunu belirler.
2.19. Okuduklarının ana fikrini belirler.
2.20. Okuduğu şiirin ana duygusunu belirler.
2.21. Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler.
2.22. Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.
2.23. Metindeki anlam bakımından çelişkili ifadeleri saptar.
2.24. Okuduklarından çıkarımlar yapar.
2.25. Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.
2.26. Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler.
2.27. Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular.
2.28. Okuduklarıyla ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.
2.29. Okuduğunu özetler.
2.30. Okuduklarında "hikâye unsurları"nı belirler.
2.31. Yazarın amacını belirler.
2.32. Okuduğu metnin yazarı hakkında bilgi edinir.
2.33. Okuduklarında geçen varlıkları ve olayları sınıflandırır.
2.34. Görsellerden yararlanarak metnin içeriğini tahmin eder.
2.35. Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır.
2.36. Okuduklarında eksik bırakılan ya da konuyla ilgisi olmayan bilgiyi fark eder.
2.37. Metin içerisindeki renkli, altı çizili, koyu vb. ifadelerin önemli noktaları vurguladığını bilerek okur.
2.38. Okumasını, metnin içeriğini ve okuma ortamını değerlendirir.
2.39. Okuduklarındaki dil, ifade ve bilgi yanlışlarını belirler.
2.40. Verilen örneklerin konuya uygun olup olmadığını sorgular.
2.41. Başlıktan hareketle okuyacağı metnin içeriğini tahmin eder.
2.42. Okuduklarını başkalarıyla paylaşır.

3. Anlam Kurma
3.1. Metin içi anlam kurar.
3.2. Metin dışı anlam kurar.
3.3. Metinler arası anlam kurar.

4. Söz Varlığını Geliştirme
4.1. Görsellerden yararlanarak söz varlığını geliştirir.
4.2. Kelimelerin eş ve zıt anlamlılarını bulur.
4.3. Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.
4.4. Bilmediği kelimelerin anlamlarını araştırır.
4.5. Ekleri kullanarak kelimeler türetir.
4.6. Kelimelerin gerçek, mecaz ve terim anlamlarını ayırt eder.

5. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Okuma
5.1. Serbest okuma yapar.
5.2. Anlama tekniklerini kullanır.
5.3. Not alarak okur.
5.4. Okurken önemli gördüğü yerleri belirginleştirir.
5.5. Metnin türünü dikkate alarak okur.

6. Görsel Okuma
6.1. Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını bilir.
6.2. Grafik ve tablo ile verilenleri yorumlar.

6.3. Harita ve kroki okur.
6.4. Reklamlarda verilen mesajları sorgular.
6.5. Resim ve fotoğrafları yorumlar.
6.6. Karikatürde verilen mesajı algılar.
6.7. Kitle iletişim araçlarıyla (gazete, dergi, TV) verilen bilgileri,haberleri, düşünceleri sorgular.
6.8. Beden dilini yorumlar.
6.9. Doğayı izler, doğadaki değişimleri fark eder ve yorumlar.
6.10. Çevresindeki sosyal olayları anlamlandırır ve yorumlar.
6.11. Renkleri tanır, anlamlandırır ve yorumlar.
6.12. Görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazar.
6.13. Bilgi toplamak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanır.
6.14. Görsellerle sunulan bilgileri, olayları, düşünceleri yorumlar ve değerlendirir.
6.15. Metin ve görsel ilişkisini sorgular.

Türkçe dersinin okuma öğrenme alanına yönelik olarak hazırlanan okuma merkezinin ilk oturumunda "Dayaktan Kaçan Şampiyon (Gülsüm Cengiz)", ikinci oturumunda da "Uçurtma (Gülten Dayıoğlu)" adlı öyküleyici metinler üzerinde okuma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Okuma merkezinin yer aldığı "Mavi Merkez" de öğrencilerle okuma kurallarını uygulama, okuduğunu anlama, söz varlığını geliştirme ve görsel okuma etkinlikleri yapılmıştır. Bu merkezde öğrencilerin metni okuma kurallarına uygun olarak okuma, metnin görsellerine bakarak okunacak metnin konusunu ve sonucunu tahmin etme, metnin içindeki cümleler ve paragrafları kullanarak metin içi anlam kurma ve anlamı bilinmeyen kelimelerle çalışma etkinliklerine yer verilmiştir. Uygulama süresince okuma merkezinde "kendini değerlendirme formu" (EK-12) ile öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri sağlanmıştır. Okuma merkezinde gerçekleştirilen etkinliklerden sonra öğrencilerin bu merkezde gerçekleştirdikleri etkinliklere ilişkin duygu ve düşüncelerini günlüklerine yansıtmaları istenmiştir. Ayrıca uygulama bitiminde dersin işlenişiyle ilgili öğrenci görüşleri alınmıştır. Etkinliği merkezdeki diğer arkadaşlarından daha erken bitiren öğrenci, öğretmenin yönlendirmesiyle bir sonraki görev alacağı merkeze yönlendirilmiştir.

Farklılaştırılmış sınıflar öğrenci merkezlidir. Öğretmen öğrenciler için zamanın, materyallerin ve öğrenme ortamının, etkinliklerin eşgüdümünü sağlar. Merkezlerde sağlıklı bir öğrenme ortamı yaratılabilmesi için öğrencilerin kendilerinden beklenen davranışları bilmeleri gerekmektedir. Bu nedenle, öğrencilerden beklenen davranışlar hakkında her merkez için ayrı olarak hazırlanan kurallar ve yönergeler aracılığıyla öğrenciler bilgilendirilmişlerdir. Okuma merkezinde, okuma öncesinde öğrencilerin bu

merkezde kendilerinden beklenen davranışlar hakkında bilgi edinmelerini sağlamak amacıyla öncelikle yönergeleri ve kuralları okumaları sağlanmıştır. Araştırmacı, özellikle sürecin ilk aşamalarında öğrencilerin yönergeleri dikkatli bir biçimde okumalarına özen göstermiş ve süreci yönlendirmeye çalışmıştır. Fotoğraf 4'te etkinliğin başlangıcında öğrencilerin merkezde uymaları gereken kuralları ve yönergeleri okumaları görülmektedir.



Fotoğraf 4. Okuma Merkezinde Merkez Kurallarını ve Yönergeyi Okuyan Öğrenciler

Öğrenciler tarafından okuma merkezinde gerçekleştirilecek etkinliklere ilişkin kuralların ve etkinliklerin aşamalarını belirten yönergelerin okunmasından sonra, öğrencilere okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında bu merkezde ele alınan metinle ilgili soruların ve etkinliklerin yer aldığı çalışma yaprakları verilmiştir. Çalışma yapraklarının nasıl doldurulacağı açıklandıktan sonra öğrenciler yönergedeki aşamaları göz önünde bulundurarak okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında yanıtlamaları gereken soruları yanıtlayarak kendilerine verilen bu çalışma kâğıtlarını gerektiği biçimde doldurmaya çalışmışlardır. Bu konuda birbirlerinden farklı

zamanlarda ve farklı gruplarla bu merkeze katılan öğrencilerden Badenur, Azra ve Erkan'ın, o gün gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin olarak günlüklerine yaptıkları yansıtma aşağıda yer almaktadır:

> *Merhaba. Bugün asıl etkinliklerimize başladık. Bu etkinliklerde gruplar var. Bu etkinlikleri ben çok beğendim. Ben okumadayım. Çok güzel etkinlikler yaptık. Hikâye okuduk. Bununla "hikâye" ile ilgili çalışmalar yaptık. Etkinlikleri güzeldi (Badenur,18.03.2009).*
>
> *Sevgili günlük. Bugün yeni etkinliğimize başladık. Herkes ayrı merkezdeydi. Biz okuma merkeziydik. Metnin adı dayaktan kaçan şampiyondu. Metni okuduktan sonra soruları cevapladık. Zil çaldı (Azra, 18.03.2009).*
>
> *Sevgili günlük. Türkçe dersinde tekrar merkezlerimiz değişti. Bu sefer okuma merkezindeydik. Bu merkezin dosyası çok kalındı. İlk önce dosyadaki okuma metnini birinci derste okuduk. Birinci Türkçe dersinde az da olsa çalışmaların yani metin sorularının birazını yaptık. İkinci derste metnin sorularını bitirdik. İçinde olduğum diğer merkezler arasında en zor merkez buydu. Çünkü çalışmaları çok uzundu (Erkan, 20.03.2009).*

Öğrencilerin okunacak metinle ilgili ön bilgilerini etkin hale getirmek ve zihinlerinde metnin konusu hakkında genel bir çerçeve oluşturmak, metnin başlığına ve görsellerine bakarak, metne göz gezdirerek tahmin yoluyla metnin konusu ve içeriği hakkında bilgi sahibi olmalarını ve zihinsel hazırlık yapmalarını sağlamak amacıyla 27.03.2009 tarihinde gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin yapılan dersten alıntılar aşağıda yer almaktadır:

A.Ö	:Evet çocuklar merkezde uymanız gereken kuralları okudunuz mu?
Salih	:Evet.
A.Ö	:Tamam, o zaman hangi kurallara uymanız gerektiğini biliyorsunuz. Yönergelerinizi okudunuz mu?
Zeynep	:Evet.
A.Ö	:O halde, sizden neler istendiğini de biliyorsunuz. Sizlerden hangi aşamalarda neler yapmanız istendiğini öğrendiniz değil mi?
Uğur	:Evet.
A.Ö	:O zaman çalışma yapraklarını alalım dosyamızdan. Şimdi çocuklar çalışma kâğıdınızda birinci soruda ne yazıyor?
Serhat	:Tahminnnn.
A.Ö	:Evet, tahmin çalışmamız var. Okumaya başlamadan önce resme bakarak metinde neler okuyacağımızı tahmin edelim. (Öğrenciler tahminlerini çalışma kâğıdına yazıyorlar). Resimden yola çıkarak yaptıysak tahminimizi şimdi de metnin ilk ve paragraflarını okuyarak içeriğini tahmin etmeye çalışalım. (Öğrenciler metnin ilk paragraflarını okuyarak tahmin çalışması yapıyorlar). Yaptığınız tahminlerle okuduğunuz metni daha sonra karşılaştırmanız isteniyor sizden. Tahmin çalışmanız bittiyse, metninizi okuyabilirsiniz şimdi (VKN: 20090327133143; 01'17"-08'33").

Araştırmacının yaptığı bu açıklamanın ardından, öğrenciler okuma metninin başlığına ve görsellerine bakarak ve metne göz gezdirerek metnin konusunu ve içeriğini tahmin etmeye çalışmışlar; tahminlerini çalışma kâğıtlarında ilgili bölümlere yazmışlardır.

Etkinlik sırasında öğrencilerin metni çok dikkatli inceledikleri görülmüştür. Okuma merkezinde "Dayaktan Kaçan Şampiyon" adlı okuma parçasına yönelik olarak öğrencilerin yapmış oldukları tahmin çalışmalarından örnekler Çizelge 10'da yer almaktadır:

Çizelge 10. Okuma Merkezinde Okuma Öncesi ve Okuma Sonrasında Yapılan Tahmin Çalışmasına İlişkin Öğrencilerin Çalışma Yapraklarında Doldurdukları Bölümler

Öğrenci	Resimlere ve başlığa bakarak metnin konusunu ve içeriğini belirlemeye yönelik yapılan tahminler	Metnin ilk paragrafları okunarak metnin konusunu ve içeriğini belirlemeye yönelik yapılan tahminler	Yapılan tahminlerle okunan metnin konusunun ve içeriğinin karşılaştırılması
Zeynep	Sanırım spor yapan bir çocuğun yarışı nasıl kazandığını anlatıyor.	Bir çocuğun koşu yarışını kazanarak yaşlı bir amcaya zarar vermesini anlatıyor.	Benim tahminimle hikâyede geçen olaylar hemen hemen aynı, ama çocuk koşu yarışında birinci olmuş biri değil.
Badenur	Burada bir çocuk kaçıyor veya spor yapıyor. Ama bana kalırsa kaçtığı çok belli.	Burada çocukların yaptığı yaramazlıklar anlatılıyor olabilir. Anneleri de kızıyor olabilirler.	Üst soruda tahmin ettiğim gibi Umut yaramazlık yaptığı için cam kırılmış ve annesi onu kovalamaya başlamış.
Azra	Bir çocuğun dayaktan korktuğunu anlatıyor. Bu çocuk dayaktan kaçıyor olabilir.	Bir çocuk yanlış bir hareket yapmış ve annesinden kaçıyor olabilir.	Metnin resmine bakarak yaptığım ikinci tahminim doğru çıktı. Okuduğum paragraflara göre tahminimde metnin konusuna iyice yaklaşmışım. Metnin konusu ise bir çocuğun yaptığı yanlış davranıştan dolayı dayaktan kaçması.
Sinan	Top oynamayı seven bir çocuğun hikâyesi	Şımarık, haylaz bir çocuğun hikâyesi	Metnin konusuna yakın bir tahmin yapmışım.

Okuma merkezinde okuma öncesinde gerçekleştirilen zihinsel hazırlık aşamasında, yukarıdaki çizelgeden de görüldüğü üzere, öğrenciler okunacak metinle ilgili tahmin çalışmaları yapmış, okuyacakları metnin konusu ve içeriğine ilişkin birtakım tahminler yürütmüş ve okuma sonrasında yaptıkları bu tahminleri değerlendirmişlerdir. Yapılan gözlemler sonucunda öğrencilerin okunacak metnin konusu ve içeriği hakkında genel bir çerçeve oluşturduklarını söylemek olanaklıdır. Öğrencilerin kullandıkları "*üst soruda tahmin ettiğim gibi*", "*benim tahminimle hikâyede geçen olaylar hemen hemen aynı*", "*metnin konusuna iyice yaklaşmışım*", "*metnin konusuna yakın bir tahmin yapmışım*" gibi ifadeler, onların metnin görsellerinden ve başlığından yararlanarak, metne göz gezdirerek tahmin yoluyla metnin içeriği ve konusu hakkında bilgi sahibi olduklarını düşündürmektedir.

Türkçe dersinin son beş dakikasını içeren günlük yazma sürecinde öğrenciler, o gün katıldıkları merkezde yaşadıklarını, öğrendiklerini ve duygularını ifade etmişlerdir. Okuma merkezinde gerçekleştirilen etkinliklerin kendilerini eğlendirdiğini ve bu etkinlikleri beğendiklerini söyleyen öğrencilerin günlüklerine yazdıkları yansıtmalar şöyledir:

> *Sevgili günlük. Bugün merkezimiz yine değişti. Merkezimiz maviydi. Uğur böceğimiz maviydi. Hikâye vardı. Adı dayaktan kaçan şampiyondu. Çok ama çok güzeldi. Sorular vardı, soruları yaptık. Daha önceden biz yazma grubundayken Salı günü bitirmeleri lazımdı. Çarşamba günü bitirdiler Zekincanlar. Çok ama çok eğlenceliydi. (Öznur, 20.03.2009).*
>
> *Merkezlerimiz belli oldu. Ben mavi merkezdeyim. Yani okumadayım. Bir metin okuduk. Daha sonra bu okuduğumuz metnin etkinliğini yaptık. (Gizem, 18.03.2009)*
>
> *Bu ders okuma merkezine geçtim. Bu ders okuyacağımız hikâye hakkında tahminde bulunduk. "Dayaktan Kaçan Şampiyon" adlı bir hikâyeydi. Çok güzel bir hikâyeydi. Sonra hepimiz etkinlikleri yapmaya başladık. Tam bitmedi. Diğer ders devam edeceğiz (Zeynep, 27.03.2009).*

Okuma öncesinde metinle ilgili tahmin çalışmaları gerçekleştirildikten sonra, öğrencilerden metinleri önce sessiz okuma kurallarına uygun olarak okumaları, daha sonra kendi isteklerine göre eşli ya da paylaşımlı okuma yapmaları istenmiştir. Öğrenciler okumaya başlamadan önce, onlara okuduğunu anlamanın önemi anlatılmıştır. Daha sonra okuduğunu anlamaya yardım edecek altını çizme, not alma, yeniden okuma, özet çıkarma gibi çeşitli stratejilerin olduğu belirtilmiş ve bu stratejilere

örnekler verilmiş; stratejilerin nasıl kullanılacağına ilişkin açıklamalar yapılmıştır. Öğrenciler kendileri için merkezlerine bırakılan dosyadan okuma metnini almış ve önce sessiz okuma etkinliğini gerçekleştirmişlerdir. Fotoğraf 5, okuma merkezinde öğrencilerin "Dayaktan Kaçan Şampiyon" adlı okuma parçasını sessiz okuma etkinliğine örnek olarak sunulmuştur.



Fotoğraf 5. Sessiz Okuma Çalışması Yapan Öğrenciler

Öğrencilerin okuma sırasında okudukları metin üzerinden çıkarımlar yapmaları ve okunanları değerlendirmeleri amacıyla anlam kurma stratejileri işe koşulmaya; not alma, altını çizme, tekrar okuma, görselleştirme gibi stratejileri kullanarak okuma sürecini daha etkili bir biçimde kontrol altına almaları sağlanmaya çalışılmıştır.

Sessiz okuma etkinliği bittikten sonra eşli okuma yapmak için her öğrenci merkezinde kendisine bir eş seçmiştir. Bu okuma türünü gerçekleştirirken öğrencilerin birbirlerinin okumalarını nasıl destekleyecekleri ve nasıl işbirliği yapacakları açıklanmıştır. Ancak, araştırmacı 19.03.2009 tarihinde okuma merkezinde öğrenciler eşli okuma yaptıkları sırada sınıfta çokseslilik yaşandığını fark etmiş ve diğer merkezlerdeki etkinlikleri engellememek amacıyla öğrencilerin de isteği üzerine eşli okuma yapılmamasına karar

vermiştir. Bu nedenle, okuma merkezinde öğrenciler tarafından eşli okuma yerine paylaşımlı okuma yapılması kararlaştırılmıştır. Bu etkinliğe ilişkin öğrencilerden Azra, uygulama bitiminde gerçekleştirilen ara görüşme sırasında okuma merkezinde gerçekleştirdiği etkinlikleri şöyle ifade etmiştir:

> *İlk başta ilk hafta yaptığımız etkinliklerde biz ilk olarak okuma grubundaydık. Okuma grubunda metin vardı. Bunları okumadan önce tahmin yürütmüştük. Bir metin okuduktan sonraki tahminlerimiz ne? Metnin içindeki konu ne olabilir, bunları tahmin ettik. Hikâyeyi biz paylaşarak okuduk. Çünkü herkes arkadaşıyla okuduğu zaman çok gürültü çıkıyordu. Ve bu olmadığı için herkes paylaşarak okuduk. Okuduktan sonra soruları cevapladık ve istediğimiz arkadaşımızla soruları karşılaştırdık, ana fikri tartıştık. Bu gibi şeyler yaptık (Azra, 16.04.2009, st.872-876).*

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanmaya başlandığı ilk günlerde, okuma merkezindeki etkinliklerin gerçekleştirilmesi sırasında konuşma merkezindeki öğrenciler arasında yaşanan çokseslilik araştırmacıyı ve okuma merkezindeki öğrencileri rahatsız etmiştir. Merkez etkinliklerinin uygulanmasının ilk aşamalarında yaşanan bu sorun araştırmacı günlüğüne şöyle yansımıştır:

> *Konuşma merkezi ve okuma merkezinin birbirine mekân olarak çok yakın olması, konuşma merkezinde konuşan öğrencinin merkezdeki diğer arkadaşlarına sesini duyurabilmesini ve dinleyen öğrencilerin metni okuyan öğrenciyi duyabilmelerini biraz güçleştirdi. Okuma merkezinde öğrenciler eşli okuma yapamadılar bugün. Her iki merkezin de sesli olarak çalışması iki merkezin de çalışmasını biraz sıkıntıya düşürdü. Ayrıca merkezlerin yan yana olması bir merkezdeki öğrencinin dönüp diğer merkezdeki arkadaşlarının etkinliklerini izlemelerine neden oldu. Öğrenciler daha önceden diğer merkezlerdeki etkinliklerin konusunu bilmedikleri için, diğer merkezlerdeki etkinlikleri merak edip, dönüp o etkinlikleri izliyorlardı (AG,18.03.2009).*

Yaşanan bu sorun, uygulamanın ilk aşamalarında araştırmacıyı oldukça rahatsız etmiştir. Sorunun devam etmesi, uygulama sürecinin niteliğini de olumsuz etkileyecektir. Bu süreçte araştırmacı, daha önce almış olduğu eylem araştırması dersinde, bu araştırma yaklaşımının, uygulayıcının uygulama sürecinde ortaya çıkan sorunu anlama ve çözmeye yönelik veri toplamayı ve analiz etmeyi içeren bir araştırma olduğunu hatırlamıştır. Araştırmacı, öncelikle sorunu çözmek amacıyla okuma merkezindeki öğrencilerin farklı metin türlerine de rahatlıkla erişmelerine olanak sağlayabileceği düşüncesinden hareketle okul kütüphanesine yönlendirmeyi, orada oluşturulan okuma merkezinde etkinlikleri sürdürmeyi düşünmüştür. Ancak bu uygulama, birbirinden farklı iki mekânda gerçekleştirilecek etkinliklerin kontrolünü

sağlamada araştırmacıyı oldukça güç durumda bırakabileceği için bu düşünceden vazgeçilmiştir. Daha sonra araştırmacı, sınıfta gözlemci olarak yer alan öğretmenle konuşup sınıf içerisinde yeni bir düzenlemeye gidilmesi gerektiğini, merkezdeki öğrencilerin mekânsal olarak yerinin değiştirilmesinin daha uygun olabileceği düşüncesini paylaşmıştır. Öğretmen de bunun daha iyi bir yaklaşım olabileceğini savunmuş ve merkezlerde yapılacak mekânsal değişikliği desteklemiştir. Bunun üzerine araştırmacı, daha önceki sınıf düzeninde yan yana olan okuma ve konuşma merkezinin yerini değiştirerek etkinlikler sırasında bu iki merkezin birbirinin çalışmasını engelleme durumunu ortadan kaldırmıştır. O gün gerçekleştirilen mekânsal değişikliğin ardından araştırmacının bu soruna yönelik uyguladığı çözüm günlüğüne şöyle yansımıştır:

> *Bugün konuşma merkezi ile okuma merkezinin yerlerini mekânsal olarak değiştirdim. Her iki merkez de sınıfın farklı köşelerinde. Birbirlerinden etkilenmeleri daha az düzeye indirildi. Hem ses bakımından birbirlerinden etkilenmiyorlar, hem de birbirlerinin etkinliklerini merak ederek dönüp bakmıyorlardı (AG, 19.03.2009).*

Araştırmacı, yaşadığı bu sorunu 01.04.2009 tarihinde gerçekleştirilen birinci geçerlik komitesinde, komite üyelerine dile getirmiş, hatta okuma merkezindeki etkinlikler için öğrencileri okuma etkinliği sırasında kütüphaneye yönlendirme görüşünü komite üyeleriyle paylaşmıştır. Ancak, komite üyeleri tarafından izlenen video görüntüleri sonrasında merkezlerde oluşan bu gürültünün çok doğal ve kabul edilebilir bir durum olduğu, zamanla alışılacağı, yaşanan bu çokseslilliğin öğrencilerin sürece etkin katıldıklarının bir göstergesi olduğu dile getirilmiş, sınıfın doğal yapısına çok fazla müdahale edilmemesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu konuda geçerlik komitesi üyelerinden Burçin Türkkan'ın birinci geçerlik komitesi toplantısında yapmış olduğu konuşma aşağıdaki gibi gerçekleşmiştir:

Ruhan :İlk aşamada öğrenciler çok hareketliydi. Sınıfta disiplin sağlayamayacağım diye çok korkmuştum. O ilk merkez etkinliklerinde de öyle. Zamanla sınıf disiplinini sağlama, gürültüyü azaltma, sessiz çalışmayı sağlama konusunda biraz daha rahatladım. Ama ilk hafta gerçekten de çok zordu.

Burçin hoca :Aslında sınıfın kendine ait bir de düzeni oluyor. Onu çok fazla da bozmamak belki de önemli.

Ruhan :Evet

Burçin hoca :Yani çok sosyal bir sınıfsa, ona çok da müdahale etmemek gerekiyor. Hakikaten de doğal yapısını çok fazla bozmamak lazım.

Ruhan :Evet, ilk günlerde mesela şeyi göstereceğim ilk günlerde yapılan merkez etkinliklerini (video görüntülerini), o kadar çok gürültü vardı ki, rehberlik etmekte oldukça zorlandım. O kadar çok sorun yaşadım ki. Yanıma gelen çok oldu. Ondan sonra böyle olmuyor çocuklar dedim. Bi vakit belirleyelim. Ben önce bir merkezde çalışayım. Siz yaşadığınız

sorunları falan hemen belirleyin. Belirli aralıklarda ben gelip size rehberlik edeceğim dedim. Bu biraz daha etkili oldu. Daha dikkatli çalıştılar. Önce kendi merkezlerinde çözmeye çalıştılar sorunları. Aşamadıkları durumda ben girdim devreye. Ara ara ilk günlerde öğretmen müdahale etmek durumunda kaldı. Ama sonradan öğretmen de seyirci durumuna geçti.

Burçin hoca :Peki bunlar aynı sınıfta birileri okuma etkinliği yapıyor, diğeri konuşma etkinliği yapıyor, diğerleri dinleme etkinliği yapıyor. Buranın konuşması diğerlerinin okuduğunu anlamalarını etkiliyor mu?

Ruhan :İlk hafta çok gürültülülerdi. Etkiliyordu. Burada okuma merkezi vardı. Burada dinleme merkezi vardı. Merkezler birbirine çok yakındı. Çocuk mesela burada okuma etkinliği yaparken arkasında dinleme etkinliği yapılıyordu ve dönüp bakıyorlardı. Merkezlerin yerini değiştirdim.

Burçin hoca :Ruhan yani bence bu çok can alıcı bir şey. Sen böyle bir sorun yaşıyorsun. Acaba bunu böyle mi çözsem? O grubu oraya mı götürsem, yoksa kamera mı koysam diyorsun ama senin burada eylem araştırması yapmanın amacı, bu farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının sınıfta nasıl uygulanacağını bulman. Sen öyle bir şekilde uygulamalısın ki bu sorunları aşmaya yönelik olmalı. Ama bunları aşarken de başkalarının sınıf ortamında uygulayabilecekleri biçimde olmalı. Şimdi her sınıfta sınıfın yarısını işte burada okuma yaptırıp da orada konuşma yaptıramazlar. Dolayısıyla senin, bence eylem araştırmasının da bir güzelliği bu, sen bir sorun yaşıyorsun, yaşaya yaşaya, her hafta bir şey kata kata, kendi düzenlerinden yola çıkarak, bir şeyler ekleyerek durumu çözmen. Ama bence sınıfta çözmen. Çünkü sen bir sınıfta bu öğretimin nasıl düzenlenebileceğine dair bir deneme yapıyorsun. Deneme yanılmada da bu sorunları aşman. Bir sorun yaşayıp bu sorunları aşma şeyini bulacaksın. Bu da bir sorun. Bunu sınıfta aş bence.

Ruhan :Evet. Daha sonra ben merkezlerin yerlerini değiştirdim. Okuma merkezi sınıfın bir ucundayken, dinleme merkezi sınıfın diğer ucundaydı. Diğer merkez konuşma merkeziydi. Arkadaki merkez de yazma merkeziydi. Böylece yan yana gelmemiş oldular ve birbirlerinden de etkilenme olasılıkları azaldı.

Burçin hoca :Bence sen evet becerilerin nasıl geliştiğini gözle ama sıkıntı yaşa ve sıkıntıyı çöz. Yani yaşadığın sıkıntılara odaklan. Çünkü uygulanıyor, çok fazla önerebileceğim bir şey yok ama önermek için de ne türde sıkıntılar yaşıyorsan onları yaşa ve çöz. Çok güzel bence. Yani yöntem olarak zaten çok güzel.

Merkezler arasında gerçekleştirilen mekânsal değişikliğin ardından gerçekleştirilen etkinliklerde yaşanan bu sorunun büyük oranda azaldığı gözlenmiştir. Etkinlikler sırasında araştırmacı her merkezi ayrı ayrı gözlemlemiş, öğrencilerin yönergelerine uygun bir biçimde etkinlikleri gerçekleştirip gerçekleştiremedikleri, ne tür sorunlar yaşadıkları, etkinlikler için planlanan sürenin yeterli olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmacının, okuma merkezinin ilk turunu tamamladığı günün sonunda günlüğüne yansıttığı düşünceleri şöyledir:

Okuma merkezi bugün etkinliklerini tamamladı (40+40; 40+40). Bu merkezdeki etkinliği gerçekleştirmek için 160 dakikanın ideal olduğunu düşünüyorum. Dün olduğu gibi bugün de eşli okuma yerine paylaşımlı okuma gerçekleştirildi bu merkezde. Bu

merkezde yer alan Gizem ve Azra okuma etkinliğini daha erken tamamladıkları için diğer arkadaşlarını beklemek istemediler. Sıkıldılar etkinliği erken tamamladıkları için. O anda aklıma gelmedi ama diğer merkeze rotasyonlarını gerçekleştirebilirdim onların. Etkinliğini erken tamamlayan öğrencinin bir diğer merkeze geçmesini sağlamam gerekirdi aslında bireysel hıza göre ilerleme ilkesinden hareketle. Sanırım farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının özünü oluşturan öğrencilerin bireysel öğrenme hızına göre ilerleme ilkesini bundan sonraki uygulamalarda uygulamaya başlayacağım. Merkezdeki rotasyonu bu biçimde düzenlemeye çalışacağım yarın (AG, 20.03.2009).

Araştırmacının günlüğüne yaptığı yansıtma, gerçekleştirilen ilk etkinlikte farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının temel ilkelerinin sınıf ortamına ve uygulamalarına yansıtılmasında sorunlar yaşandığını göstermektedir. Bu örnek, sürecin başında olan araştırmacının farklılaştırılmış öğretimde öğretmen rollerine henüz alışamadığı biçiminde yorumlanabilir. Ancak, öğretmenlik deneyimsel bir çabadır. Türkkan'ın birinci geçerlik komitesinde belirttiği gibi eylem araştırmasında araştırmacı süreç içerisinde sorunlar yaşayarak, yapılan etkinlikleri her etkinlikte bir şeyler katarak geliştirecektir. Araştırmacı da bu konuşmadan hareketle ilerleyen etkinliklerde yaşanan bu sorunları çözmeye yönelik etkinlikler planlamaya çalışmıştır.

Okuma merkezinde, okuma öncesinde tamamlanan zihinsel hazırlık aşamasından sonra öğrenciler sessiz ve paylaşımlı okuma etkinliklerini gerçekleştirmişlerdir. Okuduğunu anlama becerisi; okuma sırasında sözcüklerin anlamlarının bilinmesini, okunan metnin ana fikrinin çıkarılmasını, sonuçların kestirilmesini ve çıkarımlarda bulunmayı içermektedir. Okuduğunu anlama sürecinde, anlamı bilinmeyen sözcüklerle anlaşılmayan cümle ve paragrafları anlayabilmek amacıyla, okuma sırasında öğrencilerin anlamı bilinmeyen sözcükler üzerinde çalışmalarına yönelik etkinlikler gerçekleştirilmiştir. 27.03.2009 tarihinde, okuma merkezinde, anlamı bilinmeyen sözcüklere yönelik gerçekleştirilen dersten alıntılar aşağıda yer almaktadır:

(...)
Serhat :Öğretmenim umarsız ne demek?
A.Ö :Umarsız ne demek çocuklar, bilen var mı bu kelimenin anlamını?
Umut :Umursamayan.
A.Ö :Hımm, şimdi metin içerisinde bakalım bu kelimenin anlamına, "umursamayan" anlamında mı kullanılmış bu? Bu kelimenin anlamı neymiş bulmaya çalışalım. Hadi okuyalım o kelimenin geçtiği yeri. Umarsız kelimesi nerede geçiyor metin içerisinde?
Salih :En altta, birinci sayfanın en altında.
A.Ö :Şimdi okuyalım orayı "Bir öğleden sonra birlikte çay içerken bunları konuşan üst kattaki komşular susup iç geçirdiler. Bodrum katı ne zamandır boştu. Kimse oturmuyordu. Aslında pek de yaşanacak yer değildi". Demek ki, yaşamak için iyi bir yer değilmiş burası. Sonra

şöyle devam ediyor. "Ama insan umarsız olunca..." Sanki burada bir mecburiyet, ihtiyaç hali var değil mi? Çaresizlik söz konusu.

(....)

Umut :Öğretmenim süklüm püklüm ne demek peki?

A.Ö :Bu kelime nerede geçiyor?

Umut :Şurada

A.Ö :Hım, tamam. "herkes ne olduğunu anlamak için camlara fırladı. Umut süklüm püklüm sokağın ortasında durmuş, korkuyla,...

Umut :Hıı, korku.

A.Ö :Yani korkmuş, süklüm püklüm oturmuştu, ne anlıyorsun bundan? Korku halinde yaşanan bir durum süklüm püklüm olmak.

Zeynep :Hiç duymadığım bir kelimeydi (VKN: 20090327133143; 15'.12"-22'.04").

Anlamı bilinmeyen kelimeler üzerinde gerçekleştirilen yukarıdaki konuşmalardan da görüldüğü üzere, öğrencilerin okuma sırasında metinde karşılaşılan anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamlarını bulmada, anahtar sözcüğün metindeki diğer kavramlarla ilişkisini ve cümle ve metin ortamındaki ipuçlarını dikkate almadıkları dikkat çekmektedir. Araştırmacı bu durumu fark etmiş ve bu eksikliği gidermek amacıyla öğrencilere bazı teknikler öğreterek, onlarla birlikte bu sözcüklerin anlamları bulunmaya çalışılmıştır. Yukarıdaki alıntıda araştırmacının tahmin etme stratejisinin nasıl kullanıldığını öğrencilere göstermeye çalıştığı görülmektedir. Böylece araştırmacı öğrencilere model olmaya çalışmıştır. Ayrıca araştırmacı, anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamlarını tahmin etme amacıyla farklı teknik ve etkinliklere yer vermeye çalışmıştır. Öncelikle okuma parçasında geçen ve öğrencilerin anlamını bilmedikleri tahmin edilen bazı sözcükler oyun kartları şeklinde hazırlanmış ve bunların anlamları yazılmış, daha sonra öğrencilerin merkez dosyalarına yerleştirilmiştir. Bunun yanı sıra yine bazı sözcüklerin anlamları çalışma kâğıdında tahmin yoluyla sorgulatılmaya ve daha sonra sözlükten sözcüğün anlamına bakılarak tahminlerin ve sözlük anlamlarının karşılaştırılmasına yönelik etkinliklere yer verilmiştir. Ayrıca, sözcüklerin anlamlarını bulmada, anahtar sözcüğün metindeki diğer kavramlarla ilişkisi, cümle ve metin ortamındaki ipuçlarına da dikkat çekilerek öğrencilerin bu sözcüklerin anlamlarına ulaşmalarını sağlamaya yönelik etkinlikler gerçekleştirilmiştir.

Okuma merkezinde gerçekleştirilen etkinliklerle öğrencilerin metinde somut olarak verilen bilgiyi bulma ve metnin konusunu belirleme, metinde yer alan bilinmeyen sözcükleri tahmin etme, metindeki ana düşünceyi anlama ve metinde verilen bilgiyi eleştirel olarak yorumlama gibi becerilerin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Okuma

merkezinde, öğrencilerin okuma sonrasında okudukları metin hakkında yorumlar yapmalarını sağlamak ve okunan metnin anlaşılıp anlaşılmadığı konusunda fikir edinmek amacıyla metin sonu etkinliklerine de yer verilmiştir. Öğrencilerin bu etkinlik sonrası günlüklerine yaptıkları yansıtmalar aşağıda yer almaktadır:

> *Okumayı bitiremediğim için yine okuma grubundaydım. Çalışma kâğıdını doldurdum. Ana fikrini anlamadığım için iki defa daha okudum. Ana fikri de yazdım. Erken bitti. Konuşmaya geldim. Küresel ısınmayla ilgili yazı yazdık. Sonra arkadaşlarıma neler yazdığımı anlattım. Onlar da anlattı (Esra, 19.03.2009).*

> *Sevgili günlük bugün Türkçe dersinde bizim merkezimiz değişti. Biz okuma grubuna geçtik. Bu grupta çalışma kâğıtları verildi. Biz de bu metne göre çalışma kâğıtlarını doldurduk. Diğer gruplar daha projelerini bitirmemişlerdi. Ben bu hikâyeyi çok beğendim (Erkan, 25.03.2009).*

Öğrenciler okuma sonrasında gerçekleştirdikleri metin sonu etkinliklerinden sonra günlüklerine yazdıkları yansıtmalarda bu merkezde ele alınan hikâyeyi çok beğendiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra öğrencilerin okuma sırasında okuduklarını anlamadıkları durumlarda metni yeniden okuma gibi anlama stratejilerini kullandıkları da ortaya çıkmıştır.

Metin sonu etkinliklerinde öğrencilerin metindeki ana ve yardımcı fikirler, hikâyenin karakterleri ve bu karakterlerin temel özellikleri, sevilen ve sevilmeyen yönleri, metinde karşılaştıkları en ilginç durumlar, metinden öğrendikleri şeyler vb. durumlar analiz edilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin çoğunun etkin olarak katıldığı bu etkinlikte "Dayaktan Kaçan Şampiyon" adlı okuma parçasına yönelik olarak okuma sonrasında gerçekleştirmiş oldukları metin sonu etkinliklerinden örnekler Çizelge 11'de yer almaktadır:

Çizelge 11. Okuma Merkezindeki Etkinliklere İlişkin Kimi Öğrencilerin Çalışma Yapraklarında Doldurdukları Bölümler

ÖĞRENCİ	1. Okuduğunuz metnin konusu nedir?	2. Okuduğunuz metnin ana ve yardımcı karakterleri kimlerdir?	3. Bu etkinlik boyunca beğendiğin üç önemli şey:	4. Bu ders yeni öğrendiğin kavramlar:	5. Bu derste ilginç bulduğun şeyler:	6. Okuduğun bu metinden anladıkların ve okuma sonrası kendin için belirlediğin hedef:
ŞENNUR	Öksüz bir çocuğun hayat hikâyesi	Umut, annesi ve Okan	Hikâye yazmak, sessiz okuma, tahmin çalışması	Süklüm püklüm	Metnin ismi	Annemin, babamın değerini daha iyi bilmek, oyun oynarken dikkat etmek, arkadaşlarımla iyi geçinmek.
GİZEM	Dayaktan kaçan bir çocuğun hikâyesi	Umut, Okan, annesi ve komşular	Metni paylaşarak okumak, 5N 1K soruları, resimlerden hikâye yazma	Tahmin edebilme Okurken dikkat edeceğim kurallar	Hikâyenin konusu, tahmin, karşılaştırma	O çocuk gibi kendimi bir iş için hedeflediğim zaman malzemem hiç önemli değil. Kazanmak ve öğrenmek iste, yeter.
HAKAN	Babası ölen Umut'un hayatı	Ana karakter: Umut; yardımcı karakterler: arkadaşları, anne, bahçıvan amca	Okuma parçası, bu çalışma kâğıdı, Ruhan öğretmenimizin iyiliği	Benim bilmediğim kavramlarla karşılaşmadım.	Renkli merkezler, okuma merkezindeki çalışmalar	Büyüyünce ne olacağımı, hangi merkezde zorlanıp hangi merkezde daha kolay yaptığımı, ona göre kendimin nerede olduğumu öğrendim. Benim işim okuma. Büyüyünce okuma ile ilgili bir meslek seçeceğim.
ZEYNEP	Bir çocuğun maç sevgisi sonucunda oluşan hata	Umut, Okan, çocuklar, komşular ve anne	Önadları daha iyi kavradım. Okumamı hızlandırdım. Özet çıkarma kabiliyetimi geliştirdim.	Önadları daha iyi kavradım.	Eğlenceli olması, bilgilerimi artırdım.	Okurken dikkatli olmalıyız. Başarılı ve dikkatli olacağım.

Öğrencilerin okuma sonrasında gerçekleştirmiş oldukları metin sonu etkinliklerine ilişkin örneklerden de anlaşılacağı üzere, bu merkezde öğrenciler okunan metnin konusu, tahmin yürütme, okunan metnin ana ve yardımcı karakterlerini belirleme, sessiz okuma, paylaşımlı okuma, metinle ilgili 5N1K sorularını yanıtlama, görsel okuma ve hikâye yazma gibi etkinliklerin yanı sıra ön adlara yönelik de etkinlikler gerçekleştirmişlerdir. Bu merkezde gerçekleştirilen etkinlik boyunca öğrenciler hikâye yazma, sessiz okuma, tahmin yürütme, paylaşımlı okuma, 5N1K sorularını yanıtlama, görsel okuma etkinliklerini ve okuma metnini beğendiklerini açıklamışlardır. Bunun yanı sıra, öğrencilerden Şennur, bu merkezde yeni bir kavram öğrendiğini, Zeynep ise önadları daha iyi kavradığını belirtmiştir. Metnin ismi, hikâyenin konusu, tahmin yürütme ve tahmini değerlendirme, öğrencilerin bu merkezde ilginç buldukları şeyler arasında yer almıştır. Öğrencilerden Zeynep, bu merkezin eğlenceli olmasını ve bilgilerini artırmasını ilginç bulduğunu belirtmiştir. Ayrıca, öğrenciler bu merkezde gerçekleştirilen etkinlikler aracılığıyla bazı dersler çıkardıklarını ve okuma sonrası kendileri için bazı hedefler belirlediklerini ifade etmişlerdir. Örneğin, Şennur okuduğu metinden ve bu merkezde gerçekleştirilen etkinliklerden, anne ve babasının değerini bilme, oyun oynarken daha dikkatli olma ve arkadaşlarıyla daha iyi geçinme gibi sosyal açıdan birtakım dersler çıkardığını belirtirken, Zeynep okuma sırasında daha dikkatli olmayı hedeflemiştir. Bunun yanı sıra Hakan ise okuma merkezinde gerçekleştirilen bu etkinlikler yoluyla meslek tercihi yaparken kendisine uygun olan meslekleri seçeceğini belirtmiş, bir bakıma okuma merkezindeki etkinlikleri diğer merkez etkinlikleri ile kıyaslamış ve bu merkezdeki etkinliklere daha fazla ilgi gösterdiğini belirtmiştir. Hakan'ın *"Hangi merkezde zorlanıp hangi merkezde daha kolay yaptığımı, ona göre kendimin nerede olduğumu öğrendim. Benim işim okuma. Büyüyünce okuma ile ilgili bir meslek seçeceğim"* ifadesi, onun bu etkinlikler sırasında kendi öğrenmesine ilişkin bir farkındalık geliştirdiği, öğrenme stilini de keşfettiği biçiminde yorumlanabilir. Araştırmacının okuma merkezinde öğrencilerin okuma sonrası yaptıkları çalışmalarına ilişkin günlüğüne yaptığı yansıtmalar aşağıda yer almaktadır:

> *Bugün ilk ders saatinde yarım kalan etkinliklere devam ettik. Etkinlikler artık düzene girdi gibi. Öğrencilerin merkezlere yerleşmeleri, merkez kurallarına uymaları, yönergeleri okumaları ve materyalleri dosyalamaları gibi konularda artık daha az sıkıntı yaşıyorum. Öğrenciler kendi çalışmalarını dosyalayıp kaldırıyorlar. Bugün okuma merkezi ile yoğun bir biçimde çalıştık. Öğrencilerin okuma sonrasında sorulan sorulara verdikleri yanıtlar ve bu merkezde geliştiğini düşündükleri becerileri*

belirtmeleri beni oldukça mutlu etti. Etkinliklerin amacına ulaşamayacağı konusunda yaşadığım kaygılarımı yavaş yavaş azaltmaya başlıyorum (AG, 27.03.2009).

Okuma merkezinde, okuma etkinliğini diğer arkadaşlarından önce bitiren bazı öğrencilerin, diğer merkezlerdeki öğrencilerin sayısının fazla olması ve etkinliklerini henüz tamamlamamış olmaları nedeniyle diğer merkezlere rotasyonları hemen gerçekleştirilememiştir. Yaşanan bu sorun, 1 Nisan 2009 tarihinde gerçekleştirilen birinci geçerlik komitesinde tartışılmış ve soruna çözüm bulunmaya çalışılmıştır. Komite üyeleri tarafından bundan sonraki etkinliklerde okuma merkezinde temel alınan metnin yanı sıra, gazete ve diğer güncel kaynaklar, hikâye kitapları vb. farklı kaynaklardan da yararlanılması önerilmiştir. Bu konuda 1. geçerlik komitesi toplantısında araştırmacı ve komite üyeleri arasında geçen konuşmalar aşağıda yer almıştır:

Burçin hoca :Peki ben şeyi de merak ettim. Hani bu rotasyon da oluyor ya öğrenciler arasında. Mecbur kaldığın için mi rotasyon yapıyorsun, yani biten boş kalmasın diye mi rotasyon yapıyorsun, yoksa hani diğer etkinliğe geçsin diye mi çabucak?

Ruhan :Çabucak değil, zaten farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının özü de zaten...

Dilek hoca :Bireysel ilerleme.

Ruhan :Evet, bireysel hıza göre ilerleme. Bireysel ilerlemeleri nedeniyle.

Burçin hoca :Bireysel ilerleme. Evet anladım.

Ruhan :Zaten üç ya da dört öğrencinin rotasyonu gerçekleşti ilk etkinlikte. Diğerleri arkadaşlarıyla beraber, eşzamanlı olarak ilerlediler.

Burçin hoca :Şey olsaydı hani, hepsi bir grup olsalar, o grup olarak ilerleseler, bireysel olarak değil de grup olarak bitiriyorsa eğer diye, mecburense eğer diye merak ettim.

Ruhan :Yok değil.

Burçin hoca :Şimdi erken bitirenler için mesela şey yapabilirsin diyecektim. Ya da hala daha bütün etkinlikleri bitirip boşta kalan öğrenci oluyorsa, günlük gazete götürürsün, bir şey daha eklersin, güncel, "günlük gazete okuma etkinliği". Her şeyi bitirir. Diğer arkadaşlarının çalışması devam ediyordur. Bir kümede öyle yaparsın. İşi biten sessiz kalır en azından. Bir de öyle yap. Günün gazetesini okur. Bir taşla bir kuş daha vurursun. Belki merkez amacına hizmet etmez ama çocukları sessiz bir biçimde okuma etkinliğine yönlendirebilir.

Ruhan :Evet, güzel bir şekilde hizmet eder bence. Şey yapabilirim, gazete, farklı gazeteler, ya da farklı hikâye kitapları ya da bilgilendirici metinler...

Burçin hoca :Ben her işi bitenin farklı bir materyalle, bunu şey tezine hizmet etmesi amacıyla değil de, ama son beş dakika kaldı, onun her şeyi bitti, biraz sessiz olsun, bir şeyler yapsın, dersin amacına yönelik bir şey yaptırırsın. Bir gazete okuyarak gitsin eve. Yani hikâyelere boğma. Yani her şeyi bitirsin, hem okuma etkinliği yapar.

Komite üyeleri tarafından sunulan bu önerinin ardından, araştırmacı 02.04.2009 tarihinden sonraki etkinliklerde gazetelerin yanı sıra çeşitli metin türlerinden oluşan dergi ve hikâye kitaplarını da okuma merkezinde kaynak olarak kullanmaya başlamıştır. Böylece okuma merkezinde öğrencileri meraklandıracak ve motive edecek farklı kaynaklar yoluyla onların serbest okuma alışkanlığı kazanmaları için de zengin bir ortam yaratılmaya çalışılmıştır. Öğrenciler günlük gazetelerden ve çeşitli dergilerden okudukları yazıları merkezde arkadaşlarına anlatmışlardır. Böylece, öğrencilerin okuma becerisinin yanı sıra konuşma ve dinleme becerisini de etkin bir biçimde işe koşmasına olanak sağlanmıştır. Fotoğraf 6 okuma merkezinde gazete okuyan öğrencilerin okuma sonrası özetleme etkinliğine örnek olarak gösterilmiştir.



Fotoğraf-6. Gazete Okuma Etkinliği Sonrasında Özet Çıkaran Öğrenciler

Gazeteye ilgi, çocukların kendi çevrelerini tanıma, yaşadıkları zamanın öncesini ve sonrasını düşünme yeteneği kazandıkları 11 yaşında yani 4. sınıfta başlamaktadır. Çocuklar bu yaşlarda toplum ve doğa olaylarına ilgi duydukları için onları bu ilgilerini karşılamak amacıyla açılış, seçim, kaza, afet gibi olayları gazeteden okumalarına ve

izlemelerine olanak sağlanması gerekmektedir (Göğüş, 1993, s.15). Okuma merkezinde gazete okuyan öğrencilerin çıkardıkları özetlerde de bu tür olaylara ilişkin haberlere yer verdikleri görülmüştür.

Dört farklı öğrenci grubu ile okuma merkezinde "Dayaktan Kaçan Şampiyon" adlı okuma metnine yönelik gerçekleştirilen etkinlikler tamamlandıktan sonra merkez etkinliklerinin ikinci oturumuna geçilmiştir. Öğrencilerden Öznur'un bu konuya ilişkin günlüğüne yaptığı yansıtma aşağıda yer almaktadır:

> *Sevgili günlük. Bugün öğretmen kâğıtlar dağıttı. Onları yaptık. (X) koyduk kâğıtlara. Bundan sonra bütün grupları bitirince öğretmen bize verecekmiş. İlk çalışmalarımız bitti. Yarın ikinci çalışmalara başlayacağız. Anlamadın değil mi? Hani okuma, yazma, anlatma, dinleme var ya, onlar bitince kâğıt veriliyor yapıyorsun, sonra yine okuma, yazma, dinleme, anlatma oluyor. İnşallah anlamışsındır. Haftaya ne olacak bakalım. Çok merak ediyorum (Öznur, 02.04.2009).*

Öznur, günlüğüne yaptığı yansıtmalarında, merkez etkinliklerinin tüm oturumlarını tamamladıktan sonra kendilerine verilen "kendini ve merkez etkinliklerini değerlendirme formu"ndan bahsetmiş, merkez etkinliklerinin ikinci oturumlarına başlanılacağını dile getirmiştir. Öznur'un *"Haftaya ne olacak bakalım. Çok merak ediyorum"* ifadesi, onun merkez etkinliklerini merakla beklediğini ve gerçekleştirilen bu merkez etkinliklerine ilgi duyduğunu göstermektedir.

01.04.2009 tarihinde gerçekleştirilen geçerlik komitesinde, merkez etkinliklerinin ikinci oturumunun uygulanabilmesi için araştırmacı tarafından hazırlanan etkinlik planları komite üyelerince incelenmiştir. Etkinlik planı üzerinde gerekli düzeltmeler yapılarak, plan uygulanabilir duruma getirilmiştir. Okuma merkezinin ikinci oturumundaki etkinliklerinde araştırmacı, ilk etkinliklerde geçerlik komitesi üyelerinin yapmış olduğu önerileri dikkate alarak etkinlikleri yürütmeye çalışmıştır.

Okuma merkezinin farklı aşamalarında yaşanan ve çözüme ulaştırılmaya çalışılan sorunlar ve geçerlik komitesinin okuma merkezinin birinci oturumuna ilişkin gerçekleştirilen tüm etkinliklerine ve aşamalarına yönelik yaptıkları yorumlar ve uyarılar dikkate alınmaya çalışılarak 01.04.2009 tarihinde öğrenme alanlarına yönelik

oluşturulan merkez etkinliklerinden okuma merkezinin ikinci oturumundaki etkinlikleri uygulanmaya başlamıştır.

01.04.2009 tarihinde okuma merkezindeki öğrencilerin etkinliğin başlangıcında merkezde uyulması gereken kuralları ve yönergeleri okumaları sağlanmıştır. Yönerge ve kuralların okunmasının ardından merkezde hem okuma öncesinde hem de okuma sırasında okuduğunu anlama çalışmaları için öncelikle tahmin etme stratejisi işe koşulmaya çalışılmıştır. Bu amaçla öğrencilere okuma metni ile ilgili ileriye dönük tahminlerde bulunmaları için çalışma kâğıtları verilmiştir. Öğrenciler kendilerine verilen okuma metinlerini okurken, okuma sırasında belirli yerlerde durarak ileriye yönelik tahminlerde bulunmuşlardır. Bu derste okuma merkezindeki öğrencilerin yönergeleri okuma, kurallara uyma ve anlama stratejilerini ilk etkinliğe göre daha bilinçli bir biçimde kullanmaya çalıştıkları görülmüştür.

09.04.2009 tarihinde okuma merkezinde ele alınan "Uçurtma" adlı metin okunduktan sonra öğrencilerin okuma sonrası anlama etkinliklerini değerlendirmek amacıyla bu merkezle bire bir çalışılmıştır. Anlamı bilinmeyen sözcükler üzerinde yapılan etkinlik sonucunda öğrencilerin okuma merkezinin ilk oturumunda, anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamlarını öğrenmeye ilişkin kendilerine öğretilen stratejileri bilinçli bir biçimde uygulayabildikleri görülmüştür. Aşağıda "Uçurtma" adlı metnin sözcük çalışmasına ilişkin yapılan konuşmalardan alıntılar yer almaktadır:

A.Ö :Bazı sözcükler verilmişti size. Ve öncelikle bu sözcüklerin önce metinden anlamının bulunması daha sonra da sözlükten anlamını bularak bu anlamların karşılaştırılmasını yapmanız istenmişti. Evet. Sözcüklerimizden ilki ballıbaba. Ballıbaba deyince ne anlamıştınız siz?

Zeynep :Metinde geçerken çiçeklerle birlikte geçtiği için ben bir çiçek adı olarak anladım.

Erkut :Ben de doğal bir ağaç diye düşünmüştüm.

A.Ö :Evet, farklı düşünen var mıydı?

Özen :Ben öğretmenim önce hani bazı insanlar şanslı olur ya, ben de şansı çok olan insan diye düşündüm. Hani ballı insan deriz ya.

A.Ö :Peki metni okuduktan sonra ne anladın?

Özen :Sonra da ağaç ve çiçek olarak düşündüm.

Tunahan :Öğretmenim ben de önce tatlı olarak düşünmüştüm. Ama sonra tamamen okuduktan sonra çiçek olduğunu anladım.

A.Ö :O zaman metinde karşılaştığımız anlamını bilmediğimiz sözcük olursa ne yapacağız? Önce o sözcüğün içinde geçtiği cümleyi bulmaya çalışacağız. Orada çiçekler arasında geçiyordu değil mi? "ballıbabalar, papatyalar, mineler, menekşeler" gibi. Metinden ve cümleden anlamaya

	çalışacağız. Eğer anlamını çıkaramazsak tam olarak, o zaman sözlükten bakmaya çalışacağız. Peki diğer sözcüğümüz neydi?
Özen	:"Görkemli".
A.Ö	:Peki sizce neydi anlamı? Tahmininiz neydi, sonra sözlük anlamıyla karşılaştırdınız mı anlamları?
İlknur	:Öğretmenim ben güzel, hoş, gösterişli olarak yazmıştım. Sözlük anlamı da göz alıcı ve gösterişli diye yazıyordu.
Erkut	:Öğretmenim ben de çekici ve esrarengiz demiştim.
Zeynep	:Ben de çekici demiştim.
A.Ö:	Evet, aferin. Çok güzel. Tahminlerinizle sözlük anlamı arasında da pek fazla fark yok. Artık bu kelimelerin anlamını daha iyi biliyoruz (VKN, 0090409122732, 15'22"-20'26").

Yukarıdaki konuşmalar, daha önceki anlamı bilinmeyen sözcük çalışmasına göre bu etkinlikte öğrencilerin sözcüklerin anlamlarını metin içerisinde kullanılan duruma göre tahmin etme becerisini geliştirmeye başladıkları biçiminde yorumlanabilir. Yapılan bu etkinlikler, öğrencilerin cümle ve metin ortamındaki ipuçlarından hareketle, okudukları metinde karşılaştıkları anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamlarına ulaşmalarını sağlamaya yönelik ilerleme kaydettiklerini düşündürmektedir. Bu bulgu, öğrencilerin tahmin etme ve anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamını bulmada cümle ve metin ortamındaki ipuçlarından ve metindeki diğer kavramlarla ilişkisinden yararlanma düzeylerinin geliştiği biçiminde yorumlanabilir. Nitekim Esra'nın 01.04.2009 tarihinde gerçekleştirdiği bu etkinlik sonrası günlüğüne yaptığı yansıtma da bu bulguyu desteklemektedir:

> *Bugün okuma grubundaydım. Uçurtma diye bir metin vardı. İçimizden, ağzımızı kımıldatmadan okuduk. Okurken görkemlinin güzel, dikkat çekici olduğunu öğrendim. Çok eğlenceliydi. Bunun gibi birçok tane daha kelime öğrendim (Esra, 01.04.2009).*

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımında değerlendirme sürekli ve tanısaldır. Bu yaklaşımda değerlendirme, öğrencilerin neler öğrendiğini belirlemek amacıyla etkinliklerin sonunda kullanılan bir araç olarak görülmemektedir. Değerlendirme, yarının öğretiminde yapılacak değişiklikleri bugün anlamak için kullanılan bir araçtır (Tomlinson, 2007, s.25). 09.04.2009 tarihinde Türkçe dersinin ilk saatinde okuma merkezinde okuma sonrası etkinliklerin değerlendirilmesine çalışılmıştır. Bu merkezde öğrencilerin okumaya yönelik edindikleri ve geliştirdikleri becerilerin neler olduğu sorgulanmış, metinden öğrendikleri ve edindikleri bilgi ve beceriler ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Fotoğraf 7 okuma merkezinde öğrencilerin okuma etkinliği sonrasında

gerçekleştirdikleri etkinliklere ilişkin kendilerini değerlendirmelerine örnek olarak sunulmuştur.



Fotoğraf 7. Okuma Merkezinde Etkinlik Sonrası Kendilerini Değerlendiren Öğrenciler

Aşağıda okuma etkinliği sonrasında "Uçurtma" adlı metne ilişkin gerçekleştirilen değerlendirmelere yönelik yapılan konuşmalardan alıntılar yer almaktadır:

A.Ö	:Metinle ilgili öğrendiğiniz üç önemli şey neydi?
Tunahan	:Öğretmenim, birlikten kuvvet doğar. Başkalarına ait eşyaları izinsiz kullanmamalıyız. Her insan yanlış yapabilir.
Zeynep	:Öğretmenim ben ilk başta "sicim" in anlamını bilmiyordum. Bunu öğrendim. Paylaşmayı öğrendim. Birlikte çalışmayı öğrendim.
A.Ö	:Peki metinden öğrendiğiniz üç şey neydi?
Zeynep	:Öğretmenim ben annesinin Tekin'e verdiği öğüt hoşuma gitti. Hep birlikte grup çalışması yapmaları hoşuma gitti, bir de çok çaba harcamaları.
Özen	:Hayallerini gerçekleştirmeye yönelik çalışmaları. Yani istiyorlarsa onu başarabileceklerini de biliyorlardı.
A.Ö:	Peki bu merkezde ne tür beceriler geliştirdiniz?
Zeynep	:Ben okumamı hızlandırdım. Bir de bilgilendim.
A.Ö	:Peki okumanı nasıl hızlandırdın bu merkezde? Bunu biraz açabilir misin?
Zeynep	:Ben birkaç kez okudum, daha hızlı okudum ve daha anlamlı okumaya çalıştım. Başka bilgiler edindim. Bir de yazımı hızlandırdım. Merkezlerde daha fazla yazı yazıyoruz ya bu nedenle.

İlknur :Öğretmenim ben okumamı hızlandırmakla birlikte anlamamı da geliştirdim. Önce okuduğumda anlamamıştım. Ama sonra bir kez daha okudum, anlamaya çalışarak.

Tunahan :Öğretmenim önceden bazı yerlerde takılabiliyordum. Ama burada hem arkadaşlarımla okudum, hem kendim okudum. Daha da hızlandırdım okumamı. Okuduğunu anlama, konuyu daha da ayrıntılı düşününce daha da anladım. Duyguyu hissetmeye çalıştım. Mesela hareketleri hissetmeye çalıştım (VKN, 20090409131543; 05'02"-09'11").

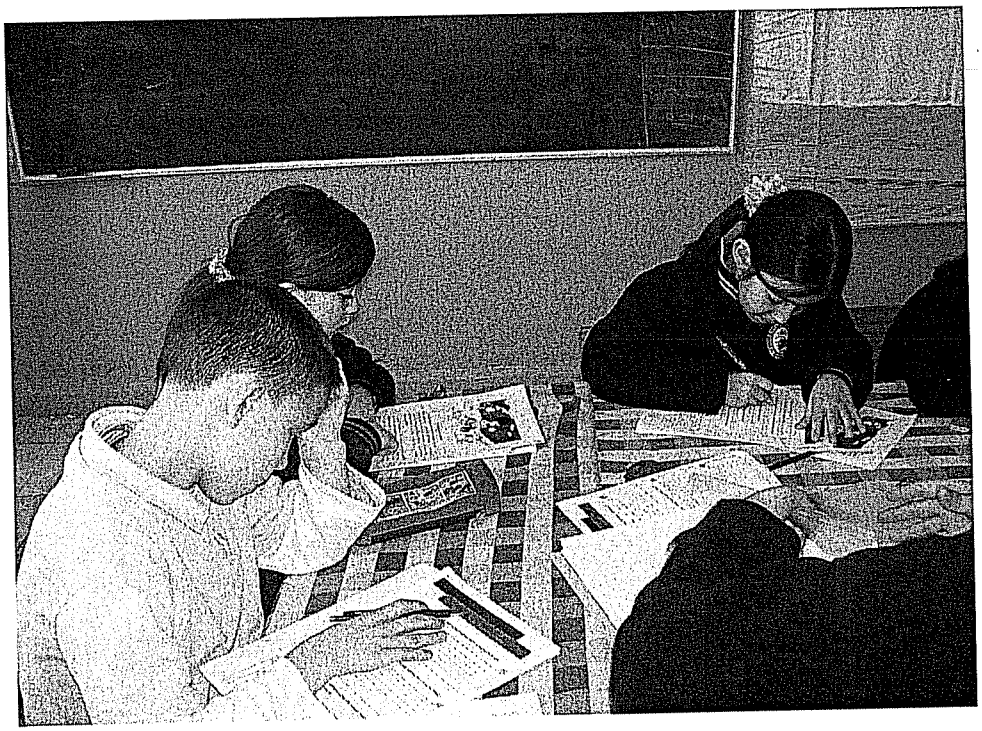
Okuma merkezinde öğrencilerin okumaya yönelik edindikleri ve geliştirdikleri becerilerin neler olduğunu ortaya çıkarmaya yönelik yapılan değerlendirme sonucunda, öğrencilerin bilinmeyen bazı sözcüklerin anlamlarını öğrendikleri ortaya çıkmıştır. Bu, öğrencilerin sözcük varlığını geliştirme çabasına yönelik gerçekleştirilen etkinliğin öğrencilere katkı sağladığı biçiminde yorumlanabilir. Bunun yanı sıra, öğrenciler metnin ana fikrinden bazı çıkarımlar yaptıklarını belirtmişlerdir. Okuma merkezinde öğrenciler paylaşmayı ve grup çalışması yapmayı öğrendiklerini dile getirmişlerdir. Öğrencilerin bu merkezde okumaya yönelik geliştirdikleri beceriler ise hızlı ve anlamlı okuma biçiminde ifade edilmiştir. Tunahan'ın "*Öğretmenim önceden bazı yerlerde takılabiliyordum. Ama burada hem arkadaşlarımla okudum, hem kendim okudum. Daha da hızlandırdım okumamı. Okuduğunu anlama, konuyu daha da ayrıntılı düşününce daha da anladım. Duyguyu hissetmeye çalıştım*" ifadesi, öğrencilerin bu merkezde okuma sırasında bireysel ve paylaşımlı okuma yaptıklarının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Ayrıca öğrencilerin bu ifadeleri onların hızlı okuma ve okuduğunu anlama becerisinin gelişme gösterdiğini düşündürmektedir. İlknur'un "*Ben okumamı hızlandırmakla birlikte anlamamı da geliştirdim. Önce okuduğumda anlamamıştım. Ama sonra bir kez daha okudum anlamaya çalışarak*" ifadesi, onun okuma merkezinde kendilerine verilen "anlama stratejileri"ne ilişkin bilgileri de içselleştirdiğini ortaya çıkarmıştır. İlknur'un bu ifadesi, onun okuma sürecinde bilişbilgisi stratejilerini kullandığını göstermektedir.

Okuma merkezine farklı bir grupla daha önceden katılan Erkan ve Esra'nın 01.04.2009 tarihinde günlüğüne yaptığı yansıtmalar da okuma merkezinde gerçekleştirilen etkinliklerin, öğrencilerin kurallarına uygun okuma, hızlı okuma, okuduğunu anlama, anlamı bilinmeyen sözcükler üzerinde çalışma becerilerinin geliştiği biçiminde yorumlanabilir.

Sevgili günlük. Bugünkü grubum okuma merkeziydi. Burada her zamanki gibi bir metin vardı. Bu metni okuduk. Çalışma kâğıtlarımızı doldurduk. Ben bu okuma merkezindeki tahmin edip sözlükten bulmayı seviyorum, çok eğlenceli oluyor. Tahmin etme duyum gelişiyor. Okumam hızlanıyor. Burada ayrıca okuma kurallarına uymayı öğreniyorum (Erkan, 01.04.2009).

Bugün okuma grubundaydım. Uçurtma diye bir metin vardı. İçimizden, ağzımızı kımıldatmadan okuduk. Okurken görkemlinin güzel, dikkat çekici olduğunu öğrendim. Çok eğlenceliydi. Bunun gibi birçok kelime daha öğrendim (Esra, 01.04.2009).

"Uçurtma" adlı okuma parçasına yönelik olarak öğrenciler okuma sonrasında metin sonu etkinliklerini gerçekleştirmişler, kendilerine verilen çalışma kâğıtlarını doldurmuşlardır. Fotoğraf 8, öğrencilerin sessiz ve paylaşımlı okuma sonrasında çalışma kâğıtlarını doldurmalarına örnek olarak sunulmuştur.



Fotoğraf-8. Okuma Merkezinde Okuma Sonrası Çalışma Kâğıtlarını Dolduran Öğrenciler

Okuma merkezinde, öğrencilerin gerçekleştirmiş oldukları metin sonu etkinliklerinden örnekler Çizelge 12'de yer almaktadır:

Çizelge 12.Okuma Merkezindeki Etkinliklere İlişkin Öğrencilerin Çalışma Yapraklarında Doldurdukları Bölümler

ÖĞRENCİ	1. Hikâyenin ana karakteri ve yardımcı karakterleri 2. Hikayedeki olayın geçtiği yer 3. Hikayedeki olayın geçtiği zaman	4. Hikâyenin ana fikri	6. Bu ders boyunca okuma ile ilgili edinilen beceriler	7. Okuma sonrası belirlenen hedefler
AZRA	1. Ana karakter: Tekin, Nuri, Kemal ve Yusuf. Yardımcı karakter: anne 2. Tekinlerin bahçesinde 3. İlkbahar mevsiminde	Sabırsız olmamalıyız.	Heceleyerek okumamak, parmakla takip etmemek, sessiz okumak	Noktalama işaretlerine dikkat ederek okuma yapmam gerekir.
ERKAN	1. Ana karakter: Tekin Yardımcı karakterler: Tekin'in annesi, Nuri, Kemal ve Yusuf. 2. Tekinlerin evinin bahçesinde 3. İlkbahar mevsiminde	Sabırsız olursak arkadaşlarımıza muhtaç oluruz ve arkadaşlarımızın güvenini kaybederiz. Sabırlı olup yaptığımız şeylerde diğer kişilerin de payı olduğunu unutmamalıyız.	Bir şeyi okurken parmakla takip etmemek, kitap ile gözlerimiz arasında 30 cm lik fark olmalı. Dudaklarımızı oynatmadan okumak	Bir şeyi okurken parmak ile takip etmemek, kitap ile aramızda 30 cm lik aralık olmalı, dudaklarımızı kıpırdatmadan okumak, heceleyerek okumamak, okuduğumuzu anlamak.
GİZEM	1. Ana karakter: Tekin Yardımcı karakterler: Nuri, Kemal ve Yusuf, Tekin'in annesi 2.-- 3. İlkbahar mevsiminde.	Başka birine ait olan bir şeyi izinsiz almamalıyız.	Okurken çevremdeki kimseyi duymamak	Okurken bedenimi eğmeden okumak ve anlaşılmayan kısımları yeniden okumak.
HAKAN	1. Yusuf, Tekin, Nuri, Kemal, anne. 2. Kırlarda 3. İlkbaharda	Arkadaşlarımızı kaybetmemek için izinsiz bir şey yapmamalıyız.	Okumada göz ile metin arasında mesafe bırakmak. Okurken başka şeylerle ilgilenmemek, Dikkatli okumak	Yanlış okumamak, göz ile kağıt arasında 30 cm boşluk bırakarak okumak.

Okuma merkezinin ikinci oturumunda okuma sonrası öğrencilerin gerçekleştirmiş oldukları metin sonu etkinliklerine ilişkin örneklerden de anlaşılacağı üzere, öğrencilerin hikâyenin ana ve yardımcı karakterleri, hikâyedeki olayın geçtiği yer ve zaman, hikâyenin ana fikrini belirleme gibi çalışma kâğıtlarında verilen ilgili bölümlerdeki soruları yanıtladıkları görülmektedir. Öğrenciler heceleyerek okumama, dikkatli okuma, sessiz okuma gibi beceriler edindiklerini ve okuma sonrasında kendilerine noktalama işaretlerine dikkat ederek, anlayarak okuma gibi hedefler belirlediklerini belirtmişlerdir. Bu çalışmada öğrencilerin metin sonu sorularına verdikleri yanıtlar ve çalışma kâğıdında okuma sonrası yaptıkları özdeğerlendirmeler onların okuduğunu anlama ve kurallarına uygun okuma gibi becerilerinin gelişme gösterdiğini düşündürmektedir.

Okuma merkezinde öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini geliştirmek amacıyla, öncelikle merkezde okudukları metne ilişkin resim yapma etkinliği gerçekleştirilmiştir. Daha sonra ise sırası karışık bir biçimde verilmiş görsellerden oluşan bir çalışma kâğıdı verilmiş ve onların önce bu görselleri anlamlı bir bütün oluşturacak biçimde numaralandırmaları, daha sonra da anlamlı bir bütün oluşturacak biçimde numaralandırdıkları bu resimlerin öyküsünü yazmaları istenmiştir. Fotoğraf 9 merkezde öğrencilerin metni okuduktan sonra okudukları metne ilişkin olarak yaptıkları görsel sunu çalışmasına örnek olarak sunulmuştur.



Fotoğraf-9. Öğrencinin Okuma Etkinliği Sonrası Okuduğu Metne Yönelik Yaptığı Görsel Çalışma

Öğrenciler, önce çalışma kâğıdında kendilerine sırası karışık bir biçimde verilen görsellerden anlamlı bir bütün oluşturmuş, daha sonra oluşturdukları bu bütüne ilişkin bir öykü yazmışlardır. Şennur'un yazdığı öykünün bir bölümü aşağıda yer almaktadır:

> *"Nilay bir hafta sonra okulda düzenlenecek olan koşu yarışına katılacaktı. Çok heyecanlıydı ve kupayı almak istiyordu. Annesine dengeli beslenmesi gerektiğini söyledi ve sağlıklı yiyecekler istedi. Annesinin hazırladığı tüm yiyecekleri yedi. Ve aklına koşu yarışması geldi. Gidip koşu yarışına çalıştı. Yarış günü Nilay çok heyecanlıydı. Ve yarış başlamıştı. Nilay'ın kalbi küt küt atıyordu. Bir yandan da kupa hayalleri kuruyordu. Bitiş çizgisi göründü. Nilay var gücüyle koştu ve bitiş çizgisine çok yaklaştı, sonunda bitiş çizgisine bastı. Evet, birinci olmuştu. Günlerdir hayalini kurduğu kupa onundu. Annesine sarıldı ve babası duyunca o da çok sevindi."*

Öğrencilerin çalışma kâğıtlarında yapılan incelemelerden ve Şennur'un yazdığı öyküden, onların resim ve fotoğrafları yorumlayıp, görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazdıklarını, görsellerde sunulan bilgileri ve olayları yorumlayıp değerlendirdiklerini söylemek olanaklıdır.

"Okuma Merkezinde Gerçekleştirilen Etkinlikler ve Bu Etkinliklerin Uygulama Öncesi Gerçekleştirilen Etkinliklerden Farkı" Alt Temasına İlişkin Bulgular

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının sınıf ortamında uygulanmasından sonra sınıf öğretmeni ve öğrencilerle okuma merkezinde gerçekleştirilen etkinlikler ve bu etkinliklerin uygulama öncesi gerçekleştirilen etkinliklerden farkına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde, okuma merkezinde öncelikle merkezlerin oluşturulduğu, bu merkezlerde sessiz ve paylaşımlı okumalar yapıldığı, metnin amacının, ana ve yardımcı fikirlerinin belirlenmesi amacıyla çeşitli soruların sorulduğu ve bu sorulara yanıt aranmaya çalışıldığı, metinle ilgili 5N 1K sorularının yanıtlandığı, metinde geçen anlamı bilinmeyen sözcüklerle ilgili etkinlikler gerçekleştirildiği, metinle ilgili tahmin çalışmalarının yapıldığı ve okuma sırasında nelere dikkat ettikleri belirtilmiştir. Öğrencilerin bu konuda ifade ettikleri görüşleri aşağıda yer almaktadır:

Okuma merkezi oluşturduk. Okuma merkezinde siz bir okuma metni verdiniz. Bununla ilgili amacı, ana fikri, yardımcı fikirleri öğrendik. Bununla ilgili sorular verdiniz. Biz o soruları yanıtladık. Tahmin soruları vardı. O soruları cevapladık. Ondan sonra okuduktan sonra o tahmin sorularımız doğru mu değil mi? Nasıl tahmin etmişiz. Onlara baktık. Bunda daha çok tahmin yürüttük (...) Bazı kelimeler vardı. Onların sözlük anlamları ve tahminimiz. Bu tahmin etmek çok güzeldi. Ana fikri bulmaya çalışıyorduk. Ana fikri mesela sınavlarda çıkacak bir parçanın ana fikrini nasıl bulabiliriz. Bu gibi etkinlikler çok iyiydi (Mehlika, 16.04.2009, st. 2545-2548; 2578-2579).

Sonradan işte okuduk metni. Herkes içinden okuduktan sonra orada sorular vardı metinle ilgili olay ne zaman geçmiştir, nerede geçmiştir gibi. Bu gibi soruları cevapladık. Ondan sonra ana fikri yine tartıştık. Bu defa biraz uyumlu olduk. Çünkü sıra sıra herkese sorduk, bazılarının düşüncesini alamadık ama yine de ortak bir fikir bulduk. İşte bugün okuma merkezini bitirmiştik. Gazetedeki bazı haberleri okuduk ve bundan anladığımızı kâğıda yazdık (...).Ben birkaç üç dört tane mi ne gazete haberi okudum. Ve bunları sonra yazmaya çalıştım. Ancak iki tanesini yetiştirebildim ama yine de yetiştirdim. Bu haberlerin bizim için çok bilgi verici bir şey olduğunu anladım ve okumanın güzel bir şey olduğunu. Ben de zaten hep okurum akşam yatmadan. Okumayı çok seviyorum ben (....).Eğlenceli yapan dediğim gibi değişik metinlerin olması, değişik soruların olması daha çok. (Azra, 16.04.2009, st. 916-920; 922-925; 973).

Okuma merkezinde ilk başta sorular çözdük. İlk başta tahmin sorularını çözdük. İlk paragrafı ve son paragrafı okuduk ve tahmin ettik. Ana fikrini yazdık. Bu etkinliklerden neler öğrendiklerimizi anlattık ve arkadaşlarımızla kendi aramızda sorular çözdük (Duygu, 17.04.2009, st. 1432-1434).

Metinleri okuduktan sonra çalışma kâğıtlarını doldurduk. Okurken noktalama işaretlerine dikkat ettik. Ağzımızı kımıldatmadan okuduk. Anlayarak okumaya çalıştık (Esra, 04.06.2009, st.1544-1545).

İlgili alanyazında farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrencilere bireysel çalışmanın yanı sıra grup çalışması yapma ve birlikte öğrenmeye de olanak sağlaması oldukça sık vurgulanan bir özelliği olarak yer almaktadır. Gerçekleştirilmiş olan bu uygulamada da öğrenciler farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı kapsamında oluşturulan okuma merkezlerinde bireysel çalışmalar yaptıklarını, kendi ilgi alanlarına yönelik metinler okuduklarını, grup çalışması yaptıklarını ve grupta tartışarak ana fikri bulmaya çalıştıklarını, metni merkezdeki diğer arkadaşlarına anlattıklarını, metinlerle ilgili sorular hazırladıklarını ve birbirlerine sorular sorduklarını dile getirmişlerdir. Bunun yanı sıra, okuma merkezinin farklı metinlerden ve değişik sorulara yer veren etkinliklerden oluşması nedeniyle eğlenceli olduğu belirtilmiştir. Bu konuda öğrencilerden Zeynep, Mehlika ve Hakan aşağıdaki şöyle ifade etmişlerdir:

Okuma merkezinde hikâye okuyorduk. Hikâye okumak çok güzeldi, hikâye okumayı sevdiğim için. Başka, bireysel olarak okuma yapıyorduk. Sonra etkinliklerimizi dolduruyorduk tek başımıza. Sonra masamızdaki eşimizle paylaşıyorduk. Karşılaştırıyorduk. Okumada daha çok okuyup da yazdığımız için tek başımıza

olduğumuz için, bazen ben tek başıma çalışmayı daha çok seviyorum, o yüzden o da biraz daha iyi oldu (Zeynep, 16.04.2009, st.1286-1288; 1355-1357).

Okuma merkezinde okuma yaptık. Okumaya göre sorular cevapladık. Anlama becerisi yani. Okumanın gelişimi için. Onu yaptık. Ondan sonra da anlamamız için en sonunda da özet gibi şeyler verilmişti. "anladın mı bakalım" diye. Öyle çalışmalar yaptık. Grup çalışması yaptık (...). Öğretmenim beraber okuduk, tartıştık hatta. Ana fikri, beğendiğimiz davranışlar, beğenmediğimiz davranışlar. Kimi zaman kendimiz yaptık, kimi zaman tartıştık. Kimi zaman hepimiz etkinlik yaptık. Tabii o zaman kimileri tiyatro yapıyordu. Yani altı kişiydik. Altı kişi olarak yaptık. Ama güzel oldu yani açıkçası. (Hakan, 17.04.2009, 1062-1064; 1066-1068).

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı kapsamında gerçekleştirilen okuma merkezindeki etkinliklerin daha önce gerçekleştirilen Türkçe dersindeki etkinliklerden farkına ilişkin olarak, öğrenciler bu yaklaşımda gerçekleştirilen etkinliklerin daha öncekilerle örtüşen noktaları olmasının yanı sıra farklılıkları da olduğunu dile getirmişlerdir. Bu konuda öğrenciler, ele alınan konuların daha önceki konularla benzer nitelikte olmasına karşın, soruların daha farklı olduğunu, okuma ve yazma etkinliklerinin daha fazla olduğunu ve bu etkinliklerde sürece kendilerinin daha fazla katıldıklarını, bu yaklaşımda herkesin okuma olanağı bulduğunu dile getirmişlerdir. Bunun yanı sıra öğrenciler tarafından Türkçe ders kitabındaki metinlerden daha farklı metinler üzerinde okuma etkinliklerinin gerçekleştirildiği ve konuların daha ayrıntılı ve derinlemesine ele alındığı belirtilmiştir. Öğrencilerden Hakan, Badenur ve İlknur'un, okuma merkezinde gerçekleştirilen etkinliklerin uygulama öncesindeki Türkçe derslerindeki etkinliklerden farkına ilişkin görüşleri aşağıda yer almaktadır:

Farklı olan tarafı çalışmalar daha farklıydı öğretmenim. Ve grup çalışmasıyla yapıyorduk. Kitaplarda grup çalışmasıyla yapmıyorduk, farklı tarafı bu. Bir de kâğıda yapıyoruz öğretmenim. Sorular, sorular çok farklı geldi. Oradaki sorularla karşılaştırırsak aynı konulardı ama sorular daha farklıydı (Hakan, 17.04.2009, st.1128-1130).

Beraber yaptığımız grup çalışmalarında grup çalışmalarının iyi olabileceğini, beraber yapmanın önemli olduğunu anladım. Demin de anlattığım gibi öğrendiğim şeyler oldu. Farklılıklar oluşmaya başladı. Ben hepsini beğeniyorum (...).Öğretmenim ben sizin yaptığınız etkinlikleri diğer derslerdeki etkinliklerden daha çok seviyorum. Sizin yaptığınız etkinliklerde okuma oluyor, yazma oluyor. Benim en çok sevdiğim şey de zaten okumak ve yazmak. Öteki derslerimizde de oluyordu ama fazla olmuyordu. Mesela sizin verdiğiniz etkinliklerde her zaman hepimiz okuma yapabiliyoruz. Ama önceki etkinliklerimizde yani derslerde yaptığımız etkinliklerimizde biz her zaman okuyamıyorduk. Öğretmenimiz bir kişi seçiyor, öteki kişileri seçtiğinde birkaç kişi okuyabiliyor. O zaman üzülebiliyoruz. Mesela yazma olmuyordu pek fazla. Öğretmenim benim düşüncelerim yazma ve okumayı falan ben çok sevdim (Badenur, 08.05.2009, st.2892-2894; 2901-2908).

Evet. Çok büyük bir fark oldu. Eskiden her şeyi anneme yaptırırdım, annem yapardı. Metin hazırlanırdı, okumamı annem söylerdi.(...). Ama şimdi okurken daha anlamlı okuyorum, daha dikkatli okuyorum. Onları nasıl okuyacağımı, virgül, noktalama işaretlerine bakarak okuyorum. (...). Yani önceki İlknur'la şimdiki İlknur arasında bayağı bir fark var. (...) Daha önceden biz bir metin, Türkçe kitabında bir metin olurdu, onu okurduk. Onun işte ana karakter, yardımcı karakterlerini yapardık. Ama şimdi daha kolay keşfetmeye başladık merkezlerde. Ana karakter, yardımcı karakter, olayın nerede geçtiğini, ne zaman geçtiğini, kiminle, ne zaman bu soruları cevapladık. Daha fazla içine girdik. Daha çok konuları açtık. Yelpaze gibi. Yelpaze gibi açıldıkça açıldı konular. Daha fazla bilgiler öğrendik bu merkezlerde (İlknur, 16.04.2009, st.821-824; 828-829; 833-836).

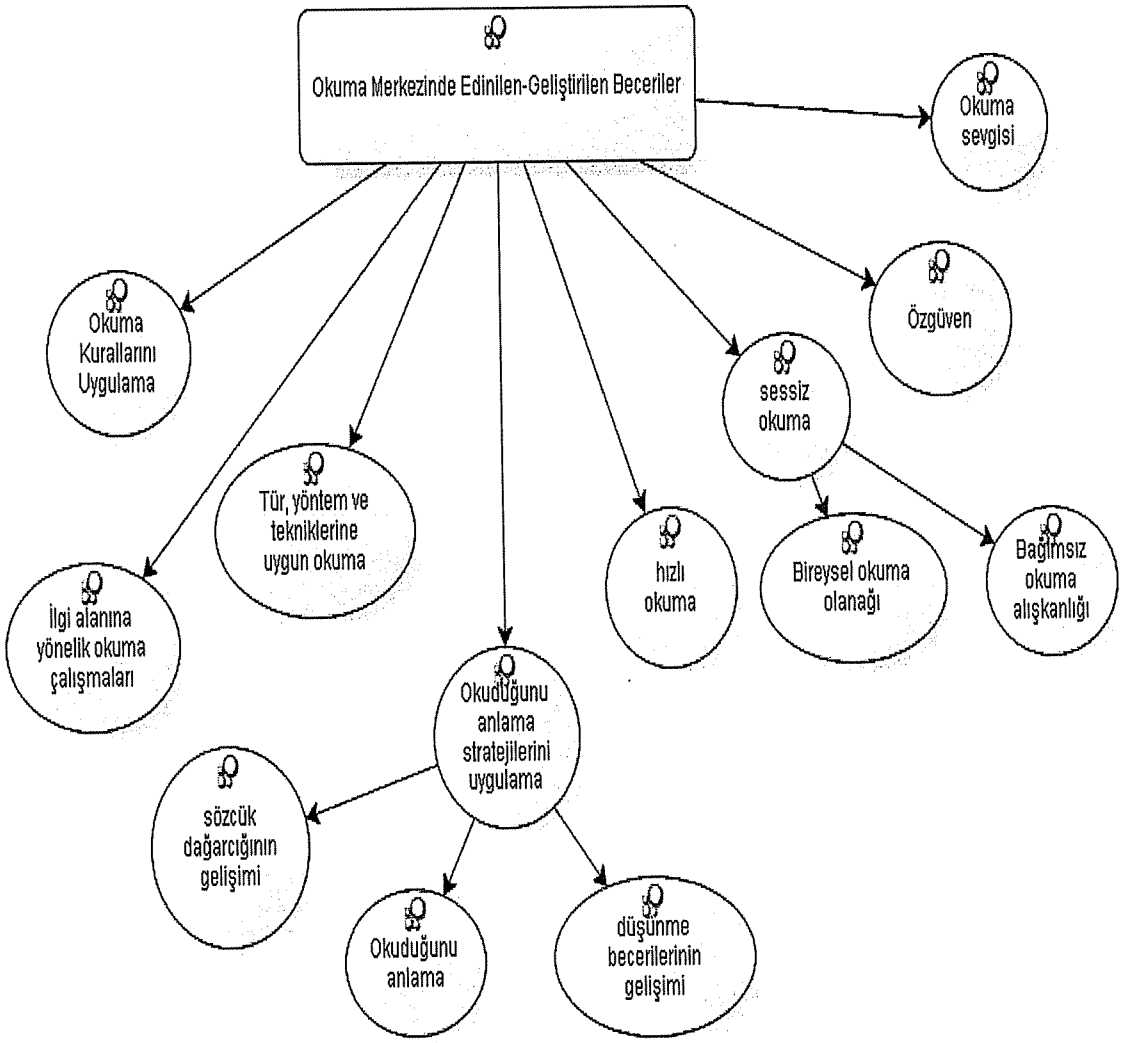
İlknur, kendisiyle gerçekleştirilen uygulama sonrası görüşmede de, ara görüşmede verdiği yanıtlara benzer bir biçimde, okuma merkezinde gerçekleştirilen etkinliklerin uygulama öncesi gerçekleştirilen Türkçe derslerindeki etkinliklerden farklı olduğu biçimindeki yanıtını yinelemiştir. Bu konuda İlknur görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

Diğer derslerdeki etkinliklerimizde konuyu okuyorduk, kitabımızda etkinlikler vardı, onları canlandırıyorduk. Ama şu anki etkinliklerimizde daha değişik etkinlikler yapıyoruz daha iyice içine giriyoruz ve bunun iyice içini öğreniyoruz. Hani bir yelpaze gibi açıldıkça açılıyor. Eskiden küçücük bir yelpazeydi. Şimdi daha da büyüdü yelpazem. Onun için çok mutluyum (İlknur, 04.06.2009, 1934-1937).

"Okuma Merkezinde Edinilen Kazanımlar" Alt Temasına İlişkin Bulgular

Okuma merkezinde gerçekleştirilen uygulama sürecine genel olarak bakıldığında, öğrencilerin cümle ve metin ortamındaki ipuçlarından hareketle okudukları metinde karşılaştıkları anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamına ulaşma ve söz varlığını zenginleştirme becerilerinin geliştiği görülmüştür. Bunun yanı sıra öğrencilerin okuma merkezindeki etkinliklerde süreç öncesinde ve gereksinim duyuldukça süreç içerisinde kendilerine verilen okuduğunu anlama stratejilerini kullanabildikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğrenciler okuma merkezinde kurallarına uygun okuma, hızlı okuma, okuduğunu anlama gibi becerilerinin geliştiğini, bunun yanı sıra paylaşma ve grup çalışması yapmayı öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bu bulgu, okuma merkezinde gerçekleştirilen bu etkinliklerin öğrencilerin hem merkez içinde birlikte çalışmalarına, hem de bireysel olarak okuma becerilerinin gelişmesine olanak sağladığı biçiminde yorumlanabilir. Nitekim okuma merkezinde gerçekleştirilen etkinlikler sırasında ve uygulama sonunda sınıf öğretmeni ve öğrencilerle yapılan görüşmeler de bu bulguları desteklemektedir. Okuma merkezinde edinilen kazanımlar teması altında öğrencilerle ve

sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonunda ortaya çıkan alt temalar ve kategoriler Model 1 üzerinde gösterilmiştir.



Model 1. Okuma Merkezinde Edinilen ve Geliştirilen Beceriler

Okuma merkezinde gerçekleştirilen etkinlikler sonrasında gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sırasında, kurallarına uygun, sessiz ve hızlı okuma becerilerinin geliştiğini ifade eden Savaş "*Okuma merkezinde hikâye okuduk. Etkinlikler yaptık. Dudak kıpırdatmadan, içimden okumayı öğrendim. Hızlı okumayı öğrendim, sessiz okumayı öğrendim" (Savaş, 08.05.2009, st.1515-1516)* biçiminde açıklamalarda bulunurken, okuma becerilerini ilerlettiğini, daha dikkatli okuduğunu düşünen öğrencilerden İlknur da düşüncelerini "*Ben mesela okurken de okumamı çok daha*

ilerlettiğimi düşünüyorum. Çünkü eskiden hani okuyordum ama arada sırada noktalama işaretlerine dikkat ediyordum. Ama artık iyi bir şekilde dikkat ediyorum bunlara. Çünkü anlamsız bir cümle çıkıyor dikkat etmedikten sonra" (İlknur, 04.06.2009, st.1924-1926) biçiminde ifade etmiştir. İlknur, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı kapsamında gerçekleştirilen okuma merkezindeki etkinlikler uygulandıktan sonra yapılan görüşmelerde ise okuma merkezindeki etkinliklerin anlamlı, hızlı ve kurallarına uygun okuma becerilerini geliştirdiğini vurgulamıştır. İlknur bu konudaki görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

> *Okuma merkezinde okumamı hızlandırdım. Daha iyi okuma yapabiliyorum. (...). Anlamlı okuyarak okuma yaptık, ondan sonra içimizden okuyarak okuma yaptık. Bunları dudak kıpırdamadan, sadece kendi gözlerimizle takip ederek okuyacağımızı anladık (...). Okuma, okumamızı geliştirmek için çok iyi etkinlikli bir merkezdi (İlknur, 16.04.2009, st.778, 793-795, 813).*

Okuma merkezinde gerçekleştirilen etkinliklerin hızlı okuma ve anlamlı okuma becerilerini geliştirdiği, yapılan yarı yapılanmış görüşmeler sırasında diğer öğrenciler arasında da sıklıkla vurgulanmıştır. Öğrencilerden Zeynep, Erkan ve Efe'nin görüşleri aşağıda yer almaktadır:

> *Okumada okumamı biraz hızlandırdım. Okuduğumu anlama becerimi geliştirdim. Çünkü tek başımıza okuduğumuz için kendimiz okuyup anlayıp yazmamız gerekiyordu. Ve ben ilk okuduğumda pek fazla anlayamamıştım ama bir iki kez okuduktan sonra anladım. Ve ikinci kez gruba geçeceğim zaman sanırım daha iyi anlayacağım (...) Her şey çok güzel. Mesela sosyal bilgiler dersinde işleyeceğimiz konuyu biz merkezlerde Türkçe dersinde işlemiştik. Papirüs kâğıdıyla Mısır hakkında bilgiler edindik. Orada bir çocuğun rüyası hakkında bir hikâye okumuştuk. Çok güzeldi o hikâye. Orada papirüs hakkında bir iki tane bilgi almıştım. Duvar yazıları hakkında bilgiler öğrenmiştik. Başka bir tek o merkezde daha çok bilgi öğrenmiştik (Zeynep, 16.04.2009, st.1328-1332; 1385-1388).*
>
> *Okuma merkezinde okumam hızlandı. Okuduğunu anlama çalışmaları ile ilgili şeyler oldu. Okuduklarımla ilgili soruları cevapladık. Bu kadar. Bende okuduğumu daha çok anlamamı sağladı. Mesela 5 N 1 K soruları vardı. Yardımcı karakterler, karakterler, onların neler yaptığı vardı. Karakterlerin beğenmediğim ve beğendiğim yönleri vardı (Erkan, 08.05.2009, st.1804-1807).*
>
> *Bu etkinlikler bende daha çok hızlı okumayı, hızlı okurken böyle okuyup geçmemeyi, anlamayı, sonra kendi içimdeki şeyleri rahatça söylemeyi, can kulağıyla dinleyip, onun içinde hayal edip kendini de bulundurmayı, onları öğrendim. Sonra paylaşmayı öğrendim (Efe, 08.05.2009, st.1781-1783).*

Anlamı bilinmeyen sözcüklerin öğrenilmesi, metnin ana fikrinin belirlenmesi, heyecanın yenilmesi ve özgüven kazanma konusunda, okuma merkezinin oldukça

önemli katkılar sağladığını düşünen öğrencilerden Esra, Duygu ve Mehlika, bu konudaki görüşlerini aşağıdaki gibi dile getirmişlerdir:

> *Bazı kelimeler öğrendim. Görkemli kelimesini öğrenmiştim. Uçurtma adlı metni okurken (...) Okumak falan da sıkıcı gelmiyordu merkezlere ayrıldığımızda. İlk zamanlar pek parmak kaldırmıyordum. Git gide alıştım, parmak kaldırmaya başladım. Cesaretim arttı (Esra, 04.06.2009, st.1552; 1556-1557).*

> *Mesela bir merkezimizdeydi ama unuttum hangisindeydi. Mesela "sicim" ben onun anlamını bilmiyordum. Merkezlerde "sicim" in anlamını öğrendim. Sicim in anlamı ip miş. Ben bunu bilmiyordum, öğrendim. Daha farklı şeyler de öğrendim. Mesela ben heyecanımı yendim bu merkezlerde, önceden çok heyecanlanıyordum, sınavlarda çok fazla heyecanlanıyordum. Öğretmenimiz mesela okuttururken bize bana gelince ben ne yapacağım, ya kekelersem, arkadaşlarım bana gülerse, o heyecanımı ben bu merkezlerde yendim, okuma merkezinde yendim bu heyecanımı. Bu heyecanımı yendiğimden beri çok mutluyum çünkü heyecan çok kötü oluyordu, sınavlarda işaretleyeceğim yeri şaşırıyordum, "a" ise "b" yi işaretliyordum, "c" ise "d" yi işaretliyordum. O yanlışlar benim kalbimi çok fazla etkiliyordu, o yüzden çok mutsuz oluyordum ben. Ama bu merkezler benim bu heyecanımı yenmeme sebep olduğu için ben çok mutluyum (Duygu, 17.04.2009, st.1471-1480).*

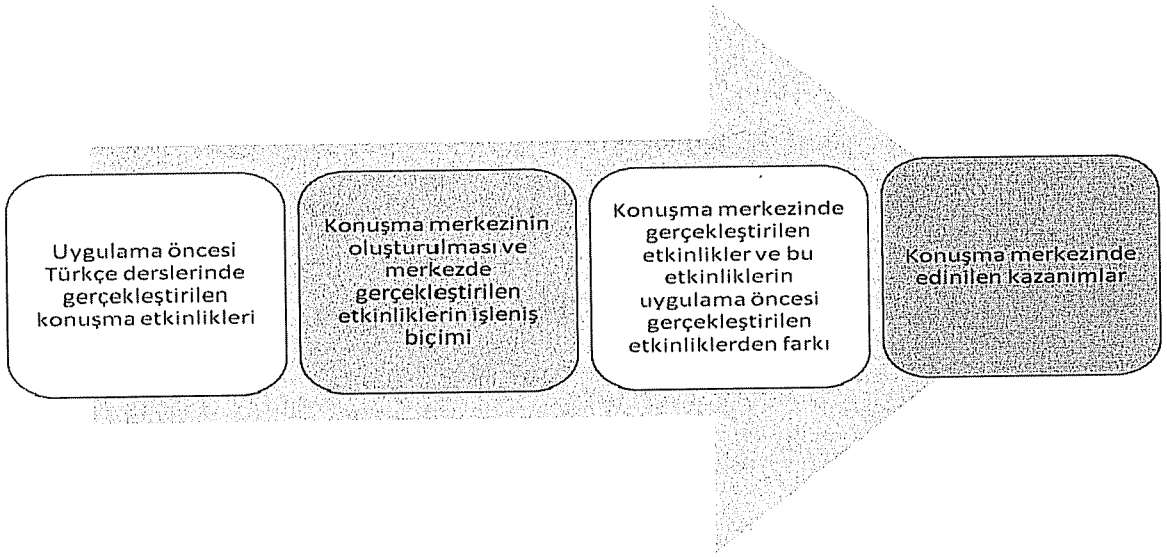
> *Okuma etkinliğinde metnin ana fikrini, ana duygusunu artık daha iyi anlayabiliyorum. Ben bazen seviye tespit sınavlarında falan parçalar verildiğinde Türkçe dersi ile ilgili bazen soruların ana fikrini bulmada yanlışlıklar yapıyordum. Çünkü ana duyguyu tam olarak anlayamıyordum. Ama artık bu etkinliklerden sonra anlamaya başladım (Mehlika, 16.04.2009, st.2636-2640).*

Öğrenciler, okuma merkezinde gerçekleştirilen etkinlikler sırasında bazı anlama stratejilerini uygulamayı da öğrendiklerini dile getirmişlerdir. Okuma sırasında özet çıkarma ve tekrar okuma stratejisini kullandığını belirten; ayrıca yeni sözcükler de öğrendiğini dile getiren Uğur, bu konudaki görüşlerini aşağıdaki gibi açıklamıştır:

> *Okuma merkezinde o özeti yazarken ilk önce onu okuma, ondan anladıklarını en ince ayrıntısına kadar tekrar okuma ve öyle özet yazmayı öğrendim (...) Okuma merkezi benim okumamın daha da çok gelişmesini, daha hızlı okuyabilmeyi öğretti. Ondan sonra orada önemli olan noktaları, mesela orada bir tane şey vardı, yayın evi, "yayınevi" sözcüğünü öğrendim. Daha sonra, başka neler vardı şu anda hatırlamıyorum ama o yayın evini çok iyi hatırlıyorum. Onu hiç bilmiyordum, şimdi onu öğrendim ve onunla ilgili daha ayrıntılı bilgiler edinmeye çalışıyorum (Uğur, 08.05.2009, st.1174-1175; 1206-1209).*

4.1.2.2. "Konuşma Merkezinin Oluşturulması ve Merkezde Gerçekleştirilen Etkinliklerin Dil Becerilerine Yansımaları" Temasına İlişkin Bulgular

Konuşma merkezinin oluşturulması ve merkezde gerçekleştirilen etkinlikler teması altında video kayıtları ve görüşmeler sonrasında ortaya çıkan alt temalar Şekil 12'de yer almaktadır:



Şekil 12. Konuşma Merkezinin Oluşturulması ve Merkezde Gerçekleştirilen Etkinliklerin Dil Becerilerine Yansımaları Temasına İlişkin Ulaşılan Alt Temalar

"Uygulama Öncesi Türkçe Derslerinde Gerçekleştirilen Konuşma Etkinlikleri" Alt Temasına İlişkin Bulgular

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının merkezler stratejisinin uygulanmasına başlamadan önce sınıfta gerçekleştirilen konuşma etkinliklerine ilişkin olarak öğretmenle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmede, öğretmen tarafından, Türkçe derslerinde konuşma etkinliklerinin daha çok işlenen metinlere dayalı yürütüldüğü, metinlerin konusu ve içeriğiyle ilgili sorular yöneltilerek tartışma ortamı yaratılmaya çalışıldığı belirtilmiştir. Bu konuda uygulama öncesi gerçekleştirilen görüşmede konuşma becerilerinin gelişimini sağlamak amacıyla gerçekleştirilen etkinlikleri sınıf öğretmeni şöyle dile getirmiştir:

> *"Konuşmada daha çok metinle ilgili tartışma oluyor, konusuyla ilgili tartışıyoruz. İçeriğiyle ilgili sorular yönelterek tartışıyoruz. Bu şekilde, onlar kendi düşünceleriyle*

ben bazen yönlendirmeler yaparak, değişik fikirlerle, belki metin dışında konuşma ödevleri veriyorum. O şekilde günlük hayatla ilgili daha çok, tartışma ortamı yaratarak konuşmalarını sağlamaya çalışıyorum" (SÖ, 03.03. 2009).

Sınıf öğretmeni, ilköğretim Türkçe programında ele alınması gereken metinlerin fazla olması, buna karşın sürenin yetersiz olması nedeniyle etkinlikleri zaman zaman yüzeysel geçmek zorunda kaldığını belirtmiş, konuşma etkinliklerine istenildiği oranda yer veremediğini dile getirmiştir. Öğretmen, bu konuda yaşadığı güçlükleri şöyle ifade etmiştir:

Yani yıllık programa baktığınızda, işte her haftaya bir metin düşüyor. Hatta ve hatta o da değil. Saate vurduğunuzda 4 saate bir tane metin düşüyor. O da gerçekten, bu işlememiz gereken, yapılması gereken şeyleri zaman zaman es geçmemize sebep oluyor. Belki drama yaptırabiliriz sınıfta. Canlandırmalar olabilir. Ama o kadar vakit kalmıyor maalesef. Çünkü kılavuzu incelediğiniz zaman da yapmamız gereken, yapmamızı istediği o kadar çok şey var ki. Çok fazla. Ya gereğinden fazla. Bunları belki bir metinde, işte bir kısmını bir metinde, bir metinde başka bir kısmını kullanarak ilerlesek çok daha iyi olur. Kendimiz belki elemeler yapıyoruz zaten elimizden geldiğince ama buna rağmen yetişmiyor. İki metne indirgense, içinde belki işte böyle benim derse giriş yaptığım gibi, o gün mesela bir slayt hazırladım. Bunu her zaman yapmıyorum. Yani biraz işte size karşı, derse biraz da öyle giriş yapmam gerektiğini bildiğim için öyle bir giriş hazırladım. Yoksa bunu her zaman yapamıyoruz. Vaktimiz olsa belki de, çok daha farklı bir şekilde o giriş olur. Çok farklı etkinlikleri tabii kendimiz daha da geliştirerek yapabiliriz. Benim tek şeyim, sorunum bu, metinlerin sayısı. (...). Onun dışında etkinliklerde işte dediğim gibi yetiştirememenin verdiği zorluklar var. Yapmak istediklerinizi tam olarak yerine getiremiyorsunuz. Gerektiği kadar şeyi konuşamıyorsunuz. Sonuç alamıyorsunuz. Vakit kalmıyor. Bazı işte altı saat bence Türkçe'ye çok az. Mesela 1, 2, 3. sınıfta 12 saat. Bence 4 -5 te aynı şekilde devam etmeli. Bu, günde altı saatlik ders 7 saate çıkarılarak belki, oradan biraz daha alınabilir (SÖ, 03.03.2009).

Yaşanan bu sorunlar, araştırmacının uygulama öncesinde gerçekleştirdiği gözlemler sırasında da saptanmıştır. Araştırmacının 19.02.2009-18.03.2009 tarihleri arasında gerçekleştirdiği gözlemler sırasında, öğretmenin genellikle soru-yanıt biçiminde konuşma etkinliklerini sürdürdüğü, okunan metinle ilgili konuların ele alındığı, sınıfın kalabalık olması nedeniyle her öğrencinin konuşmasına olanak sağlanamadığı ortaya çıkmıştır. Bu gözlem bulguları, öğrencilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme verileri ile de desteklenmektedir. Uygulama öncesinde Türkçe dersinde gerçekleştirilen konuşma etkinliklerine ve konuşmaya karşı tutumlarını belirlemeye yönelik yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde, öğrencilerden bazıları aşağıdaki biçimde yanıtlar vermişlerdir:

Konuşma etkinliklerinde de genellikle anlatım yapıyoruz. Bir hikâyeyi okuduktan sonra öğretmen bazı arkadaşlarımızı kaldırıp anlatım yaptırıyor. İçimizden okuduktan sonra ne anladım, ana duygusu ne bunun, işte kahramanları ne, böyle kavram haritası falan oluyor çalışma kitaplarımızda. Onları falan yapıyoruz (Mehlika, 25.02.2009, st. 28-31).

Konuşma etkinliklerinde daha çok konuşuyoruz. Fazla yazı yazmadan, etkinlikleri öğretmenimiz bize anlatarak, konuşarak daha iyi anlıyoruz. Etkinlik olarak konuşma etkinliğinde eee, öğretmenimiz şey okuyarak onları konuşuyoruz. Onların çıkarttığı sonuçları konuşuyoruz. Onlardan sonuç çıkarıyoruz (Doğukan, 27.02.2009, st.221-225).

Konuşma etkinlikleri hakkında, çalışma kitabımızda bazı şeyler oluyor. Onları, fikrimizi söylüyoruz biz okumadan önce öğretmenimiz okuyor. Arada sorular soruyor onların cevaplarını tahmin ediyoruz, kendi fikirlerimizi söylüyoruz (Ayla, 27.02.2009, st.290-292).

Uygulama öncesi öğretmenle ve öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda konuşma etkinlikleri olarak genellikle okunan metinle ilgili anlatım çalışmalarına yer verildiği, metinle ilgili tartışmalar gerçekleştirildiği, çalışma kitabındaki etkinliklerin yanı sıra soru-yanıt türü etkinliklere önem verildiği, konuşma etkinlikleri öncesinde herhangi bir hazırlık yapılmadığı, metinler hazırlanmadığı ve hazırlıksız konuşmalara yer verildiği ortaya çıkmıştır.

Uygulama öncesi gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde, konuşma etkinliklerinde sürenin yetersiz olması ve konuşma sırasında heyecan yaşandığı için konuşmak istememe öğrencilerin belirttikleri sıkıntılar arasında yer almıştır. Öğrencilerden Uğur "*Konuşmalarda, öğretmenimiz soruyu sorduğu anda mesela sırayla parmak kaldırarak öğretmenimiz izin verdiği zaman soruları cevaplayabiliyoruz (05.03.2009, st.582-583)*" biçiminde görüşlerini belirterek konuşma etkinliğinde süre yetersizliğinden dolayı kendilerine pek fırsat tanınmadığını dile getirirken, Efe de "*Konuşma etkinliklerini fazla yapmıyoruz, böyle arada bir böyle, denk gelirse öğretmenimiz yaptırıyor arada bir. Ama ben konuşma etkinliklerinde böyle heyecanlanıp söyleme, söyleyeceğim şeyleri unuttuğum için konuşma etkinliğini fazla sevmiyorum (05.03.2009, st.414-416)*" biçiminde görüşlerini belirterek konuşma etkinliğine karşı olumsuz tutum içerisinde olduğunu dile getirmiştir.

Yukarıdaki görüşme verileri, kimi öğrencilerin konuşma etkinliklerini fazla yapamadıklarını, ancak parmak kaldırarak ve izin alarak konuşabildiklerini, konuşma

etkinlikleri sırasında heyecanlandıkları için konuşmadıklarını, dolayısıyla konuşma etkinliğine ilişkin olumsuz tutum sergilediklerini ortaya çıkarmıştır. Öğrencilerin bu görüşleri, Türkçe derslerinde uygulama öncesi gerçekleştirilen konuşma etkinliklerine çok fazla yer verilemediği, bu etkinliklere etkin olarak katılamadıkları biçiminde yorumlanabilir.

Sınıf öğretmeni ve öğrencilerle gerçekleştirilen ön görüşmeler sonucunda konuşma becerisinin gelişimine yönelik olarak genellikle okuma parçaları ve öğretmen tarafından belirlenen konuşma konuları hakkında öğrencilerin konuşma etkinliklerini gerçekleştirdikleri ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra konuşma etkinliklerinde öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınamadığı ve konuşma etkinliği için uygun ortam ve zaman ayrılamadığı da yapılan öngörüşmeler ve gözlemler sonucu ortaya çıkan bulgular arasındadır.

"Konuşma Merkezinin Oluşturulması ve Merkezde Gerçekleştirilen Etkinliklerin İşleniş Biçimi" Alt Temasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmacı, sınıf öğretmeni ve öğrencilerle gerçekleştirdiği öngörüşme ve gözlem verileri sonrasında konuşma merkezinin etkinliklerini planlamış ve uygulamaya koymuştur. Konuşma merkezinin amacı, öğrencilere iletişimsel bir ortam yaratılarak ve bireysel ve grup çalışması yapabilecekleri bir ortam sunularak onların konuşma becerilerinin geliştirilmesini sağlamaktır. Konuşma merkezinde öğrencilerin konuşma kurallarını uygulama, sesini ve beden dilini etkili kullanma, isteğini, duygu ve düşüncelerini başkalarına sözle anlatabilme, konuşmalarında amaç, neden-sonuç ilgisi gözetebilme, kendi yaşantısından örnekler vererek duygu ve düşüncelerini anlatabilme, tartışmalara katılarak konuşmalarında kendine güven kazanabilme, grup konuşmalarına katılabilme, merkezde ele alınan konunun aydınlanmasına yardımcı olabilme ve hazırlıklı konuşmalar yapma alışkanlığı kazanmalarına yönelik etkinliklerin gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra konuşma merkezinde, öğrencilerin bireysel farklılıklarına hitap edecek bir ortam yaratılması; problem çözme, eleştirel düşünme, sorgulama, yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerinin de geliştirilmesine yönelik etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin konuşma becerilerinin

geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçların gerçekleştirilmesine ilişkin Türkçe öğretim programında yer verilen ve konuşma merkezinde geliştirilmeye çalışılan kazanımların listesi Çizelge 13'te verilmiştir.

Çizelge 13. Konuşma Öğrenme Alanına Yönelik Kazanımlar

Ders	: Türkçe
Tarih	: 18.03.2009-13.04.2009
Öğrenme Alanı	: Konuşma

1. Konuşma Kurallarını Uygulama

1.1. Konuşmak için hazırlık yapar.
1.2. Konuşma amacını belirler ve dinleyicilere ifade eder.
1.3. Konuşma yöntemini belirler.
1.4. Dinleyicilerle göz teması kurar.
1.5. Kelimeleri yerinde ve anlamına uygun kullanır.
1.6. Kelimeleri doğru telaffuz eder.
1.7. Akıcı konuşur.
1.8. Sesine duygu tonu katar.
1.9. Konuşmalarında beden dilini kullanır.
1.10. Konuşma sırasında gereksiz hareketlerden kaçınır.
1.11. Konu dışına çıkmadan konuşur.
1.12. Görgü kurallarına ve değerlere (millî, manevi, kültürel, ahlaki, sosyal vb.) uygun konuşur.
1.13. Konuşma konusunu belirler.

2. Kendini Sözlü Olarak İfade Etme

2.1. Kendine güvenerek konuşur.
2.2. Konuşmasında olayları oluş sırasına göre anlatır.
2.3. Konuşmasında söz varlığını kullanır.
2.4. Yeni öğrendiği kelimeleri konuşmalarında kullanır.
2.5. Konuşmasını görsel sunuyla destekler.
2.6. Dinleyici grubunu ve bulunduğu ortamı dikkate alarak konuşur.
2.7. Konuşmasında ana fikri vurgular.
2.8. Konuşmasında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları vurgular.
2.9. Konuşmasında, önemsediği bilgileri vurgular.
2.10. Düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde sunar.
2.11. Konuşurken dinleyicilere sorular sorar ve sorulara cevap verir.
2.12. Konuşmalarında yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.
2.13. Konuşmalarında destekleyici ve açıklayıcı örnekler verir.
2.14. Konuşmalarında tanımlamalar yapar.
2.15. Konuşmalarında mizahî ögelere yer verir.
2.16. Konuşmalarında farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanır.
2.17. Konuşmalarında önem belirten ifadeleri kullanır.
2.18. Konuşmasını, konuşma içeriğini ve konuşma ortamını değerlendirir.
2.19. Konuşmalarında karşılaştırmalar yapar.
2.20. Konuşmalarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
2.21. Bir fikre katılıp katılmadığını nedenleriyle ortaya koyar.
2.22. Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü olarak ifade eder.
2.23. Konuşmasını özetler.
2.24. Dilek, istek, beğeni ve şikâyetlerini ilgili kişilere bildirir.
2.25. Konuşmasının başında ve sonunda dikkat çekici ve çarpıcı ifadeleri kullanır.
2.26. Kendisini, ailesini ve çevresini tanıtır.
2.27. Bilgi edinmek amacıyla soru sorar.
2.28. Konuşmalarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) ögelerini vurgular.

3. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma
3. 1. Günlük ilişkilerin gerektirdiği farklı durumlara uygun konuşur.
3. 2. Grup çalışmalarında duygu ve düşüncelerini paylaşır.
3. 3. Topluluk önünde konuşur.
3. 4. Üstlendiği role uygun konuşur.
3. 5. Masal, hikâye, fıkra veya filmi tekniğine uygun anlatır.
3. 6. Deneyim ve anılarını anlatır.
3. 7. Konuşmalarında betimlemeler yapar.
3. 8. İkna edici konuşur.
3.9. Bilgi vermek amacıyla konuşur.
3. 10. Sorgulayarak konuşur.
3. 11. Bilgi almak amacıyla görüşmeler yapar.
3. 12. Bildiği şiirleri topluluk önünde okur.

4. Görsel Sunu
4.1. Sunuma hazırlık yapar.
4.2. Sunum yöntemini belirler.
4.3. Duygu, düşünce, bilgi ve izlenimlerini resim, şekil ve sembol ve renkleri kullanarak görselleştirir.
4.4. Bilgileri tablo ve grafikle sunar.
4.5. Sunularında harita ve krokiden yararlanır.
4.6. Duygu, düşünce ve izlenimlerini drama, tiyatro, müzikli oyun, kukla vb. yollarla sunar.
4.7. Sunularında gerçek nesne ve modelleri kullanır.
4.8. Sunularında içeriğe uygun görseller seçer ve kullanır.
4.9. Bilgi, duygu ve düşüncelerini sunmak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanır.
4.10. Sunularını değerlendirir.

Sınıfta uygulanacak etkinlikler konuşma eğitiminin zihinsel süreçlerini ve fiziksel unsurlarına yönelik olan diksiyonu geliştirici nitelikte olabilir. Bu etkinlikler sınıfın seviyesi ve sınıfın hedef davranışları göz önünde bulundurularak öğretmen tarafından ayarlanıp değişik biçimlerde uygulanabilir (Arhan, 2007, s.105). Konuşma sosyal bir etkinlik olduğu için çevreden oldukça etkilenmektedir. Araştırmanın uygulama süreci başlamadan önce gerçekleştirilen gözlemler sırasında okulun bulunduğu çevre ve öğrencinin aile ortamında kullandığı yerel ağız ile okulda kullandıkları dilin birbirine yakın olduğu görülmüştür. Bu durum, konuşma etkinlikleri sırasında öğrencilerin iç unsurlar bakımından konuşma hatalarına çok fazla rastlanmamasının bir nedeni olarak yorumlanabilir. Bu nedenle konuşma etkinlikleri sırasında öğrencilerin konuşma kurallarını uygulama ve zihinsel süreçlerinin gelişimine yönelik etkinlilere daha fazla ağırlık verilmeye çalışılmıştır.

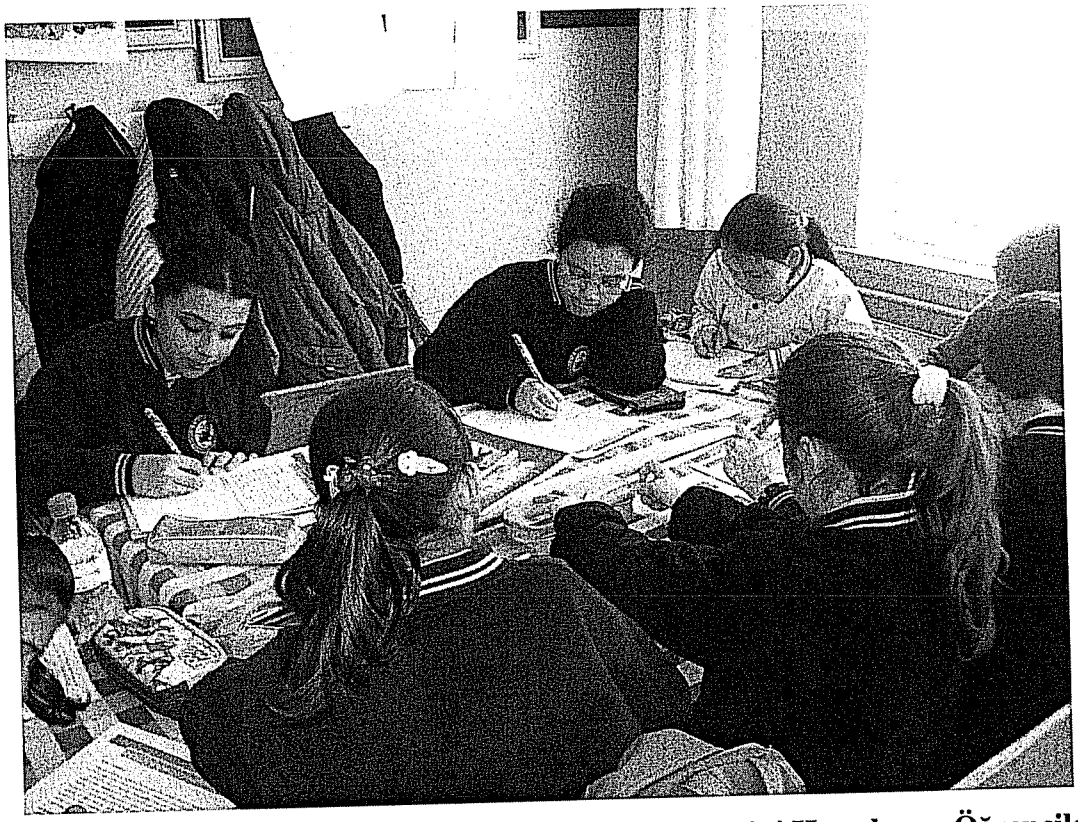
Konuşma merkezinde, konuşma etkinliklerine başlamadan önce, merkezdeki öğrenciler konuşma kuralları konusunda bilgilendirilmişlerdir. Daha sonra konuşma merkezinde yer alan yönergeyi dikkatle incelemeleri ve bu merkezde kendilerinden beklenenleri yerine getirmeleri istenmiştir. Konuşma etkinliği sırasında, öğrencilerin sözcükleri

doğru ve anlaşılır biçimde söyleme, sözcük ve cümleleri anlamına göre vurgulama, açık, anlaşılır ve doğru cümleler kurma, konuya ve konuşmanın düzeyine uygun bir tonla konuşma, konuşurken dinleyenlerle göz iletişimi kurma, jest ve mimik uyumunu sağlayarak konuşma, gereksiz ayrıntılara girmeden, konu dışına çıkmadan konuşma ve işitilebilir bir sesle konuşmaya özen göstermeleri gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin etkinlikler sırasında nasıl söz alacakları, ne zaman ve nasıl soru soracakları, konuşmaya başlama ve bitirme ifadelerini nasıl seçecekleri belirtilmiştir.

Konuşma merkezinde hazırlıklı konuşmalara yer verilmiştir. Hazırlıklı konuşmalarda konu önceden belirlenir, gerekli araştırma ve incelemeler yapılır, bilgi toplanır, amaç tespit edilir, veriler bir plan dahilinde düzenlenir, konuşma metni hazırlanır ve sunulur (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2005, ss.144-145). Ancak bazen öğrencilerin hazırlıksız konuşma yapmaları gereken durumlar da yaşanmıştır. Konuşma merkezinde konuşma türleri olarak forum, söyleşi, soru sorma ve sorulan soruya karşılık verme belirlenmiştir. Konuşma konuları süreç içerisinde araştırmacı ve öğrencilerin birlikte düşünmeleriyle belirlenmiştir. Ancak ikinci merkez oturumunda bazı öğrencilerin genel isteği üzerine kültür konusu da konuşma konuları arasına eklenmiş ve bu konuda konuşma yapmak isteyen öğrencilere konuşma olanağı sağlanmıştır. Öğrenciler konuşmalarını yapmadan önce yazılı olarak konuşma metni ya da not kartları hazırlamışlardır. Merkezde öğrenciler tarafından seçilen başkan yönetiminde yürütülen forumda, merkezdeki her üyeye konuşma ve görüşlerini bildirme hakkı tanınmış, forum sonunda tartışma konusu olan sorunun çözümünde varılacak ortak görüşün belirlenmesi amaçlanmış, daha sonra varılan ortak karar merkezden seçilen bir üye tarafından merkez raporu olarak tüm sınıfa sunulmuştur.

Dil öğretiminin anlamlı ve güncel olması, öğretim etkinliklerinin basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene doğru olması ilkesinden hareketle, konuşma merkezinde ilk olarak ele alınacak konunun güncel bir konu olmasına özen gösterilmiştir. Araştırmanın uygulama sürecinde medyada sık sık gündeme gelen, okulda da sınıf öğretmeni ve okul müdürü tarafından yapılan konuşmalarda oldukça sık vurgulanan bir konu olmasından dolayı "küresel ısınma" konusu merkezde öğrenciler tarafından da onaylanan bir konu olarak kabul edilmiştir.

Konuşma merkezinde, öğrencilere öncelikle küresel ısınma konusunda çok genel bir bilgi verilmiş ve öğrencilerin küresel ısınma ve küresel ısınmayı önleyebilmek için önerilebilecek çözüm önerileri konusunda merkezlerinde konuşmaları istenmiştir. Öğrenciler yönergelerini ve konuşma merkezinde uymaları gereken kuralları okuduktan sonra konuşma metinlerini oluşturmaları için kendi merkezlerinde yer alan "Kırmızı Masa-Konuşma Merkezi" dosyasındaki çalışma kâğıtlarını almışlardır. Konuşma merkezinde, öğrencilerin ele alacakları konu ile ilgili olarak öncelikle hazırlık yapmaları sağlanmıştır. Öğrencilerin konuya olası tüm açılardan bakmaya ve olası tüm sorulara yanıt bulmalarını sağlamak amacıyla çeşitli kaynaklardan yararlanarak bir konuşma metni ve konuşma planı hazırlamaları istenmiştir. Fotoğraf 10'da konuşma merkezindeki etkinliğin başlangıcında öğrencilerin konuşma metinlerini hazırlamaları görülmektedir.



Fotoğraf-10. Konuşma Merkezinde Konuşma Metinlerini Hazırlayan Öğrenciler

Öğrencilerin konuşma metinlerini hazırladıktan sonra hazırlamış oldukları bu metinlerinden de yararlanarak belirlenen süre içerisinde konuşmaları sağlanmıştır. Konuşma merkezinde etkinliğini gerçekleştiren arkadaşlarına sorular sormaları yönünde

merkezdeki diğer öğrenciler yönlendirilmiştir. Bunun yanı sıra, merkezde konuşan öğrencilere sorular sorma, konuları açıklama, kendi bakış açılarını yeniden ifade etme gibi etkileşimli ortamlar yaratılmıştır. Araştırmacının 19.03.2009 tarihinde günlüğüne yaptığı yansıtma aşağıda yer almaktadır:

> *Bugün bu merkez ilk 40 dakikada yarım kalan çalışmalarını tamamladılar. İkinci 40 dakikada da bu merkezdeki öğrencilere bir grup etkinliği verdim. Grupça küresel ısınmanın nedenleri ve sonuçları, getirilen öneriler konusunda bir proje ödevi hazırlamalarını istedim. Böylece süreçte biraz daha edilgen durumda olan Umut ve Emir'in de rol almasını sağlamaya çalıştım. Umut ve Emir birer broşür hazırlarken, Salih, Zeynep ve Öznur birer rapor hazırlama kararı aldılar. Bunu önümüzdeki hafta yansıtma etkinliğinde her konuşma grubunun yaptığı çalışmaları sunarak paylaşmaları kararlaştırıldı (AG, 19.03.2009).*

Konuşma merkezinde küresel ısınma konusunda konuşma metni hazırlayan ve gerçekleştirilen bu etkinlikte oldukça eğlendiğini dile getiren öğrencilerden Azra'nın günlüğüne yaptığı yansıtma aşağıda yer almaktadır:

> *Sevgili günlük. Bugün konuşma merkezindeydik. Küresel ısınma hakkında etkileyici bir konuşma yazdık. Konuşmamızı paylaştık. Çok eğlendik ama zil çaldı (20.03.2009).*

26.03.2009 tarihinde konuşma merkezinde konuşma etkinliğini gerçekleştiren Mehlika'nın konuşmaları aşağıda yer almaktadır:

Mehlika :Ben bir bilim adamı olarak kendimi düşündüm. Burada bir cihaz yapmayı düşünüyordum. Yuvarlak, küçük bir şey olmasını, fazla yer kaplamamasını ve fazla pahalı olmamasını yani herkesin alamayacak durumda olmamasını istedim. Bu aracın adının da MEL-İSA olmasını istedim. Bir de burada kendimi başbakan olarak düşündüm. Başbakan olunca böyle her yere küresel ısınma ile ilgili her ile, her ilçeye uzmanlar gönderecektim. O, bilgi verecek kişilere, elektrik ve suyu nasıl kullanacağız diye. Daha sonra herkes evinde geri dönüşümlü malzemeleri kullanacak ve bunları ayıracaklardı. Ayırmayanlar cezalandırılacaktı. Fosil yakıtlar yerine LPG kullanılmasını öneriyorum herkese. Fosil yakıtlar bildiğiniz gibi çok kötü dumanlar çıkartıyor. Bu dumanlar da ozon tabakasına zarar veriyor. O yüzden LPG kullanılması daha iyi. Başka, geri dönüşüm kutuları. Geri dönüşüm kutularını kullanırsak eğer küresel ısınmaya ve küresel krize karşı daha önlemli olabiliriz. Her evde böyle plastik, kâğıt, cam gibi ayrımlar olmasını, bu ayrımların böyle dışarıdaki kutulara atılmasını, her şeyin çöp diye çöp kutusuna atılmamasını istiyorum. Bir tane özel ışık tasarlamak istiyorum. Özel ışık eğer unutulduğu zaman kendi kendine sönmesini tasarladım. Bu aynı şekilde bilgisayarlarda da çalışacak. Eğer bilgisayarı kapatmayı unutuyorsak, kendi kendine kapanan bilgisayar tasarladım. Bir de evde bir saat. Yani bunu ben yine kendi hayal gücümü kullanarak tasarladım. Evde bir saat olacak. Bu banyoda ve mutfakta olacak. Ailenin fazla kullanımı, yani çok fazla kullanımı, mesela elleri falan

> yıkarken musluk boşu boşuna akıyorsa, bunların fazla mı akıyor yoksa tasarruflu mu akıyorsa bu saat bunları ölçecek ve bir ay sonunda mesela diyelim ki biz mayıs ayındayız. 31 Mayıs günü o saat bunu gösterecek. Tasarruflu mu kullandınız fazla mı kullandınız diye. Bir de sahildeki boş yere akan duşlar. Yani sahile gittiğinizde görürsünüz, sahilde boş yere akan bir sürü duşlar var. İçinde kimse olmasa bile akıyor bu sular. Ama karşıda deniz de var. Yani sıcak olduğu zaman serinlemek için denize girebiliriz. Ya da bu duşların sayısı azaltılabilir. Boşu boşuna akmaması lazım onların. Benim söyleyeceklerim bu kadar arkadaşlar. Bana söz hakkı verdiğiniz için ve beni dinlediğiniz için teşekkür ederim (VKN: 20090326141427; 01'15''-05'06'')

Mehlika'nın yukarıdaki konuşmaları, onun hayal kurma yeteneği güçlü, meraklı ve sorgucu, sentezci ve yenilikçi, sorun ve eksikliklere duyarlı bir kişiliğe sahip olduğunu göstermektedir. Bu özellikler yaratıcı bir bireyin kişilik özellikleri (Yanık, 2007, s.67) ile de örtüşmektedir. Mehlika'nın yukarıda küresel ısınma problemini çözmek amacıyla farklı yaklaşımlar kullanarak, farklı fikirler öne sürdüğü görülmektedir. Onun küresel ısınma konusunda dile getirdiği "*Ben bir bilim adamı olarak kendimi düşündüm*", "*özel bir ışık tasarlamak istiyorum*", "*bir de burada kendimi başbakan olarak düşündüm*", "*kendi hayal gücümü kullanarak tasarladım*" gibi ifadeler, onun konuşma etkinliği sırasında, küresel ısınma konusuna çözüm önerileri sunarken yaratıcı düşünmenin tasarım sürecini işe koştuğu biçiminde yorumlanabilir. Robinson (2003, ss. 150-152), yaratıcılığın bir ortam içerisinde gerçekleştiğini, insanların kendi ortamlarını bulduktan sonra gerçek yaratıcı güçlerini keşfettiklerini belirterek, tüm yaratıcı süreçlerin, oluşturulan fikirlerin çalışılan ortamla kurulan ilişkilerden doğduğunu açıklamaktadır. Bu bağlamda, konuşma merkezinde öğrencilerin kendilerini özgürce, rahat bir biçimde ifade edebilecekleri bir ortamı bulmalarının, onların yaratıcı fikirler öne sürme becerilerinin de gelişmesine katkıda bulunduğunu söylemek olanaklıdır.

Konuşma merkezinde gerçekleştirilen bu etkinlik, öğrencilerin kendilerini özgür ve rahat bir biçimde ifade edebilmelerinin yanı sıra yaratıcı sürece de yoğunlaşmalarını kolaylaştırmıştır. Bu durum, konuşma merkezlerinin, öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimini sağlamanın yanı sıra yaratıcı düşünme çalışmaları için de malzeme, veri ve çalışma alanı olarak kullanılabileceği biçiminde yorumlanabilir.

Konuşmacının konuşmasını nezaket ifadeleriyle bitirmesi, dinleyicilere saygı duyduğunu göstermesi bakımından oldukça önemlidir. Bu durum konuşmacının

konuşmanın başından sonuna kadar dinleyicileri önemsediğinin ve onlara değer verdiğinin bir göstergesidir. Bu becerinin konuşma yapan öğrencilerin büyük çoğunluğunda gözlendiği görülmüştür. Mehlika'nın *"Bana söz hakkı verdiğiniz için ve beni dinlediğiniz için teşekkür ederim"* ifadesi bunun bir göstergesi olarak düşünülebilir.

Mehlika konuşma etkinliğini tamamladıktan sonra, onu etkili bir biçimde dinleyen Hakan ve Erkan, Mehlika'nın konuşmasına yönelik bazı sorular yöneltmişlerdir. Mehlika, Hakan ve Erkan arasında gerçekleşen konuşmalar aşağıda yer almaktadır:

Erkan :Bir şey sorabilir miyim?
Mehlika :Evet, sor.
Hakan : Bunun küresel ısınmayla ne alakası var şimdi?
Mehlika :Elektriklerimizi fazla harcamamak için. Elektrik neden üretiliyor?
Hakan :Ama suyu harcarsan küresel ısınma olur.
Mehlika :Ama elektrik de su enerjisinden üretiliyor. Elektrik su gücünden yararlanıldığı için elektrik üretilirken öğretmenim, fazla elektrik ampullerden falan fazla elektrik radyasyon gibi bir şey yayıyor. Elektrik sürekli çalıştığı zaman, boşuna kullanıldığı zaman, prizden çekilmediğinde o zaman işte küresel ısınmaya bu da neden oluyor. O bakımdan ben bunu yazdım. Bir de fazla yani sularımız az kaldığı zaman tribünler dönmeyecektir. Yani fazla su kalmadığı zaman tribünler dönmeyecektir. Bu nedenle bence suyla çalışan elektrik yerine suyla çalışmayan elektrik tesisatları kurmak gerekiyor.
Erkan :Bir şey de ben soracağım. Ama zaten o duşlar denize girerken falan denizin kirlenmemesi için yapılmıyor mu? Önce duş alıyoruz sonra denize giriyoruz.
Hakan :Evet öğretmenim, denizden çıkınca tuzlu su vücudumuzu yakıyor, onun için koyuyorlar duşları zaten.
Mehlika :Ama öğretmenim o sular hep akıyor, bence bir düğmesinin olması lazım. (VKN: 20090326141427; 05'07"-06'59").

Mehlika konuşmasını bitirdikten sonra merkezdeki arkadaşlarından Hakan ve Erkan'ın Mehlika'nın konuşmasına yönelik sorular sormaları, bu öğrencilerin seçici ve etkin dinledikleri, eleştirel bir bakış açısıyla konuya yaklaştıklarını göstermektedir. Mehlika konuşma etkinliğini tamamladıktan sonra merkezdeki diğer arkadaşları da Mehlika'ya sorular yöneltmiş, Mehlika bu soruları da yanıtlamaya çalışmıştır. Mehlika'nın *"Bence suyla çalışan elektrik tesisatları yerine suyla çalışmayan elektrik tesisatları kurmak gerekiyor"* biçimindeki açıklaması da yaratıcı bir çözüm önerisi olarak değerlendirilebilir. Ayrıca *"fazla elektrik radyasyon gibi bir şeyler yayıyor"*, *"Sularımız az kaldığı zaman tribünler dönmeyecektir"* ifadesi, onun bilimsel bir bakış açısıyla olaya yaklaştığını göstermektedir. Mehlika'nın konuşması sırasında LPG kullanımının

fosil yakıtlara göre daha az ozon tabakasına zararlı etki yarattığını vurgulaması, onun önbilgilerini kullanarak ve disiplinler arası bir ilişki kurarak bilimsel süreç becerilerini de etkin bir biçimde konuşmasına yansıttığını ortaya çıkarmıştır. Bunun yanı sıra, gerçekleştirilen bu etkinlikte öğrencilerin duygu ve düşüncelerini rahatça anlatabildiği, konuşmasında amaç-neden-sonuç ilişkisi gözettiği, kendi yaşantısından örnekler verdiği, grup konuşmasına katılma ve merkezdeki diğer arkadaşlarını da bu konuşmaya katmaya çalışma konusunda istekli olduğu, ayrıca merkezde ele alınan konunun aydınlanmasına yardımcı olabilmek için farklı fikirler ileri sürdüğü ortaya çıkmıştır.

Mehlika'dan sonra İlknur konuşmak istediğini belirtmiş ve küresel ısınma konusundaki fikirlerini ve önerilerini sunmuştur. İlknur konuşmasını yaparken merkezdeki arkadaşlarının dikkatle İlknur'u dinledikleri görülmüştür. İlknur'un küresel ısınma konusunda hazırladığı konuşma metninin bir kısmı ve bu konuya ilişkin olarak çizdiği Resim 1 aşağıda yer almaktadır.

Bunları önlememiz lazım, eğer bunları önleyemessek aksi taktirde bir sürü hastalığın gelebileci göz önündedir.

Ve bu kötü şeylerden geri dönüş yoktur.

Sizlere sadece diyorum ki küresel ısınmayı önliyelim. Bunu önlemek için elimizden geleni yapalım.

— Eğer elimizden geleni yapmassak bizi başka bir dünya bekliyor.

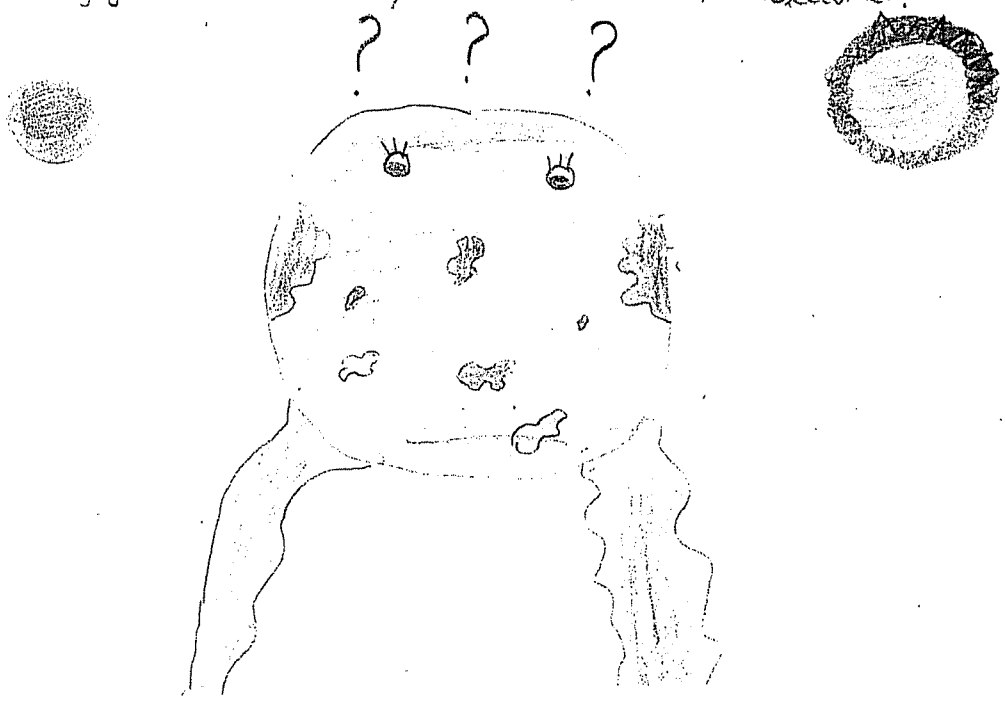
Mesela denizlere çöp atmamalıyız. Havayı kirletmemeliyiz.

Enerji tasarrufları yapmalıyız. Bunun içinde mesela;

Başa yanan lambaları söndürmeliyiz.

Dişimizi fırçalarken suyu başa akıtmamalıyız.

- Benim söyliyecekleriim bu kadar, beni dinlediğiniz için teşekkürler.



Resim-1. İlknur'un Küresel Isınma Konusunda Hazırlamış Olduğu Konuşma Metni ve Resim

İlknur konuşmasını tamamladıktan sonra merkezde bir sessizlik hâkim olmuş, Esra, Özen ve Tunahan konuşmaya çekinmiş ve daha sonra konuşmak istediklerini belirtmiştir.

Bu durumda Mehlika merkezde moderatörlük yapmaya karar vermiş ve *"Arkadaşlar, hepimiz en sonunda konuşacağız zaten. Çekinmeye gerek yok"* ifadesini kullanmıştır. Mehlika'nın bu ifadeleri, onun arkadaşlarını konuşmaya teşvik etme, cesaretlendirme ve konuşmayı başlatma gibi iletişim becerilerini işe koştuğu biçiminde yorumlanabilir. Mehlika'nın bu sözleri üzerine önce Tunahan konuşmak istediğini belirtmiş, ancak Erkan'ın *"istersen önce ben konuşayım, sen kendini rahat hissettiğinde konuşursun"* sözleri ve gruptaki diğer arkadaşlarının da onayı üzerine konuşma etkinliğine Erkan devam etmiştir.

Dikkatli, eleştirel ölçütlere sahip bir dinleyici, dinledikleri karşısında doyumsuzluğa uğradığı durumda, açıklamalarını daha sağlıklı hale getirmesi, kanıtlarını daha sağlam, daha inanılır kılması yönünde konuşmacıyı uyarır (Taşer, 2000, s.212). Erkan konuşmasını yaparken Mehlika, Erkan'ın konuşmasını dikkatli bir biçimde dinlemiştir. Küresel ısınmaya karşı yaratıcı fikirler öne sürerek önlem alınabileceğini düşünen Mehlika, diğer arkadaşlarının da bu konuda kendisi gibi yaratıcı öneriler getirebileceğini düşünmüştür. Ancak arkadaşının konuşması bittikten sonra kendi düşüncesinin tam olarak karşılanmadığını fark etmiş ve arkadaşına bu yönde sorular sormuştur. Aşağıda konuşma merkezinde konuşmasını yapan Erkan'ın konuşmasından bir bölüm ve kendisini dinleyen Mehlika ve İlknur arasında geçen konuşmalar yer almaktadır:

Erkan	:(...). Arkadaşlar araba yıkarken mesela bazı kişiler çok fazla su kullanıyor. Elimizi yüzümüzü yıkarken, bulaşıkları yıkarken, bitkileri sularken, temizlik yaparken, diş fırçalarken fazla su harcamamamız gerekir. Mesela yeni üretilen kameralı musluklar kullanmamız gerekir. Bunları yaparsak su israfını biraz da olsa önlemiş olabiliriz. Fabrika bacalarından çıkan dumanlara ve arabaların egzozlarından çıkan dumanlara filtre takarak önleyebiliriz. Çok fazla dikkat edersek kendimiz ozon tabakasını delmemiş oluruz. Gazlar dünyamızı çok olumsuz etkiliyor. Kuzey kutbundaki buzullar bunun için eriyor. Ben şöyle de bir resim yaptım. Bakın....(Resim-2)
Mehlika	:Ben sana bir soru sorabilir miyim? Yani soru sorma hakkımız var.
Erkan	:Tabii ki.
Mehlika	:Sen şey demiştin. Böyle bitkileri sularken, arabaları yıkarken falan çok güzel saydın...
Erkan	:Fazla su harcamamalıyız.
Mehlika	:Evet. Bunları çok güzel saydın da, bunlar karşısında bize ne öneriyorsun? Ben bunu tam olarak anlamadım.
Erkan	:İşte önerim çok fazla su harcamamak. Bunları yaparken...
Mehlika	:Ne yapacağız peki fazla su harcamamak için bitkileri sularken?

Erkan :Hayır, kendimiz sulayacağız yine ama çok fazla su harcamamamız gerekiyor. Sonra elimizi yüzümüzü yıkarken kameralı muslukları takmamız gerekiyor.

Mehlika :Yani ne öneriyorsun? Sen dediğimi anlamadın.

Erkan :Çok su harcamamamız gerekiyor, başka bir şey yok.
(Mehlika'nın kafasındaki soru işareti ve merakı fazla aydınlanmadı gibi görünüyor. Duruma açıklık getirmeye çalışan İlknur)

İlknur :Evet, doğru söyledi. Su harcamamamız gerektiğini söylüyor. Sen icatlar açısından düşünüyorsun. Çok fazla icatlar geliştirdin. Ama Erkan'ın önerisi de çok fazla su tüketmememiz gerekiyor diyor. (VKN: 20090326141427;09'30"-12"04").

Konuşmaya hazırlık; düşünmek, yoğunlaşmak, tekrar tekrar değerlendirerek, konuşmanın yapısına uygun yapı taşlarını araştırmak, onları şekillendirip ilgi çekici ve etkileyici bir hale getirmektir (Carneige, 2001, s.27). Hazırlıklı bir konuşmada, konunun ayrıntılarının açıklandığı gelişme bölümünde konuşmacının duygu ve düşüncelerini desteklemek amacıyla bazı hususlara dikkat etmesi gerekmektedir. Konuşmacının duygu ve düşüncelerini destekleyici resim, grafik, fotoğraf gibi görsel materyalleri kullanması, gerçekleştirilen konuşmanın etkili ve başarılı olmasını sağlayan unsurlardan biridir. Konuşmalarda görsellerden yararlanmak, duygu ve düşüncelerin somutlaştırılmasını, bir düşünceyi pekiştirmesini, konuşmanın daha anlaşılır hale gelmesini, ortama canlılık kazandırılmasını ve dinleyicide merak duygusunu uyandırarak onların dikkatlerini konuya ve konuşmacıya vermelerini sağlar (Sargın, 2006, s.43; Linver, 1990, s.174). Konuşma merkezinde Erkan da konuşmasında dikkatlerin kendisine yönelmesini sağlamak amacıyla görsel bir perspektif sunmaya çalışmış; konuşmasını çizdiği görsellerle desteklemek istemiştir. Erkan'ın çizdiği resim Resim-2'de gösterilmiştir.



Resim-2. Erkan'ın Küresel Isınma Konusunda 25.03.2009 Tarihinde Çizmiş Olduğu Resim

Konuşma merkezinde öğrenciler arasında geçen bu konuşmalar, öğrencilerin kendi görüşlerini özgürce dile getirebildikleri, bu konuya ilişkin açıklamalar yapabildikleri, birbirilerini eleştirel bir biçimde dinleyip o konuda yorumlar yapabildikleri, kendi bakış açılarını eleştirel bir biçimde yansıtabildikleri, dolayısıyla merkezdeki etkinliklere etkin bir biçimde katıldıkları biçiminde yorumlanabilir. Erkan konuşmasını bitirdikten sonra Mehlika'nın Erkan'a *"Ben sana bir soru sorabilir miyim? Yani soru sorma hakkımız var"* ifadesini kullanması, onun katılımlı bir biçimde dinlediği biçiminde yorumlanabilir. Bunun yanı sıra *"Bunları çok güzel saydın da, bunlar karşısında bize ne öneriyorsun, ben bunları tam olarak anlayamadım"* ifadesini kullanması, onun görgü kuralları çerçevesinde konuşmacıyı dinlediğini göstermektedir. Ayrıca, *"Ne yapacağız peki.....,?", "Yani ne öneriyorsun?"* biçimindeki konuşmaları da konuşma konusunu derinleştirmeye, öğrenme isteğini gidermeye çalıştığının göstergesi olarak düşünülebilir. Araştırmanın bu bulgusu, konuşma merkezinde gerçekleştirilen bu etkinliğin, öğrencilerin konuşmayı başlatma, konuşmayı sürdürme, soru sorma, teşekkür etme,

yönergelere uyma ve ikna etme gibi becerileri etkili bir biçimde işe koştuklarını göstermektedir. Bunun yanı sıra konuşma merkezinde öğrencilerin başkalarının düşüncelerini anlama, duygu ve düşüncelerini ifade edebilme gibi iletişim becerileri açısından da olumlu katkıları olduğu ortaya çıkmıştır.

İletişim eyleminde istenilen sonuçlara ulaşılmasındaki çaba ve sorumluluk, konuşan ile dinleyen arasında ortaklaşa bir temele dayanır (Taşer, 2000, s.208). Erkan konuşmasını tamamladıktan sonra, Tunahan küresel ısınma konusundaki düşünceleri hakkında konuşmaya başlamıştır. Tunahan'ı dinleyen merkez üyelerinden Hakan ve Sinan, Tunahan'ın küresel ısınma konusundaki önerilerini ilgisiz bulduklarını belirtmişler ve bu konuda Tunahan'dan kendilerini aydınlatmalarını istemişlerdir. Bu durum üzerine Tunahan yeniden küresel ısınma ve kuraklık ilişkisine değinerek savaşların nedenlerini açıklamaya çalışmıştır. Bu sırada merkez üyelerinden Mehlika ve Şennur'un da Tunahan'ın açıklamalarını desteklediklerini görülmüştür. Yaşanan bu süreçte Tunahan ve merkezdeki diğer arkadaşları arasında aşağıdaki konuşmalar gerçekleşmiştir:

Tunahan	: (...) Ozon tabakasının delinmemesi için iki maddeyle başladım. Çöpler çöp kutusuna atılmalı ve fabrikalarda ozon tabakasına yol açmayacak maddeler kullanılmalı. Böylece ozon tabakası delinmez ve zararlı güneş ışınları dünyaya gelmez. Denizler, göller, barajlar ve sular tükenmez. Aksine denizler dolar ve daha mutlu bir yaşam biçimi ortaya çıkar. Ve insanlar daha uzun yıllar yaşar. Doğal bir ortam ortaya çıktığı için doğal afetler azalır ve insan ölümleri de en aza düşer. Toprak savaşları olmaz. Çok güzel bir hayat olur. Kriz sorunları da sona erer ve her yere Savaş hâkim olur.
Hakan	:Bir şey sorabilir miyim?
Tunahan	:Sor
Hakan	:Bunun savaşla ne alakası var şimdi? Savaş ve barışla ne alakası var bi açıklar mısın?
Sinan	:Krizle ne alakası var?
Erkan	:(Hakan'ı dürtüyor) muhalefet seni.
Mehlika	:Tunahan anlattı ama.
Tunahan	:Küresel ısınma olduğunda kıtlıklar artar ve toprak savaşları ortaya çıkar.
Mehlika	:Su olmayınca kuraklık olacak
Şennur	:Su olmayınca besin de olmayacak. O yüzden yani...(VKN: 20090326141427; 14'03"-16'54")

Konuşmanın başarılı olmasında önemli etkenlerden biri, anlatımın, konu dışına çıkmadan gerçekleştirilmesidir (Sargın, 2006, s.57). Tunahan konuşması sırasında küresel ısınmanın dünya üzerindeki etkilerini belirtmiş ve bu etkilerden birinin de kuraklık olduğunu, kuraklık sonucu su kaynaklarının azalacağını, bunun da toprak

savaşlarına neden olabileceğini açıklamaya çalışmıştır. Ancak bu bağlantıyı tam olarak ifade edemediği için, merkezdeki arkadaşları onun konuşmasını küresel ısınma-savaş bağlamında değerlendirmişler ve bu bağlantıyı konuyla ilgisiz bulduklarını belirtmişlerdir. Bunun üzerine önce Tunahan "*Küresel ısınma olduğunda kıtlıklar artar ve toprak savaşları ortaya çıkar*" biçimindeki ifadesiyle konuşmasına netlik kazandırmaya çalışmıştır. Daha sonra, Tunahan'ın açıklamasındaki bağlantıyı doğru anlayan Mehlika ve Şennur konuyu susuzluk, kuraklık ve savaş bağlamında değerlendirmeye çalışmışlardır. Hakan ve Sinan'ın sordukları soruya yanıt almaları üzerine Mehlika da Tunahan'a bir öneride bulunmuştur. Mehlika "*Tunahan, sen çöpleri çöp kutusuna atalım dedin. Aslında geri dönüşüm kutusuna atılması gerektiğini belirtmeliydin*" diyerek, Tunahan'ın konuşmasında eksik ve yanlış gördüğü konuları tamamlamaya çalışmıştır. Gerçekleştirilen konuşma etkinliğinde öğrencilerin bilgi ve birikimlerini paylaştıkları, düşüncelerini mantık akışı ve bütünlük içinde sundukları, karşılaştırmalar yaptıkları, sebep-sonuç ilişkisi kurdukları, duygu, düşünce, hayal ve gözlemlerini ifade ettikleri görülmektedir. Bu bağlamda konuşma merkezinin öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirmelerine de önemli katkılar sağladığını söylemek olanaklıdır.

Tunahan konuşmasını tamamladıktan sonra, konuşma sırası Esra'ya gelmiştir. Ancak, Esra'nın konuşma öncesinde utangaç davranışlar gösterme eğiliminde olduğu gözlenmiş, bu da konuşmalarına yansımıştır. Konuşması sırasında çok kısık sesle konuşan Esra'yı merkezdeki arkadaşları duymakta zorlanmıştır. Konuşma sırasında Esra'nın sık sık duraksamalar yaptığı, elleriyle yüzündeki teri sildiği görülmüştür. Bu sırada Esra'nın yanında oturan Özen "*heyecan bastı kıza*" sözleriyle Esra'yı güldürmüştür. Esra konuşmasını kısa sürdürmüş, küresel ısınma konusundaki duygu ve düşüncelerini açıkça ifade edememiştir. Merkezdeki arkadaşları "*Bu kadar mı? Hiçbir şey anlamadık*" biçiminde bir ifade kullanınca moderatörlük rolü üstlenen Mehlika Esra'nın konuşmasını özetlemeye çalışmıştır. Araştırmacı, Esra'nın konuşma sırasında hata yapmaktan ve gülünç duruma düşmekten korktuğunu fark etmiş, bunun üzerine Esra'nın bu engeli aşması için cesaretlendirilmeye ve desteğe gereksinimi olduğunu düşünmüştür. Bu amaçla teneffüs aralarında onunla konuşmaya, derste, etkinlikler

sırasında da onun kendisini rahat ifade etmesine yardımcı olmaya ve bu çekingenliğini yenmesine çalışmıştır.

Konuşmanın etkili ve başarılı olmasını sağlayan önemli unsurlardan biri de günlük yaşamdan kesitlerin sunulmasıdır. Yaşama yönelik bu kesitler, dinleyicilerin de konuşmaya kendi düşüncelerini yansıtmalarına olanak sağlar, konuşmaya canlılık kazandırır (Sargın, 2006, s.49). 26.03.2009 tarihinde Türkçe dersinin ikinci saatinde konuşma merkezinde tüm konuşmacılar konuşmalarını bitirdikten sonra, Mehlika yeniden konuşmak istediğini söylemiş ve arkadaşlarından izin istemiştir. Arkadaşlarının onayı üzerine Mehlika, merkezde edindiği bilgilerden de yola çıkarak günlük yaşamında karşılaştığı sorunları da düşünmeye başlamış ve bu soruna merkezdeki diğer arkadaşlarının da katılımıyla çözümler üretmeye çalışmıştır. Öğrencilerin çözüm üretmek adına sürdürdükleri bu konuşmalara araştırmacı müdahale etmemiş, onların fikirlerini açıklamalarına olanak sağlayarak farklı fikirleri ortaya çıkartmaya çalışmıştır. Bu durumu gösteren konuşmalar aşağıda sunulmuştur:

Mehlika :Arkadaşlar, hepinizin konuşmasından sonra benim kafamda küresel ısınmayla ilgili bir soru işareti oluştu. Yani önceden de vardı bu soru kafamda ama sormuyordum hiç kimseye. Madem burada konumuz bu sorabilir miyim?

Erkan :Evet.

Mehlika :Dışarıda gezinen arabalar var, onlar bir madde sıkıyorlar. Yazın oluyor bu. Sivrisinekleri öldürmek için. Bence bu bayağı küresel ısınmaya zarar veren arabalar. Sürekli geziyorlar çünkü. Ya şimdi o arabalar olmasa belki küresel ısınma biraz önlenebilir. Ama bir taraftan da o arabalar olmasa sivrisinekler var. Ben bunun ikisi arasında kaldım, kafam çok karıştı. Sizce onun yerine nasıl bir şey uygulanması gerekiyor? Ben o soruya hep takılıp kalmıştım. Fikri olan var mı?

Erkan :Bu bir yandan iyi bir yandan kötü.

Özen :Evet, hayvanlar için ve bizim için.

Hakan :Evet, o gazlar küresel ısınmaya neden oluyor.

Sinan :Sivrisinekleri öldürmek için ozon tabakasına zarar vermeyen ilaçlar kullanılabilir.

Hakan :Sivrisinekleri geçirmeyen giysiler var, onları giyebiliriz belki.

Mehlika :Ama öyle de çok rahatsız oluruz o kıyafetlerle.

Tunahan :Sinek toplayan süpürge icat edilebilir.

Hakan :Kurbağalar da sinekleri yiyorlar öğretmenim. Her sokağa bir kurbağa bırakabiliriz belki.

Özen :Peki kurbağalar evlere nasıl gelecek. Evdeki sinekler?

Hakan :Biz doğru yanıtı bulmaya çalışıyoruz.

Mehlika :Ya da o gazlar yerine...

Hakan :Sarımsak gazı kullanabiliriz.

A.Ö :Sarımsağa belki insanlar rahatsız olabilir ama onun yerine bitkilerle de belki uzaklaştırılabilir sinekler. Örneğin fesleğen sivrisinekleri kovucu

	etkiye sahipmiş. Belki sokaklara, parklara, bahçelere fesleğen ekerek hem çevreyi güzelleştirebiliriz, hem de sivrisinekleri önlemiş oluruz.
Hakan	:Evet öğretmenim. Ya da şey de olabilir öğretmenim, sinek toplayan bir robot da kullanılabilir. Robot sinekleri yiyerek beslenir.
Mehlika	:Ya da bant olabilir öğretmenim. Ağaçlara falan bantlar asılır, sinekler o bantlara yapışır kalır. Öğretmenim.
A.Ö	:Aslında sivrisineklerin o bölgede oluşma nedenini ortaya çıkarmak lazım değil mi?
Özen	:Evet, neden oluyor?
A.Ö	:Mesela bulunduğunuz semte yakın bir yerde bir dere varsa, ya da oralara fabrikaların da kimyasal atıkları, çöpler atılıyorsa bunlar çöplerin oluşmasına neden oluyor olabilir.
Mehlika	:Evet, kanalların şehir merkezinden değil de başka bir yerden, bir tesisat kurarak geçmesini sağlayabilirler. Ağaçlandırma yapabilirler o ortamda.
Hakan	:Öğretmenim kanallara arıtma tesisi konulabilir....
Mehlika	:Öğretmenim mesela fabrikalardan çıkan atıkları bazen kanal boyuna aktarıyorlar. Onları oraya dökmeyip de apartmanların ya da çok fazla insanların olmadığı bir yere aktarabilirler.
Hakan	: Evet öğretmenim, bu tür atıklar belki yakacak olarak da kullanılabilir (VKN. 20090326141427; 27'12"-34'20").

Mehlika'nın ortaya attığı problem durumunu çözmek amacıyla merkezde yer alan öğrencilerin gerçekleştirdikleri bu konuşmaları öğrenci-öğrenci etkileşiminin bir göstergesi olarak kabul etmek olanaklıdır. Yukarıdaki konuşmadan da anlaşılacağı gibi, konuşma merkezinde öğrencilerin konuşmacıyı aktif olarak dinledikleri, birbirlerine söz hakkı verdikleri, merkezde birbirleriyle etkileşim içinde oldukları söylenebilir. Bu konuşmalar öğrencilerin hem sürece alışarak merak ettikleri soruların yanıtlarını aramaya başlamaları, hem de birbirlerinin sorularını yanıtlamada istekli olmaları açısından önemli bir gelişme olarak değerlendirilebilir.

Gerçekleştirilen bu derste, konuşma etkinliğine ilişkin video görüntüleri 01.04.2009 tarihinde toplanan geçerlik komitesi üyelerine izlettirilmiştir. Komite üyeleri, gerçekleştirilen bu etkinlikte öğrencilerin konuşma kurallarını uygun bir biçimde uyguladıkları ve konuşma becerilerinin etkin olarak işe koşulduğunu belirtmişlerdir. Komite üyelerinin konuşmalarından bir bölüm aşağıda sunulmuştur:

Burçin hoca	:Aferin, çok güzel konuşuyorlar.
Dilek hoca	:İşte bu, gerçek konuşmanın şeyleri bunlar. Soru sorma mesela konuşmacıya, sonra konuşmacının o soruyu yanıtlaması, konuşmanın bitmesini beklemesi. Bunlar hep konuşma kuralları.
Burçin hoca	:Sorduğu soru da çok güzel ama.

Öğretilmek istenen beceri doğrultusunda diğer becerilerin etkin olarak birlikte kullanımı tümleşik becerileri ortaya çıkarmaktadır. Bu beceriler, dil becerisinin etkinliklerini destekler ve bütünler niteliktedir (Aktimur, 2007, s.49). Bu bağlamda bu merkezde gerçekleştirilen etkinliklerle öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiş, bu bağlam içinde dinleme, okuma ve yazma becerileri de tümleşik olarak verilmiştir. Bu konuda 1 Nisan 2009 tarihinde gerçekleştirilen birinci geçerlik komitesinde o hafta gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin video görüntülerini izleyen komite üyelerinden Burçin Türkkan ve Dilek Belet ile araştırmacı arasında geçen konuşmalar aşağıda yer almaktadır:

Dilek hoca :Herkesin bir konuşma metni mi var?
Ruhan :Konuşma metni var. Konuşma yapmadan önce bir metin hazırlıyorlar. Bunlar bağımsız olarak çalışırken ben dinleme merkezine rehberlik yapmaya gidiyorum.
Burçin hoca :Şimdi Türkçe dersinde dinleme, konuşma, okuma, yazma hepsi var. Bu senin yaptığın şey
Dilek hoca :Farklılaştırılmış öğretim.
Burçin hoca :Programdan farklı olarak senin yaptığın bir etkinlik.
Ruhan :Evet,
Burçin hoca :Çok güzellll.
Dilek hoca :Bence de çok güzel Ruhan. Şu anda inanılmaz keyifli görünüyor bence. İşliyor bence, işlediği görünüyor.
Burçin hoca :Programda yok bu, yeni, çok güzel bence.
Dilek hoca :Bir de Burçin başka bir şey. Bu Türkçe etkinliklerinde mesela okuma o kadar ağırlıklı ki. Dinleme es geçiliyor.
Burçin hoca :Burada hepsi yapılıyor. Hepsi aynı anda ve küçük gruplar halinde çalışılıyor. Çok etkili.
Dilek hoca :Çok da anlamlı.
Burçin hoca :Bir de niye farklılaştırılmış öğretim ben onu anlayamadım.
Ruhan :Burada hocam içeriği, süreci ve ürünü farklılaştırabiliyorsunuz. Farklılaştırmayı yaparken de öğrencilerin ilgilerine göre, zekâ alanlarına göre, profillerine göre farklılaştırabiliyorsunuz. Ben mesela iki etkinliği öğrencilerin zekâ alanlarına göre farklılaştırmaya çalıştım diğer iki etkinliği de ilgi alanlarına göre. Bundan sonraki, diğer ikinci etkinlik de bunun gibi devam edecek. Ama ondan sonrakilerde her öğrenciye kendi ilgi alanlarına yönelik metinler verip yine ilgi alanlarına yönelik etkinlikler hazırlayacağım.
Burçin hoca :Müthiş bişey bence ya. Her öğrenci her grupta eş zamanlı olarak
Dilek hoca :Hepsini çalışıyor. Tüm becerilerini geliştirmeye çalışıyorlar. Tüm becerilerin gelişmesine yönelik. İyi görünüyor. ...

Yukarıdaki konuşmalar, konuşma merkezinde öğrencilerin konuşma becerilerinin yanı sıra dinleme, okuma ve yazma becerilerinin de eşzamanlı olarak geliştiğine, yani konuşma merkezinin dil becerilerinin tümleşik olarak geliştirilmesine olanak sağladığını gösterir niteliktedir. Komite üyelerinden Burçin Türkkan ve Dilek Belet'in de konuşma

merkezinde gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin izlemiş oldukları video görüntülerine yaptıkları yorumlar bu bulguyu desteklemektedir.

Konuşmanın etkileyici ve doyurucu nitelikte olmasını sağlayan özelliklerden biri de konunun farklı bakış açılarından ele alınarak zenginleştirilmesidir (Sargın, 2006, s.59). Mehlika'nın problemi anlamak ve onu çözmek için yapılan konuşmalar sırasında elde edilen veri ve bilgileri değerlendirerek yeni problemleri fark ettiği görülmektedir. Mehlika, merkezdeki her bireyin konuşmasını etkili bir biçimde dinlemiş ve karşılaştığı bu yeni sorunu arkadaşlarıyla paylaşmıştır. Bu olayın sonucunda öğrenciler yeniden, yeni karşılaştıkları bu soruna eleştirel bir biçimde yaklaşmış ve çözümler üretmeye çalışmışlardır. Bu durum, öğrencilerin konuşma merkezinde ele alınan konuyu biraz daha derinleştirerek ele almalarına olanak sağlamış, aynı zamanda onların yaratıcılıklarını geliştirmeleri ve probleme farklı açılardan yaklaşarak çözümler üretmeleri konusunda da yüreklendirmiştir. Bu bağlamda, konuşma merkezinde öğrencilerin ayrıntılı fikirler geliştirdikleri, soruna benzersiz ve kendilerine özgü çözümler üretebildikleri, farklı fikirler ortaya çıkardıkları, olaya farklı açılardan yaklaştıkları ve beyin fırtınası yaptıklarını söylemek olanaklıdır.

Sınıfta öğrencilerin düzeyleri ve bilgi birikimleri göz önünde bulundurularak tartışma çalışmaları yapmak, konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler içerisinde önemli bir yere sahiptir. Beyin fırtınası tekniğinin kullanılması konuşma becerisinin zihinsel boyutu açısından oldukça önemlidir. Bu nedenle beyin fırtınası tekniğinin konuşma eğitiminde yaratıcı konuşma becerilerinin gelişimi için kullanılması önerilmektedir (Arhan, 2007, ss.95-98). Konuşma merkezinde gerçekleştirilen bu konuşmalarda beyin fırtınası tekniğinin kullanılması, öğrencilerin soruna yaratıcı fikirlerle yaklaşmalarını sağlamıştır.

Öğrencilerin sürece çok etkin bir biçimde katıldıkları, birbirleriyle fikir alışverişinde bulundukları ve oldukça eğlendikleri görülen bu merkez etkinliğine ilişkin araştırmacının günün sonunda günlüğüne yaptığı yansıtma aşağıda yer almaktadır:

> Bugün konuşma merkezindeki etkinlikler oldukça hoşuma gitti. Mehlika, Erkan ve Hakan'ın küresel ısınma ve özellikle sivrisinek arabaları konusunda ortaya attıkları

> tartışma konusu oldukça ilginçti. Bu merkez oldukça etkili bir biçimde çalıştı. Merkezde gerçekleştirilen bu konuşma ve tartışmaların, öğrencilerin dil becerilerinin yanı sıra bilimsel düşünme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağladığını ve sosyal becerilerin gelişimi açısından da konuşma merkezinin etkili olduğunu fark ettim. Bu oldukça önemli bir katkı bence (AG, 26.03.2009).

Konuşma merkezinin ilk oturumundaki üyeler konuşma etkinliklerini tamamladıktan sonra aynı merkezde bir başka grup konuşma etkinliğine başlamıştır. Fotoğraf 11 bu merkezdeki öğrencilerin konuşma sırasındaki görüntülerini yansıtmaktadır.



Fotoğraf-11. Konuşma Merkezinde Konuşma Etkinliğini Yapan ve Konuşmacıyı Dinleyen Öğrenciler

Fotoğraf 11'de de görüldüğü gibi, konuşma merkezinde hazırladığı metne dayalı olarak konuşma etkinliğini yapan öğrenciyi merkezde yer alan diğer arkadaşları etkili bir biçimde dinlemektedir. Bu merkezde konuşma etkinliğini yapan Özlem'in ve Özlem'e konuşmasıyla ilgili soru soran Gizem'in konuşmaları aşağıda yer almaktadır:

Özlem :Sevgili arkadaşlar. Dünyamız çok kötü durumda. Kutuplarda yaşayanların hayatı tehlikede. Onları kurtarmak için küresel ısınmaya hayır demeliyiz. Dünyamızı ısı ve ışınlardan koruyan gazlar vardır. Zararlı parfümler atmosferdeki gazları deler ve dünyamıza daha çok ısı girip buzullar eriyebilir ve sularımız tükenebilir. Bununla ilgili (Doğukan yanındaki arkadaşıyla konuşunca)

Gizem :Ya Özlem'i dinler misin, o konuşuyor.

Özlem :Bununla ilgili olarak okullarımıza afiş asabiliriz. Bunun yanında ben güzel sözler de belirttim. Bunlar "Sağlıklı yaşam sağlıklı çevre ile olur", "Biz doğayı korudukça doğa da bizi korur". Genelde hava kirliliğinin en fazla Ankara'da olduğu belirtilmektedir. Çünkü Ankara'da fabrikalar çok fazla olduğu için fabrikaların dumanları atmosferi daha fazla delmektedir. Bununla ilgili olarak da benim düşüncelerim ve önerilerim şunlardır: Sularımızı boşa harcamamak, parfümlerimizin atmosferi delmesine izin vermemek ve fabrikaların dumanlarını engellemek.

Gizem :Ben soru sorabilir miyim?

A.Ö :Evet, tabii ki.

Gizem :Özlem sen dedin ya hava kirliliği genellikle Ankara'da olur. Ankara'da fabrikalar çoğunlukta dedin. Ama fabrikaların hava kirliliğine etkisini tam olarak açıklamadın.

Özlem :Çünkü fabrikaların dumanları atmosfere zararlı gazları salıyor.

Gizem :Peki, fabrikalarla ilgili alınması gereken önlemler nelerdir? Bunlara değinmedin.

Özlem :Fabrikaların bacalarına zehirli gazları arıtan cihazlar var, onlar takılmalı.

Gizem :Teşekkür ederim verdiğin yanıt için (VKN, 0033; 01'16"-08'15")

Yukarıdaki konuşmadan da anlaşıldığı gibi konuşma etkinliğine başlamadan önce öğrencilerden Özlem'in "Sevgili arkadaşlar" ifadesini kullanması, onun konuşurken hedef kitleyi dikkate aldığının bir göstergesi olarak düşünülebilir. Herhangi bir konuda, hazırlıklı bir konuşmada konuşmacının topluluğa uygun olacak biçimde hitap tarzıyla başlaması çok önemlidir. Bu, konuşmacının dinleyicilere olan saygısının bir ifadesidir. Dinleyicilerin dikkatlerini konuşmaya yoğunlaştırmalarını, bireylerin birbirleriyle kaynaşmalarını sağlar (Sargın, 2006, s.31). Konuşma merkezinde gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin video görüntülerinde, öğrencilerin çoğunun konuşmaya uygun hitap tarzıyla başladıkları görülmüştür.

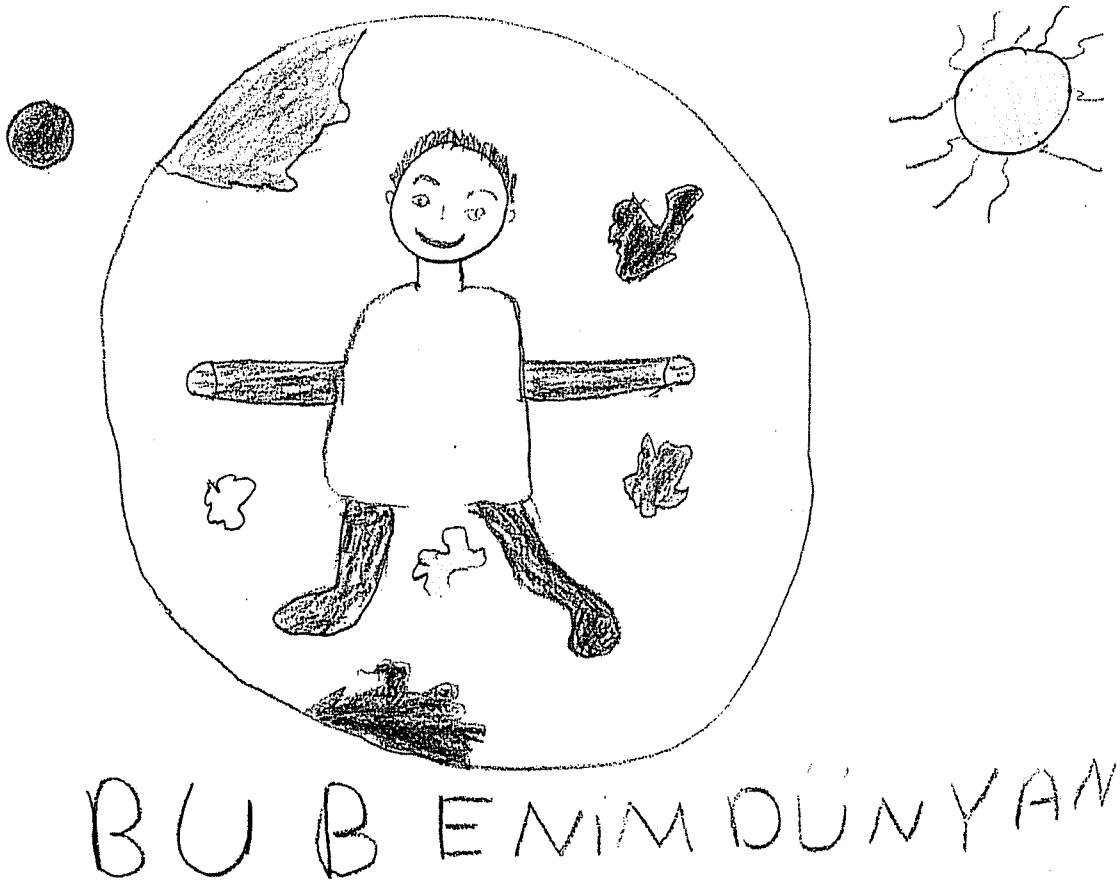
Özlem konuşma etkinliğini sürdürürken Doğukan'ın yanındaki arkadaşıyla konuştuğunu gören öğrencilerden Gizem'in Doğukan'ı uyarması, Gizem'in konuşmacıyı etkili bir biçimde dinlediği ve merkezindeki diğer arkadaşlarını da etkin dinlemeye davet ettiği, konuşan kişiye saygı gösterdiği izlenimi uyandırmaktadır. Ayrıca Özlem konuşmasını bitirdikten sonra Özlem'e *"Sen dedin ya hava kirliliği genellikle Ankara'da olur. Ankara'da fabrikalar çoğunlukta dedin. Ama fabrikaların hava kirliliğine etkisini tam*

olarak açıklamadın" ve *"Peki, fabrikalarla ilgili alınması gereken önlemler nelerdir? Bunlara değinmedin"* gibi ifadelerle yaklaşması, konuşmacıya sorular sorması onun katılımlı bir dinleme etkinliği gerçekleştirdiğini göstermektedir. Özlem'in Gizem'in sorularını yanıtlaması sonrasında *"Teşekkür ederim verdiğin yanıt için"* ifadesini kullanması da onun konuşmacıyı köşeye sıkıştırmadan, öğrenmek ya da konuşmacının bildiği ama söylemeyi unuttuğu bir konuyu açıklamasını sağlamak amacıyla sorduğu düşünülebilir. Konuşma merkezinde gerçekleştirilen bu etkinlikte, öğrenciler çeşitli kaynaklardan edindikleri bilgilerin yanı sıra, sahip oldukları bilgileri arkadaşları ile paylaşmış, yaşadıkları birtakım deneyimlerden yola çıkarak yorumlar yapmış ve bu tartışmalar sırasında savundukları görüşe ilişkin gerekçelerini ortaya koymaya çalışmışlardır. Sosyal beceri; sözel ve sözel olmayan davranışlarla kişilerarası ilişkilerde kendini ifade edebilme, karşılıklı güven içinde iletişim kurma, iletişimi sürdürme ve gerekli durumlarda liderlik yapabilme, uygun biçimde duygu ve düşüncelerini paylaşma ve başka bireylerin de duygu ve düşüncelerini paylaşmalarına yardımcı olma becerisi olarak tanımlanmaktadır (Karahan, 2008, s.173). Bu bağlamda konuşma merkezinde öğrencilerin geçirdikleri bu yaşantıların, onların sosyal beceri düzeylerinin gelişmesinde de etkili olduğu ileri sürülebilir.

Yazılı ve sözlü anlatımda konunun ayrıntıları açıklanırken duyguların desteklenmesi amacıyla yararlanılan çeşitli özlü ifadeler konunun anlaşılırlık düzeyini artırarak anlatıma çeşitlik kazandırmaktadır (Sargın, 2006, s.45). Konuşma merkezinde Özlem'in konuşma etkinliğini gerçekleştirirken küresel ısınmaya ilişkin görüşlerini ve küresel ısınmaya karşı alınabilecek önerileri sıralarken bu konuya ilişkin farklı sloganlar üretmesi, onun sözel-dilsel zekâsını işe koşarak yaratıcı yazma çalışması yaptığını da göstermektedir. Özlem konuşmasını bitirdikten sonra merkez üyelerinden Gizem, merak ettiği konularla ilgili Özlem'e bazı sorular yöneltmiştir. Gizem'in yanı sıra merkezdeki diğer üyeler tarafından da kendisine yöneltilen soruları yanıtladıktan sonra Özlem konuşma etkinliğini sona erdirmiştir.

Küresel ısınma konusuna yaptığı resimle dikkat çekmek isteyen Erkut, resmine yaptığı yorumlarla konuşma etkinliğini sürdürmüştür. Erkut, küresel ısınmanın çocukları olumsuz etkilediğine dikkat çekmiş; yetişkinlerin, davranışlarında çocukları düşünerek

hareket etmeleri gerektiğini vurgulamıştır. Konuşma etkinliğini yaptığı resimle desteklemek isteyen Erkut'un çizdiği resim Resim 3'te gösterilmiştir.



Resim-3. Erkut'un Küresel Isınma Konusunda 25.03.2009 Tarihinde Çizmiş Olduğu Resim

Erkut'un konuşmasının ardından merkez üyelerinin kararı ile konuşma sırası Gizem'e gelmiştir. Gizem'in küresel ısınma ve çözüm önerileri konusunda yaptığı konuşma video kayıtlarına şöyle yansımıştır:

Gizem :Sevgili arkadaşlar, "Küresel ısınma nedir ve önlemleri" benim başlığım. Küresel ısınma dünya atmosferindeki karbondioksit ve ısıyı tutan gazların delinmesiyle güneş ışınlarının dünyaya gelmesi sonucu oluşur. Bu olay insan hayatını olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Bundan dolayı bazı insanlar kıyametin yaklaştığını söylüyorlar. Bu olay dünyanın dengesini bozuyor, insanlar için tehlike taşıyan birçok hastalık ortaya çıkıyor, denge bozuluyor. Buzullar eridiği için birçok kutup ayısı ölüyor. Kutup ayılarının soyu tükeniyor. Kuraklık artıyor. Kışın kar

> yağarken güneş açıyor, ilkbahar aylarında kar yağıyor. İnsanların hiç bilmediği hastalıklar ortaya çıkıyor. Bunun olmaması için almamız gereken önlemler: Deodorant vb. gazlı parfümleri kullanmamak, fabrikaların bacalarına filtre taktırmak, ağaçlandırma yapmak, denizlere çöp atamamak, yani deniz hayvanlarına zarar vermemek, evimizde tasarruflu lambalar kullanmak gibi önlemler alabiliriz. Beni dinlediğiniz için teşekkür ederim (VKN: 00033; 08'17"-10'10").

Öğrencilerin konuşma merkezinde küresel ısınma konusuna yönelik gerçekleştirdikleri konuşmalarında eleştirel ve yaratıcı bakış açılarını yoğun bir biçimde gösterdikleri görülmüştür. Öğrenciler küresel ısınmanın nedenlerini irdelemişler ve kendi görüşlerine göre bu soruna çözümler üretmeye çalışmışlardır. Konuşma merkezinde gerçekleştirilen bu etkinlik süresince öğrencilerin küresel ısınma konusuna ilişkin düşüncelerini betimledikleri, yapılan konuşmaları eleştirdikleri ve kendi aralarında yaptıkları değerlendirmeler sonucunda çözümler üretebildiklerini söylemek olanaklıdır.

Konuşma merkezinin önemli bir katkısı da öğrencilere konuşmak istedikleri konular ve çalışma biçimi konusunda seçme şansı tanımasıdır. Konuşma merkezinde öğrencilerin genel isteği üzerine, bireysel çalışmalar tamamlandıktan sonra grup çalışması yaparak grup raporu oluşturulmak istenmiştir. Bazı öğrenciler araştırmacı tarafından belirlenen konu üzerinde grup raporu ve sunusu hazırlamayı tercih ederken, bazı öğrenciler de kendi ilgi ve isteklerine göre belirledikleri konuları seçmiş, hazırlık yapmış ve bu konular üzerinde konuşma fırsatı bulmuşlardır. Bunun yanı sıra öğrenciler bireysel çalışmaların yanı sıra grup çalışması yapma şansına da sahip olmuşlardır. Bu bakımdan, bu merkezde, öğrencilerin dersin planlanmasına katkı sağladıklarını, öğrenmek ve konuşmak istedikleri konuları seçmelerine olanak tanındığını söylemek olanaklıdır.

Grup raporlarının oluşturulması ve grup sunumları sırasında karşılaşılan sorun, sunumların kimler tarafından ve hangi sırayla yapılacağı, grup raporunun kimler tarafından yazılacağı olmuştur. Merkez üyeleri arasında yaşanan negatif etkileşim grup raporunun oluşturulmasında on beş dakikalık bir gecikmeye neden olmuştur. Bu sorun üzerine araştırmacı, öğrencilere sakin olmaları gerektiğini hatırlatmış, daha sonra grup raporunun oluşturulmasının ve merkezin başarısının merkezdeki tüm öğrencilerin birbirlerinin çabalarından yararlanmalarıyla olanaklı olduğunu vurgulamıştır. Bunun yanı sıra bütün merkez üyelerinin ortak bir amacı paylaştıklarının da fark edilmesi

sağlanmıştır. Bu nedenle merkezde gerçekleştirilecek bu grup sunumunda alınan kararların tüm grup üyeleri tarafından ortaklaşa alınması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca, konuşma merkezinde öğrencilerin grup raporunu hazırlarken dikkat etmeleri gereken hususlar ve grup raporunun oluşturulmasına ilişkin öğrencilere bilgiler verilmiştir.

Grup raporunun oluşturulması sırasında grup raporunun kim tarafından hazırlanacağı ve sunumun kimin tarafından gerçekleştirileceği konusunda araştırmacı ve grup üyeleri arasında geçen konuşmalar aşağıda yer almaktadır:

(....)
Özlem :Öğretmenim ben sunabilir miyim?
A.Ö :Ben belirlemeyeyim sunucuyu, siz merkezde kendi aranızda belirleyin kimin sunuyu yapacağını.
Gizem :Azra yazsın ben de sunayım.
A.Ö :Hayır, işbirliği yaparak, grup olarak kendi aranızda karar verin. (VKN: 20090325105605; 02'07"-04'48")

Merkezde liderlik özelliği baskın olan Gizem'in merkez adına yalnızca kendi kararlarının uygulanmasını istemesi ve diğer arkadaşlarının kararlarına fazla saygı duymaması, merkezdeki diğer öğrenciler tarafından rahatsızlıkla karşılanan bir durum olmuştur. Araştırmacı bu aşamada öğrencilerin tartışmasına fazla müdahale etmek istememiş, işbirliği yapılmasını ve grup kararının alınmasını önermiştir. Araştırmacı ve öğrenciler arasında geçen bu konuşmadan sonra merkezdeki öğrenciler kendi aralarında yaklaşık beş dakika tartıştıktan sonra grup raporunu kimin yazacağına ve kimin sunacağına merkezde oy birliği ile karar vermişlerdir. Karar sonucunda Özlem'in sunuyu yapacağı, Azra'nın da grup raporunu yazacağı belirtilmiştir. Raporun hazırlanması sırasında da merkez öğrencileri arasında küçük tartışmalar yaşanmıştır. Merkezdeki öğrenciler, raporun oluşturulmasında herhangi bir bilgi yanlışlığına neden olmamak ve doğru sonuca varmak için durumu araştırmacıyla paylaşmaya karar vermişlerdir. Bu aşamada araştırmacı ve öğrenciler arasında geçen konuşmalar şöyle gelişmiştir:

Gizem :Öğretmenim elektrik ve sularımızı boşa harcamamalıyız. Elektrik su enerjisinden oluştuğu için elektrik ve sularımızı boşa harcamamalıyız mı yazmalıyız, sularımızı mı boşuna harcamamalıyız demeliyiz? Özlem yalnızca sularımızı diyor da...
Özlem :Ama elektrik de sudan oluşuyor.

A.Ö	:Her ikisini de gereksiz yere harcamamalıyız. Elektrik de sudan oluştuğu için, elektriği fazla tüketirsek sularımız da tükenir.
Gizem	:Elektrik su enerjisinden üretiliyor, diyorum ya sana.
A.Ö	:Yalnızca suyu değil, elektriği de boşa harcamamamız gerekiyor. Geçen hafta okul müdürünüz ne dedi sizlere? Tören yapılırken?
Filiz u	:Sularımızı boşa harcamamalıyız. Gereksiz yere yanan elektrikleri kapatmalıyız.
A.Ö	:Evet, elektrik de su enerjisinden üretilmektedir. Bu nedenle her ikisini de gereksiz yere tüketmemeliyiz. (VKN: 20090325105605; 27'28"-28'26").

Grup raporunun oluşturulmasında, merkezdeki öğrenciler küresel ısınma ile ilgili sahip oldukları bilgileri paylaşmış ve yaşadıkları birtakım deneyimlerden yola çıkarak yorumlar yapmış, doğru sonuca varmaya çalışmışlardır. Fotoğraf 12 grup raporunun oluşturulması aşamasında bilgilerini paylaşan öğrencilere örnek olarak sunulmuştur.



Fotoğraf-12. Grup Raporunun Oluşturulması Aşamasında Bilgilerini Paylaşan Öğrenciler

Grup raporunun oluşturulması sırasında öğrenciler savundukları görüşe ilişkin gerekçelerini de ortaya koymuşlardır. Öğrenciler grup raporunun hazırlanmasında konu ile ilgili olarak var olan yazılı kaynaklardan da yararlanmaya çalışmışlardır. Bu aşamada, sınıfta internete erişim olanağının olmaması, araştırmacının merkezdeki

öğrencileri basılı kaynaklar dışında elektronik kaynaklara yönlendirmesini engelleyen önemli bir etmen olmuştur.

Merkezdeki öğrenciler sunu öncesindeki aşamalarda araştırmacı ile işbirliği içinde çalışmaya özen göstermişlerdir. Öğrenciler konu ile ilgili birikimlerini yazılı bir raporda bir araya getirmeye çalışmışlardır. Ancak, teneffüs zilinin çalması üzerine yarım kalan raporun daha sonraki derste tamamlanması kararlaştırılmıştır. Bu konuda öğrencilerden Özen, günlüğüne yazdığı yansıtmalarda o gün konuşma merkezinde gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin düşüncelerini aşağıdaki gibi anlatmıştır:

> *Sevgili günlük. Bugün bütün etkinlikler yani Gizemlerin grubundaki etkinlikler bitti. Öğretmen bize grupça sunum yapmamızı istedi. Ezgi yazdı, Gizem taslak hazırlarken biz diğerlerine yardım ettik. Az zaman kaldığı için haftaya devam edeceğiz (Özen. 09.04.2009).*

02.04.2009 tarihinde öğrenci gruplarından biri, grup raporlarının hazır olduğunu ve grup sunumlarını yapabileceklerini belirtmişlerdir. Ancak, sunum başlamadan önce yaşanan teknik arıza, grubun sunumunu olumsuz etkileyen önemli bir etmen olmuştur. Grup üyelerinden Özlem'in sunusunu farklı bir formatla taşınabilir diske kaydetmesi ve sınıfta öğretmene ait olan dizüstü bilgisayarın bu programa uyumlu olmaması sunumun yaklaşık on beş dakika gecikmesine neden olmuştur. Yaşanan bu sorun üzerine öğrencinin hazırladığı sunu öğretmenler odasındaki bilgisayarda düzeltilerek uyumlu hale getirilmiştir. Teknik sorun nedeniyle yaşanan gecikmeden dolayı öğrenciler sunumlarına başlamadan önce diğer arkadaşlarından özür dilemişler ve hazır olduklarını belirtmişlerdir. Bunun üzerine araştırmacı, diğer öğrencileri dinlemeye güdülemek amacıyla aşağıdaki konuşmayı gerçekleştirmiştir:

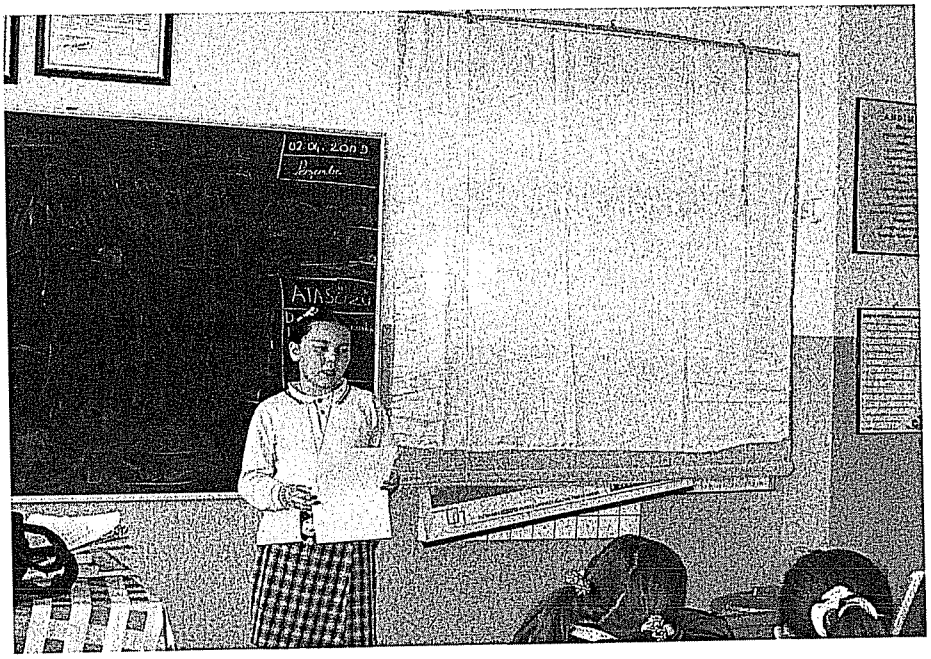
> **A.Ö** :Çocuklar şimdi konuşma etkinliğini yapan arkadaşınızı etkili bir biçimde dinleyin. Sorular hazırlayabilirsiniz, konuşma yapan arkadaşınıza konuştuğu konu ile ilgili sorular sorabilirsiniz. Arkadaşınız konuşma yaparken notlar alabilirsiniz. Konuşma merkezinde konuşma etkinliğini gerçekleştirecek olanlar da daha önce bahsettiğimiz kuralları uygulamaya, konuşurken beden dilini kullanmaya, dinleyicilerle göz teması kurmaya, kullandığınız ifadelerin düzgün bir biçimde kullanılmasına özen gösterin. Eğer hazırsa, grup raporunu sunacak olan arkadaşınızı buraya alalım. (VKN: 20090402131607; 01'50"-03'14").

Konuşma etkinliklerinin uygulanması sürecinde tüm sorumluluğun konuşmacı ve dinleyiciler olduğu belirtilmiştir. Sunum başlamadan önce merkez üyelerinden Ezgi, küresel ısınma konusunda genel bir bilgi vermiş, daha sonra merkez üyeleri tarafından ortak olarak hazırlanan slaytı sunmak üzere Özlem'i bilgisayarın yanına davet etmiştir. Ezgi'nin yaptığı açılış konuşması aşağıda yer almaktadır:

Ezgi :Arkadaşlar, benim adım bildiğiniz gibi Ezgi Ecem Durul. Ben küresel ısınma ile ilgili genel bilgiler vereceğim. Arkadaşımız Özlem de slaytımızı sunacak. Küresel ısınma dünya atmosferindeki karbondioksit ve ısıyı tutan gazların delinmesiyle zehirli güneş ışınlarının, maddelerin dünyaya geçmesi sonucu oluşur. Küresel ısınma insan hayatını olumsuz etkilemektedir. Bunun için alınması gereken önlemleri yazdık. Sularımızı ve elektriğimizi gereksiz yere harcamamalıyız. Fabrika bacalarına filtre takmalıyız. Ağaçlandırma yapmalıyız. Zararlı deodorant ve parfümleri kullanmamalıyız. Denizlere çöp atmamalıyız. Deniz hayvanlarına zarar vermemeliyiz. Özlü sözler de yazdık üç tane: "Biz doğayı korudukça doğa da bizi korur", "Sağlıklı yaşam sağlıklı çevre ile olur", "Dünyamızın geleceği için küresel ısınmayı önleyelim".

Efe :Çok güzeldi. Sağol. (VKN: 20090402131607; 03'30"-04'49").

Yukarıdaki konuşmadan da anlaşılacağı üzere, öğrencilerin sunum sırasında genel bir giriş yaptıkları ve konu ile ilgili alt başlıkların kimler tarafından sunulacağını belirttikleri görülmektedir. Konuşmanın sonuç bölümünde duygu ve düşüncelerin daha açık bir biçimde anlaşılmasını sağlamak ve ana fikri daha etkili bir biçimde yansıtmak amacıyla konuyla ilgili şiir, atasözü, özdeyiş vb. edebi ürünleri kullanmak dinleyicileri etkilemenin yollarından biridir (Sargın, 2006, s.69). Buradan, öğrencilerin bir konuşmayı bitirirken dikkat edilecek hususlar konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip oldukları ve bu konuda öğrencilere gerekli rehberliğin yapıldığı sonucuna ulaşılabilir. Fotoğraf 13 konuşma merkezi üyelerinden bir öğrencinin grup sunumu sırasındaki görüntülerini yansıtmaktadır.



Fotoğraf-13. Konuşma Merkezinde Konuşma Etkinliğini Yapan ve Konuşmacıyı Dinleyen Öğrenciler

Ezgi sunumunun girişini yaptıktan sonra, aynı grup üyelerinden Özlem, konuyu daha ayrıntılı olarak ele almak ve sınıf arkadaşlarını daha derinlemesine bilgilendirmek amacıyla, bilgisayardan da yararlanarak hazırladıkları slâyt gösterisini sunmak için sınıfta tüm arkadaşlarının görebileceği bir yere geçmiş ve konuşmasına başlamıştır. Ancak, sunum aşamasında konuşmayı yapan öğrencinin dili kullanma açısından sorunlar yaşadığı gözlenmiştir. Sunumu gerçekleştiren öğrencinin okuma hızı anlamayı güçleştirecek kadar hızlı olduğu için bu doğrudan onun konuşmalarına da yansımıştır. Bunun yanı sıra hazırlanan slâytların oldukça uzun olması ve görsellere fazla yer verilmemesi, öğrencilerin süreç içerisinde dikkatlerinin dağılmasına ve sıkılmalarına neden olmuştur.

Konuşma, ne bıktıracak kadar yavaş, ne de anlaşılmayacak kadar hızlı olmalıdır (Dervişoğlu, 2004, s.18-21). 02.04.2009 tarihinde grup sunumunu yapan Özlem, sunumunu okuyarak yaptığı ve yazılı raporuna bağlı kaldığı için onu dinleyen bazı arkadaşlarının sıkıldığı gözlenmiştir. Bu öğrenciler daha sonra yapılan grup sunumu değerlendirmesinde sıkıntılarını dile getirmişlerdir. Grup sunusu sonrasında tüm sınıfın

katılımıyla bu grubun sunumunun değerlendirilmesi istenmiştir. Bu aşamada araştırmacı gerekmedikçe sınıf içi değerlendirme sırasında gerçekleşen tartışma etkinliğine doğrudan müdahale etmemeye çalışmıştır. Özlem sunumunu tamamladıktan sonra araştırmacı ve öğrenciler arasında yaşanan tartışma video kayıtlarına şöyle yansımıştır:

A.Ö :Öncelikle konuşma yapan arkadaşlarınıza çok teşekkür ediyoruz. Bu merkezdeki arkadaşlarınız sunum yapıldıktan sonra sıkıldıklarını belirttiler. Neden sıkıldınız? Sıkıcı olan neydi? Etkinliğimiz konuşma etkinliği, konuşup paylaşalım lütfen. Neden sıkıldın sen Hakan?

Efe :Gerçekleri söyle ama.

Hakan :Öğretmenim hep okudu. Renkli değildi sunusu. Çok fazla eğlenceli değildi. Resim yoktu çok fazla.

Mehlika :Öğretmenimiz bize bir şey söylemişti önceden. Bu sınıfta işte güzel ders işlenmesi için nöbetçilerin çok etkili olduğunu söylemişti. Burayı düzenli tutarlarsa derse iyi katılabilirsiniz demişti. Burada da aynen öyle oldu öğretmenim. Özlem pek fazla anlatmadı, dümdüz konuştuğu için kimse dikkatini veremedi. Dikkatlerini de veremedikleri için herkes sıkıldı öğretmenim.

Salih :Öğretmenim çok hızlı okudu, konuştuklarından bir şey anlamadım.

Efe :Öğretmenim böyle son resimleri çok güzeldi, çok anlatıcı şeylerdi. Yalnız okuma hızı çok hızlıydı. Yüzde ellisini resmen anlamadım. Bazı yerlerde resim kullanmış. Çok güzel. Hazırladığı için de çok teşekkür ediyorum.

Gizem :Öğretmenim, ben yaptığımız hataları söyleyeceğim. Arkadaşlarımın da dediği gibi arkadaşımız çok hızlı okudu. Ben de öyleyim ben de çok hızlı okuyorum. Kaptırdım mı kendimi duramıyorum. Ama öğretmenim ben ona yardımcı olmak için kendi hazırladığım sunumu da göndermiştim. Benimkinde çok güzel karikatürler de vardı öğretmenim ama arkadaşım onu flash belleğine atmayı unutmuş.

Hakan :Ama öğretmenim grubun sunusuna bakınca hiç meraklanmadım öğretmenim. Çok uzun tutulmuştu grubun sunusu.

Mehlika :Düz okudu, dikkat çekerek, vurgulayarak, sesini yükselterek konuşmadı.

Ayla :Öğretmenim Özlem çok hızlı okudu, hem de mimiklerini, el hareketlerini çok fazla kullanmadı.

Uğur :Öğretmenim, arkadaşlarımızın dediği gibi çok hızlı okudu ama az da olsa yanına resimler eklemiş arasına. Onlar güzeldi bence.

Özlem :Öğretmenim ben arkadaşlarımın haklı olduğunu düşünüyorum. Ama benim doğamda var öğretmenim hızlı okumak. O yüzden böyle hızlı okuyorum.

Zeynep :Öğretmenim hızlı okuduğu için hızlı da konuşuyor.

Efe :Bir şey soracağım. Slâytları nasıl hazırladın?

A.Ö :Nasıl yani?

Efe :Onları internetten mi indirdin yoksa?

Özlem :İnternetten, kitaplardan, Gizem'in yazdıklarından, Ezgi'den kaynak aldım. Herkesten her şeyden yararlandım. Tek başıma yapmadım.

Gizem :Öğretmenim hızlı okuma konusunda haklılardı ama ben diğer konularda arkadaşlarımın haksız olduğunu düşünüyorum. Tamam, arkadaşım konuşurken beden dilini de kullanmadı ama. Özlem'in bu söylenenlere dikkat etmesi gerekiyor bundan sonra. Bir de hazırladığımız slâyt gerçekten bence çok güzeldi.

Hakan :Öğretmenim yani bütün slâytlar güzel ve bilgi vericiydi ama öğretmenim daha fazla öğrenebilmemiz için ilgi çekici şeylerin olması lazım değil mi?

İlknur :Öğretmenim hani mesela dümdüz okunduğunda mı anlıyorsunuz yoksa hani anlatarak, resimlerle göstererek mi anlıyorsunuz. Aradaki fark buydu bence.

A.Ö :Evet görselleri ve ses tonunu biraz daha etkili bir biçimde ayarlayabilirdi arkadaşınız. Belki konuşurken arkadaşlarıyla göz teması kurabilirdi, onları etkileyebilmek için.

Gizem :Ama nasıl kuracaktı, yazıyı okuyordu.

A.Ö :Ama bizim etkinliğimiz zaten konuşma etkinliğiydi, okuma etkinliği değildi. Bizim amacımız slaytı hazırlayıp burada okumak değildi, onu arkadaşlarımıza etkili bir biçimde sunmaktı. Sunduktan sonra beraber tartışmalıydık. Bundan sonraki merkezlerde sizlerden dikkat etmenizi istediğim şey, hazırladığınız metinleri okuyarak değil de, anlatarak sunmanız. Bu üzerinde konuştuğumuz noktalara da dikkat ederek yani, göz teması kurarak, anlamlı cümleler kurarak, konuşma yapacağınız ortama uygun bir biçimde, ses tonunuzu iyi ayarlayarak sunmanızı bekliyorum daha sonraki çalışmalarımızda. Anlaştık mı? (VKN: 20090402131607; 22'49"-32'25").

Planlanan ilk grup raporunun oluşturulmasında ve grup sunumu sırasında öğrencilerin merkezdeki diğer arkadaşları ile olumlu etkileşimde bulunmadıkları, etkili bir biçimde planlama yapamadıkları için araç-gereç, bilgi ve becerileri ortak paylaşamadıkları, grupta ele alınan konudan tam anlamıyla sorumlu olamadıkları görülmüştür.

Yapılan değerlendirmede öğrencilerin genellikle konuşmacının sunum aşamasında slâytlara bağlı kalması, hızlı okuması ve hazırlanan slâytların niteliği üzerine eleştiriler yaptıkları görülmüştür. Öğrenciler tarafından grup sunumunda en fazla eleştirilen konu, konuşmacının slâytlara bağlı kalması ve hazırladıkları slâytların ilgi çekici olmamasıdır. Bunun yanı sıra sunumun belirlenen süreden uzun olması, konuşmacının hızlı konuşması, dikkat çekerek, vurgulayarak, ses tonunu ortama göre ayarlayarak ve beden dilini kullanarak konuşmaması konuşmacıda görülen eksiklikler olarak belirtilmiştir. Ayrıca Hakan'ın "*öğretmenim daha fazla öğrenebilmemiz için ilgi çekici şeylerin olması lazım değil mi?*" sözleriyle de etkili bir biçimde öğrenmek için dinleyicilerin dikkatinin çekilmesi gerektiği konusunda da önerilerde bulunmuştur. Grup üyelerinin kendileri de yapılan bu eleştirileri kabul etmiş ve daha sonra gerçekleştirecekleri etkinliklerde bu önerileri dikkate alacaklarını belirtmişlerdir.

Grup sunumuna yapılan eleştirilere karşın, beğenilen taraflar da sınıftaki öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. Hakan "*bütün slâytlar güzel ve bilgi vericiydi*" ifadesini kullanarak değerlendirme sırasında yaşanan olumsuz havayı olumlu bir tarafa çevirirken, Efe'nin "*Onları internetten mi indirdin yoksa?*" sözleri üzerine Özlem'in

"*İnternetten, kitaplardan, Gizem'in yazdıklarından, Ezgi'den kaynak aldım. Herkesten her şeyden yararlandım. Tek başıma yapmadım*" biçiminde yanıt vermesi, onların sosyal etkileşim içerisinde, farklı kaynaklardan yararlanarak grup raporu hazırladıklarını göstermektedir.

Grup sunumunu yapan merkez üyelerinden Özlem'in "*Öğretmenim ben arkadaşlarımın haklı olduğunu düşünüyorum. Ama benim doğamda var öğretmenim hızlı okumak. O yüzden böyle hızlı okuyorum*" biçiminde kendini değerlendirmesi, onun kendisini açık ve dürüst bir biçimde değerlendirdiğinin bir göstergesidir. Ayrıca, yine grup raporu hazırlayan üyelerden Gizem'in "*Öğretmenim ben ona yardımcı olmak için kendi hazırladığım sunumu da göndermiştim. Benimkinde çok güzel karikatürler de vardı. Ama arkadaşım onu flash belleğine atmayı unutmuş. (...). Bu söylenenlere dikkat etmemiz gerekiyor bundan sonra*" ifadesi onun kendi merkezinde gerçekleştirdikleri çalışmanın niteliğine eleştirel bir biçimde bakmayı öğrendiğinin kanıtı olarak da değerlendirilebilir. Böylece, akran değerlendirme etkinliği hem konuşma becerilerinin gelişimine hem de değerlendirmeye katkı sağlama konusunda önemli olanaklar sağladığı biçiminde yorumlanabilir. Alanyazında da konuşma becerisini değerlendirmenin öğretmen ve öğrenci açısından çeşitli yararları vurgulanmaktadır (Upshur, 1971).

Sınıfta seyirci durumunda olan sınıf öğretmeni, grup sunumunu ve yapılan değerlendirmeleri dikkatli bir biçimde dinlemiştir. Grup sunumunun yapılmasının ardından, sınıf öğretmeni araştırmacıya, kendisine küresel ısınma ile ilgili elektronik posta yoluyla bir power point sunusu iletildiğini ve bu sununun kendisini oldukça etkilediğini belirtmiştir. Bu sunuyu sınıfta öğrencilere de sunmanın, araştırmacının uygulaması açısından bir sakıncası olup olmadığını sormuştur. Daha önce planlanmayan ve konuşma etkinliği arasında yer almayan bu durum üzerine araştırmacı önce tereddüt yaşamış, daha sonra farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının temel ilkelerinden birinin öğrenciye farklı seçenekler sunmak olduğunu hatırlamış ve yapılacak sunumun öğrenciler açısından yapılacak değerlendirmede etkili olabileceğine karar vermiş, öğretmenin teklifini kabul etmiştir.

Sınıf öğretmeninin küresel ısınma ve suyun yaşamımızdaki önemi konulu sunusunun ardından öğrenciler bu sunuyu çok beğendiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenin konuşması sırasında yaptığı vurgulama ve tonlamalar, ses tonunu ayarlaması, slâytların niteliği öğrenciler tarafından oldukça etkili bulunmuştur. Araştırmacı tarafından daha önceden planlanmamasına ve öğrencilerin yapılan iki sunum arasında karşılaştırma yapmalarına ilişkin yönerge verilmemesine rağmen, öğrenciler öğretmenin yaptığı sunu ile daha önce konuşma etkinliği yapan grubun sunusu arasında karşılaştırma yapmış, etkili bir sunumun nasıl yapılması gerektiğine karar vermişlerdir. Konuşma merkezi etkinliklerinden grup sunumunun yapılmasından sonra öğrenciler günlüklerine o gün gerçekleştirilen sunuma ilişkin yansıtmalarını yapmışlardır. Aşağıda öğrencilerden Esra ve Azra'nın grup sunumuna ilişkin yaptıkları değerlendirmeye yönelik günlüklerine yazdıkları düşünceleri yer almaktadır:

> *Bu sefer de gruplara gittik. Ama bu sefer her grup aynı şeyi yaptı. Birisi küresel ısınmayla ilgili slâyt hazırlamış, onu okudu. Resim fazla yoktu ve çok hızlı okumuştu. Zaten Özlem çok hızlı okur ve çok hızlı konuşurdu. Ondan sonra öğretmenin slaytını izledik. Resimleri çok olduğu için herkes çok beğendi. Öğretmen de önemli yerlerde buraya dikkat edin dedi. Ya da sesini yükseltti. Ama Özleminkisi de güzeldi. Bir dahaki gruplarda tekrar başlayacaksınız ama konuları ve grup arkadaşlarınız değişecek dedi (Esra 02.04.2009).*

> *Bizim merkezden Ezgi konuşma merkezindeyken ortak yazdığımız metni sundu. Özlem arkadaşımız bu konuşmayla ilgili geniş bir slâyt hazırlamıştı. Özlem arkadaşımız da bu slaytı sundu. Sunduktan sonra bazı arkadaşlarımız Özlem'i eleştirdi. Hakan kalkıp, yazıları okuması yerine anlatması gerektiğini söyledi. Yazıları okurken hızlı okuduğunu ve slâytta fazla resim olmadığını söyledi. Ben de buna katılıyorum. Fakat resimler gayet yeterliydi bence. Ama arkadaşlarımızın eleştirmesi hoşuma gitti (Azra, 02.04.2009).*

08.04.2009 tarihinde gerçekleştirilen ikinci geçerlik komitesi toplantısında o hafta merkezlerde gerçekleştirilen etkinliklerin video görüntüleri geçerlik komitesinin incelemesine sunulmuştur. Video görüntülerini izleyen geçerlik komitesi üyeleri konuşma merkezinde gerçekleştirilen etkinlikte öğrencilerin davranışa değil de konuşmayı gerçekleştiren öğrenciye yönelik eleştirilerde bulunduklarını dile getirmişler, bunu önlemeye yönelik olarak bazı önerilerde bulunmuşlardır. 08.04.2009 tarihinde geçerlik komitesi üyeleri ve araştırmacı arasında geçen konuşmalar aşağıda yer almaktadır:

Burçin hoca :Özlem zor bir sorumluluk almış ama burada.
İlknur hoca :Kaçıncı sınıf bunlar?
Ruhan :5. sınıf hocam.

İlknur hoca :Çok şeker.
Burçin hoca :Ne acımasız oluyorlar birbirlerine karşı.
İlknur hoca :Evet.
Dilek hoca :Özlem'e çok yüklenilmiş. Bu Özlem'in derse karşı motivasyonunu düşürebilir aynı zamanda.
Ruhan :Yok, Özlem sonradan bir öz değerlendirme yaptı. Öğretmenim ben çok hızlı okuyorum. Bu nedenle de çok hızlı konuştum. Bunun farkındayım. Hatta dedi lütfen ben sizden etkinlikler kapsamında okuma yarışması yapmanızı istiyorum dedi.
Burçin hoca :Orada Özlem yerine başka bir seçenek bulsaydın, Özlem yerine başka bir seçenek getirseydin. Kendini kötü hissetme olasılığı çok yüksek. Özlem ağır bir sorumluluk almış çünkü burada.
Dilek hoca :Başka bir şey. Sen, öğretmen keşke konuşma hatalarını öğretmen yapsaydı. Çünkü öğretmenin hatalarını söylemezler.
Burçin hoca :Tabii, tabii.
İlknur hoca :Bir de slâyt farkı çok önemli bence. Çocuk kullandı mı slaytı? Aynı slaytı kullandı mı çocuklar?
Dilek hoca :Aynı değildi başkaydı slâytlar.
İlknur hoca :Ben dikkat etmedim o slâytlara.
Burçin hoca :Vardı.
Dilek hoca :Ağır bir deneyim olmuş Özlem için. İstersen bir daha böyle bir etkinlik yapacaksan eleştirileri önce olumlulardan başlat. Yani Özlem'in konuşmasının iyi tarafları nelerdi? Karşılaştırma yapmak yerine. Çünkü karşılaştırma yaptığı zaman zor olur.
Burçin hoca :Aynı dikkatle öğretmeni de değerlendirirler.
İlknur hoca :Tabii tabii, çünkü çocuk genel baktı doğal olarak. Zaten görmesi mümkün değil o yaştaki çocuğun. Ve davranışa odaklanmadı, öyle olunca da Özlem şunu yaptı, öğretmen bunu yaptı oldu.

08.04.2009 tarihinde gerçekleştirilen geçerlik komitesinde, merkez etkinliklerinin ikinci oturumunun uygulanabilmesi için araştırmacı tarafından hazırlanan konuşma merkezi etkinlik planları komite üyelerince incelenmiştir. Etkinlik planı üzerinde gerekli düzeltmeler yapılarak, plan uygulanabilir duruma getirilmiştir.

Konuşma merkezinin farklı aşamalarında yaşanan ve çözüme ulaştırılmaya çalışılan sorunlar ve geçerlik komitesinin konuşma merkezinin birinci oturumuna ilişkin gerçekleştirilen tüm etkinliklerine ve aşamalarına yönelik yaptıkları yorumlar ve uyarılar dikkate alınmaya çalışılarak 09.04.2009 tarihinde öğrenme alanlarına yönelik oluşturulan merkez etkinliklerinden konuşma merkezinin ikinci oturumundaki etkinliklerinin uygulamasına başlanmıştır. Konuşma merkezinin ikinci oturumundaki etkinliklerinde araştırmacı, ilk etkinliklerde geçerlik komitesi üyelerinin yapmış olduğu önerileri dikkate alarak etkinlikleri yürütmeye çalışmıştır.

Konuşma merkezinin ikinci oturumunda, öğrencilerin de genel istekleri üzerine ele alınan konu "arkadaşınızın sizin izniniz olmadan bir eşyanızı alması durumunda tavrınız

nasıl olurdu?" olmuştur. Bu konuda 09.04.2009 tarihinde öğrencilerden Mehlika, hazırlamış olduğu konuşma metnine de bağlı kalarak aşağıdaki biçimde konuşmasını sürdürmüştür.

Mehlika :Arkadaşlar, arkadaşlarım benim iznim olmadan bana ait bir eşyamı alsa, belki o anda ona kızabilirim. Belki fark etmem o anda. Ama arkadaşımın elinde gördüğümde daha başka bir düşünceye kapılabilirim. Eğer çok lazımsa ona o anda ve bana ulaşamadıysa, ona çok lazımsa tamam izinsiz alsın, fakat beni gördüğü zaman ilk anda, benim eşyamı alıp kullandığını bana söylesin. Ben bunu ondan isterdim ve ben de öyle yapardım. Ben hayal gücümü kullanarak yine bazı aletler icat ettim kendi kendime. Alarmı olacak, o alarm onu uyaracak ve sahibinden başka kimse onu alamayacak. Onun dışında bir çanta, kilidi olacak ve sahibinin parmak iziyle birlikte açılıp kapanacak. Bu durumda kimse kimsenin eşyasını izinsiz olarak alamaz. Daha başka kampanya düzenlenebilir. Anasınıflar, birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarına göre kampanya düzenlenebilir. Mesela anasınıflarının tamamen o zaman büyüme, yani okul kavramını öğrenme zamanları. O zaman bunları onlara anlatırsak daha fazla akıllarında kalabilir. Kampanyalar düzenlenebilir, karikatürler çizilip asılabilir. Ben sizlere bir soru sormak istiyorum. Sizin bir eşyanız olsa, manevi bir değer taşısa, yani çok değerli bir şey olsa, o bir arkadaşınıza lazım olsa ve arkadaşınız sizden onu istese. Sizin ona verdiğiniz o manevi değere sahip olan o eşyanın başına bir şey gelse ya da onu kırsa, neler hissederdiniz?

Pelin :Bence arkadaşlıktan daha önemli bir şey yoktur. Onun arkadaşlarımdan daha önemli bir şey olacağını düşünmüyorum. Sonuçta o bir anlık bir şeydir, kazayla olan bir şeydir. O yüzden arkadaşıma kızmam. Ona küsmem. Onunla yine konuşurum.

Mehlika :Evet, başka.

Pelin :Ona sadece hatalı olduğunu, ama biraz daha dikkatli olması gerektiğini, sonunda da dostluğun çok önemli olduğunu söylerim.

Mehlika :Başka cevap vermek isteyen var mı?

Salih :Bir şey olmaz, yani canın sağ olsun derdim. Yani onun kırılması o kadar da önemli değildir arkadaşımdan.

Mehlika :Çok teşekkür ediyorum arkadaşlar. Yani ben açık sözlü olmak istiyorum ilk başta. Açık sözlü olarak bunu arkadaşımın yüzüne karşı söylemezdim. Sonuçta o benim bir arkadaşım. Arkadaşlık da çok önemli bir şey. Arkadaşlığın da korunması lazım, dikkat edilmesi lazım. Arkadaşlığın da bir manevi değeri var. Ben olsam yani içimden geçirirdim, keşke vermeseydim derdim. Çünkü benim için manevi bir değer taşıyor o. Belki önceden mesela anneannemin olabilir, dedemin olabilir. Onlardan kalan bir şey olabilir. Veya babamdan ya da annemden bir hatıra olabilir. Yani bir ailemizden ya da benim için çok değerli olan bir insandan manevi bir değeri olan birinin verdiği bir hediyeyse. Ve o kişi yanımda yoksa ki, oldukça üzülürdüm. O zaman arkadaşımın yüzüne karşı değil de içimden geçirirdim. Ben buna yönelik olarak önerilerde bulunmak istiyorum. Arkadaşınızla konuşun. Eğer başınıza böyle bir olay gelmişse arkadaşınızla konuşun. Tamam, almış olabilirsin, sana çok lazım olmuş olabilir, bir kalem, bir silgi çok önemli değil deyin. Salih dinlemiyorsanız konuşmayayım.

Salih :Dinliyoruuuz.

Mehlika :Dinliyorsanız teşekkür ederim, ama dinlemiyorsanız dinler misiniz? Arkadaşlarınızla konuşun, hemen yargılamayın. Kabaca davranmayın. Belki sorumsuz olabilir o. Başkasının eşyalarına daha önceden zarar vermiş olabilir.

Sinan :Evet, konuşarak onu kırmadan anlatmalıyız.

Mehlika :Evet, ikincisi de ben daha önce de söylemiştim. Bir kampanya başlatalım. Bunu anasınıflarında, birinci sınıflarda falan uygulayalım. Kampanya ne olabilir? Değişik karikatürler, ilgi çekici karikatürler hazırlayabiliriz bu konuda. Veya bir kukla yapıp, o kuklaları anasınıfında bir oyun halinde bu konuyu ele alarak oynatabiliriz. Ya da bir tiyatro kurup ya da dışarıda panolarımız var, okul panolarımız. O panolara resimler çizip, yazılar yazıp asabiliriz. Bunları yapabiliriz. Bunları sınıfımızda da gerçekleştirebiliriz. Eğer Ruhan öğretmenimiz ve sınıf öğretmenimiz de izin verirlerse ben bunu hazırlayıp sunmak istiyorum. Eğer arkadaşlarımız da kabul ederlerse bu kampanyayı başlatmak istiyorum. Çok teşekkür ediyorum beni dinlediğiniz için (VKN: 20090409131543, 18'41"-25'02").

Mehlika, konuşmasını tamamladıktan sonra merkezdeki arkadaşları Mehlika'nın konuşmalarından oldukça etkilenmişler ve Mehlika'yı alkışlamışlardır. Mehlika'nın konuşma merkezinde ele alınan konuya ilişkin olarak ileri sürdüğü öneriler, merkezdeki arkadaşları tarafından oldukça beğenilmiş ve takdir edilmiştir. Bu, Mehlika'nın fikirlerini açık ve net bir biçimde ifade ettiğinin, konuşmasında etkileyici ve güven verici bir biçimde konuştuğunun bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Nitekim alanyazında da topluluk karşısında ya da herhangi bir kişiyle yapılan konuşmalarda, anlatılanların açık, anlaşılır, inandırıcı ve etkileyici olması; konuşmacının, ifadeleriyle karşısındakilere güven vermesi, etkileyici ve güzel konuşma ilkelerini yaşamın her alanında kurulan ilişkilerde uygulaması gerektiği belirtilmektedir (Sargın, 2006, s.11). Bunun yanı sıra konuşmacının, fikirlerini açık ve net ifade etmesi, gerçekleştirilen konuşmanın anlaşılır ve tatmin edici bir özellik taşıması gerektiği vurgulanmaktadır (Dervişoğlu, 2004, s. 18-21).

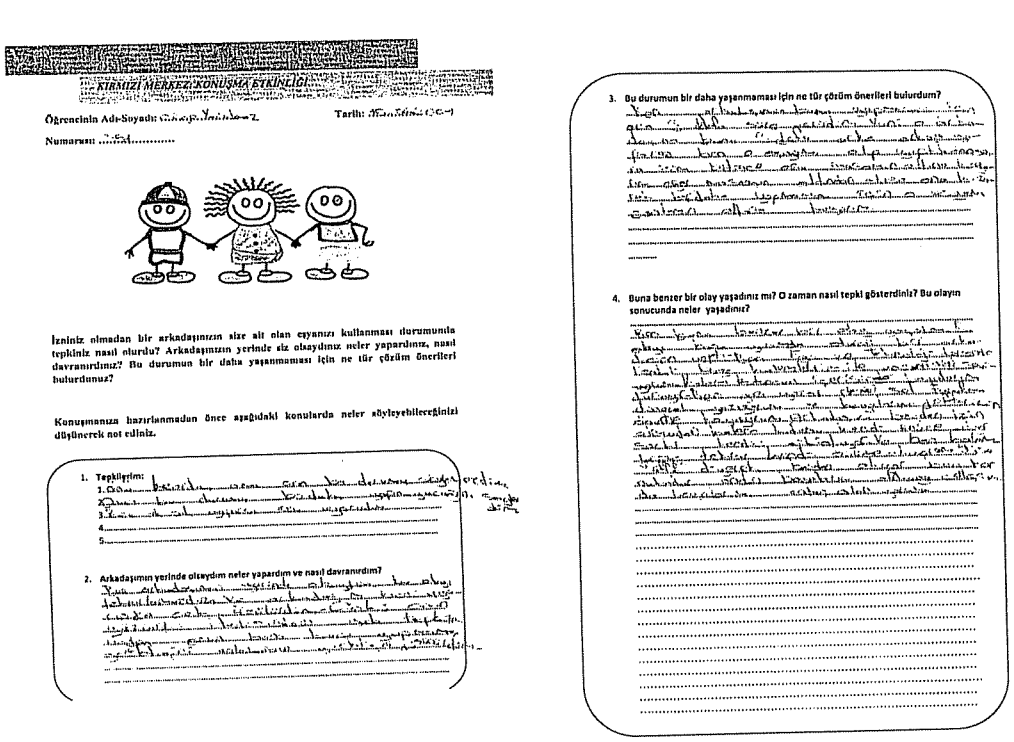
Mehlika'nın konuşma sırasında kendisine duyduğu güven, konuşma etkinliğini yapan diğer arkadaşlarına da yansımıştır. Mehlika dinleyicilerle göz teması kurmuş, konuşmasını sürdürürken dinleyenlerin yüz ve beden ifadelerini de gözlemlemiş, kendisini dinlemeyen arkadaşlarını uyarmıştır. Ancak Mehlika'nın dikkat çeken bir özelliği, konuşması sırasında sıklıkla devrik cümleler kurmasıdır. Mehlika'nın bu cümle yapısını konuşmaları sırasında sık sık benimsemesi, onun anlatımına çeşitlilik kazandırmak ve ifadelerini monotonluktan kurtarmak amacı taşıyor olabileceği biçiminde yorumlanabilir.

Konuşma merkezinde konuşma yapan öğrencilerin genellikle konuşmaya uygun hitap tarzıyla başladıkları, konuya uygun atasözleri ve özdeyişler kullandıkları, konuşmayı ilgi çekici hale getirmek için görsellerden yararlandıkları, konuyla ilgili günlük yaşamdan örnekler verdikleri, ana fikri yardımcı fikirlerle destekledikleri ve konuşmalarını etkileyici ifadelerle bitirdikleri gözlenmiştir. Bunun yanı sıra konuşmacının kelime ve kelime gruplarının anlamını vurgulayacak biçimde uygun yerlerde duraksamalar yaptığı görülmüştür.

Konuşma merkezinde "Dostluk" konulu konuşma etkinliklerinin uygulama planı geçerlik komitesi üyelerinden İlknur Hoca ile yeniden gözden geçirilmiş, İlknur Hoca'nın önerisi üzerine, konuşma etkinliğinde yapılandırılmış bir çalışma yapmanın uygun olacağına karar verilmiştir. Bunun üzerine araştırmacı, konuşma merkezinde öğrencilerin yalnızca konuşma metni hazırlamaları ve bu metin aracılığıyla etkinliklerini gerçekleştirmeleri yerine, daha yapılandırılmış bir biçimde ele alınmış çalışma kâğıtları üzerinde metinler oluşturularak bu metinler aracılığıyla konuşmaların gerçekleştirilmesi sağlanmıştır. Bu konuya ilişkin araştırmacının 13.04.2009 tarihinde günlüğüne yazdığı yansıtmalar aşağıda yer almaktadır:

> *2. Etkinliğe geçen hafta başlamıştım. Yazma merkezinin etkinlik planlarını İlknur hoca ile paylaşırken, konuşma merkezinde daha yapılandırılmış bir etkinlik yapılıp yapılamayacağı üzerinde tartıştık. Yapılandırılmış bir çalışma kâğıdının öğrencilerin konuşan öğrenciyi daha etkili bir biçimde dinleyeceği düşüncesinden hareketle, konuşma merkezinin çalışma kâğıtları ve etkinlik planları üzerinde değişiklik yapma kararı aldık. İlknur hocadan dönüt aldıktan sonra etkinlik planlarıma almış olduğum dönütler doğrultusunda bugün son biçimini verip bu hafta gerçekleştireceğim merkez etkinliklerinde diğer öğrencilere uygulayıp uygulamayacağımı sordum. "Kalan merkezlere uygulayabilirsin. Hem iyi de olmuş olur. Diğer planla bu uygulayacağın plan arasındaki farklılıkları da belki görebiliriz bu şekilde" dedi. Planlarımda küçük bazı değişiklikler yaptım. Daha önceki merkezde yazma etkinliklerinde öğrencilere hazırlatmış olduğum taslağı bu sefer daha da yapılandırdık. Konuşma merkezinde de yapılandırılmış bir konuşma etkinliği yapmamın uygun olduğunu söyledi İlknur hoca. Konuşma metnini daha yapılandırılmış şekilde oluşturmaya çalıştık. Bu Çarşamba günü konuşma merkezine yeni gelen öğrenciler için yeni etkinlik planlarını uygulamaya koyacağım.*

Konuşma merkezinde yapılandırılmış konuşma metinleri oluşturularak gerçekleştirilen konuşma etkinliğine ilişkin öğrencilerden Öznur'un çalışma kâğıdından örnekler aşağıda yer almaktadır:



KIRNUZI MERKEZİ KONUŞMA ETKİNLİĞİ

Öğrencinin Adı-Soyadı: [redacted] Tarih: [redacted]

Numarası: [redacted]

İzniniz olmadan bir arkadaşınızın size ait olan eşyanızı kullanması durumunda tepkiniz nasıl olurdu? Arkadaşınızın yerinde siz olsaydınız neler yapardınız, nasıl davranırdınız? Bu durumun bir daha yaşanmaması için ne tür çözüm önerileri bulurdunuz?

Konuşmanıza hazırlanmadan önce aşağıdaki konularda neler söyleyebileceğinizi düşünerek not ediniz.

1. Tepkilerim:
2. Arkadaşımın yerinde olsaydım neler yapardım ve nasıl davranırdım?
3. Bu durumun bir daha yaşanmaması için ne tür çözüm önerileri bulurdum?
4. Buna benzer bir olay yaşadınız mı? O zaman nasıl tepki gösterdiniz? Bu olayın sonucunda neler yaşadınız?

4. Konuşan arkadaşımın Adı-Soyadı: [redacted]

Gösterdiği tepkiler:

Çözüm önerileri:

5. Konuşan arkadaşımın Adı-Soyadı: [redacted]

Gösterdiği tepkiler:

Çözüm önerileri:

6. Konuşan arkadaşımın Adı-Soyadı: [redacted]

Gösterdiği tepkiler:

Çözüm önerileri:

Aşağıdaki formu, merkezinizde konuşma etkinliğini gerçekleştiren arkadaşlarınıza yönelik olarak doldurun. Daha sonra merkezinizdeki arkadaşlarınızla tartışarak en mantıklı çözüm yoluna ulaşmaya çalışın.

1. Konuşan arkadaşımın Adı-Soyadı: [redacted]

Gösterdiği tepkiler:

Çözüm önerileri:

2. Konuşan Arkadaşımın Adı-Soyadı: [redacted]

Gösterdiği tepkiler:

Çözüm önerileri:

3. Konuşan Arkadaşımın Adı-Soyadı: [redacted]

Gösterdiği tepkiler:

Çözüm önerileri:

Fotoğraf 14. Konuşma Merkezinde Hazırlanan Yapılandırılmış Konuşma Metni

Konuşma merkezinde gerçekleştirilen yapılandırılmış konuşma etkinliğinde, öğrencilerin konuşan kişiyi dikkatli bir biçimde dinlemelerine karşın, yarı yapılandırılmış (ilk) etkinliklerde olduğu gibi konuşmada etkin olamadıkları gözlenmiştir. Öğrenciler konuşma metinlerini hazırladıktan sonra diğer arkadaşlarının konuşmalarını da dinlemişler ve konuşma etkinliğini gerçekleştiren arkadaşlarına yönelik çalışma kâğıtlarını doldurmuşlardır. Konuşma etkinliğini yapan öğrenciler, bu durumda konuşma sırasında tamamen metinlerine bağlı kalmış, diğer arkadaşlarını dinlerken de notlar almışlardır. Ancak öğrenciler merkezdeki tüm öğrencilerin konuşması tamamlandıktan sonra yarı yapılandırılmış konuşma etkinliğindeki gibi konuşma sonrasında tartışma gerçekleştirememiş, merkezde ele alınan konuya ilişkin merkezdeki tüm bireylerin konuşmalarını sentezleyerek mantıklı bir çözüm yoluna ulaşamamışlardır. 15.04.2009 tarihinde araştırmacının bu konuya yönelik olarak günlüğüne yazdığı yansıtmalar aşağıda yer almaktadır:

> *"Bu yapılandırılmış konuşma metni hazırlama öğrencilere biraz anlamsız geldi gibi. Yalnızca kısa kısa notlar alarak konuşmalarında da o notlara değindiler, Konuşma etkinliğini ilk merkez oturumundaki gibi gerçekleştiremediler. Konuşmalar bittikten sonra çok fazla tartışma ortamı da yaratılamadı (AG, 15.04.2009)".*

Konuşma merkezinde tüm gruplar sunumlarını gerçekleştirdikten sonra kendi belirlediği bir konuda sunum yapmak isteyen Mehlika'nın bu isteği kabul edilmiştir. Mehlika, Ezgi ve Filiz değerlerimiz ve geleneklerimizi temel alan "Genel kültür" konulu bir konuşma yapmak istediğini belirtmiştir. Araştırmacı da etkinliklere çeşitlilik katmak, öğrencileri farklı konular üzerinde konuşmaya yönlendirmek amacıyla bu isteği kabul etmiştir. Araştırmacının bu konuya ilişkin düşünceleri günlüğüne şöyle yansımıştır:

> *Mehlikaların grup etkinliği, kendi istekleri üzerine "gelenek ve göreneklerimiz" konulu bir sunu yapmaktı. Bunu kabullendim. Çünkü diğer öğrenciler hemen hemen aynı etkinliği sunuyorlardı ve sıkılmışlardı. Biraz daha farklılık katmak, böylece öğrencileri kendi ilgileri doğrultusunda yönlendirmek istedim. Daha sonra Mehlika oldukça başarılı bir biçimde sunusunu gerçekleştirdi. Çalışması sırasında sürekli olarak hem kendi merkezindeki öğrencileri hem de diğer merkezlerdeki öğrencileri etkinliklere katmaya çalışıyor, arkadaşlarına sorular sorarak onların aktif katılımcı olarak rol almalarını istiyordu. Bunun yanı sıra grup tartışmalarını ve bireysel tartışmaları da destekliyordu (AG, 30.04.2009).*

Genel kültür konulu çalışmayı temel alan konuşma merkezi üyeleri Trakya bölgesini ele alan bir konuşma metni hazırlamıştır. Konuşma merkezinde öğrencilerin merkezde ele almak istedikleri konuşma konusu olarak değerlerimiz ve geleneklerimizi belirlemeleri,

konuşma konularının öğrencilerin merakları ve ilgileri sonucu ortaya çıkmasına katkı sağlamıştır. 29.04.2009 tarihinde genel kültür konulu konuşma etkinliğini yapan öğrencilerden Ezgi ve Özen'in konuşmalarından bir bölüm aşağıda yer almaktadır:

> *Sevgili arkadaşlarım ve değerli öğretmenlerim, biz ilk olarak bize emek veren öğretmenimiz Ruhan Karadağ'a teşekkür ediyoruz. Bizim grubumuz "genel kültür" konusunu ele aldı. Biz bu konuda sizlere Türkiye'de üretilen meyve, sebze, baklagiller, vb., Türkiye'de olan sanayi, Türkiye'deki bölgelerin özellikleri (el dokumacılık vb), Türkiye'nin bölgeden bölgeye adetlerini anlatacağız. Genel kültür konusunu bize Mehlika anlatacak. Merkezimizin üyeleri: Öznur, Filiz, Salih, Yasin, Pelin, Savaş ve Emir. Beni dinlediğiniz için teşekkür ederim.*
>
> *Bir yanınız masmavi deniz, bir yanınız göz kamaştıran altın sarısı tarlalar. Nerede misiniz? Tabii ki Tarakya'da. Ayçiçeğini 1930'lardan sonra ülkemize gelen göçmen yurttaşlarımız getirmiş. Türkiye'deki ayçiçeği üretimi yıllara göre 750-900 bin ton arasında değişiyor. Trakya, bu üretimin %60'ını karşılıyor. Eskiden ayçiçeği tek tek kopartılıp vura vura taneleri ayıklanıp geniş arazilerde kurutulmuştur. Bugün ise modern biçendönemler çiftçilerin hasat işini kolaylaştırmış. Çerezlik türünden farklı olarak küçücük, yağ oranı yüksek ayçiçekleri modern fabrikalarda işlenmektedir. Bu sarıçiçekler evlerimizde kullandığımız sıvı yağa, sabuna ve yağlı boya gibi maddelere dönüşüyor. Yağı çıkarıldıktan sonra kalan küspesi de hayvan yemi olarak kullanılıyor (...)* (VKN: 20090429102613, 00'32"-02'29").

Filiz konuşmasını tamamladıktan sonra Mehlika arkadaşlarının yaptığı konuşmayı özetleyerek kendi konuşmasına başlamıştır. Mehlika'nın sunumu sırasında tüm sınıf dikkatle onu dinlemiştir. Konuşma merkezinde farklı bir konuyu ele alarak sunmak isteyen bu grubun yaptığı sunum, diğer merkezler tarafından da oldukça beğenilmiştir. Mehlika sunumunu getirdiği görsel materyallerle destekleyerek zengin bir içerik biçiminde arkadaşlarına sunmuştur. Mehlika'nın Trakya yöresini tanıtmak amacıyla sınıfa getirdiği yöresel eşyalar sınıfın oldukça ilgisini çekmiştir. Bu konuda ders sonunda günlüğünü yazan Azra, gerçekleştirilen konuşma etkinliğinden hoşlandığını ve etkilendiğini günlüğüne yazdığı aşağıdaki ifadelerle yansıtmıştır:

> *Sevgili günlük. Bugün Mehlikaların grubu sunum yaptı. Onlar çok farklı bir bakış açısından sunum yaptılar. Genel kültürümüzü tanıttılar. Mehlika arkadaşımız çok güzel anlattı. Sonra yanında genel kültüre ait eşyalarla bize bunu anlatılar. Çook güzeldi (Azra, 30.04.2009).*

30.04.2009 tarihinde konuşma merkezinin üçüncü grubu grup raporlarını sunmuşlardır. Daha önceki grup sunumunda yaşanan sorunların bu etkinlikte gözlenmemiş olması, öğrencilerin konuşma becerilerinde gözlemlenen gelişimin bir yansıması olarak

değerlendirilebilir. Bu konuda araştırmacının o gün günlüğüne yaptığı yansıtma aşağıda yer almaktadır:

> *Bugün ilk ders saatinde konuşma merkezinde gerçekleştirilen etkinlikler için öğrenciler tarafından hazırlanan grup raporları sunuldu. Öğrenciler kendi aralarında seçmiş oldukları sunucuyu belirlemiş, slâyt sunularını hazırlamış ve sunularını sunmak için hazır olduklarını belirtmişlerdi. Gizem, daha önce kendi merkezinde yaptıkları o büyük tartışmanın ardından bugün başarıyla sunusunu yaptı. Evde çok hazırlandığını, annesiyle birlikte prova bile yaptıklarını söyledi. Sunuları bittikten sonra diğer merkezlerin ve kendi merkezinin kendi sunularını değerlendirmelerini istedim. Öncelikle diğer merkezler yaptıkları değerlendirmede geçen hafta bu merkezde yaşanan gerginliğin ardından büyük bir başarıyla bu işin üstesinden geldiklerini belirterek tebrik ettiler bu merkezi. Çünkü geçen hafta oldukça büyük bir sorun yaşanmış, Hakan ve Gizem, merkezde liderlik özellikleri baskın bir biçimde diğer arkadaşlarını da çalışmaya katmak için büyük çaba sarf etmiş, ancak bunu başaramayınca, kendi merkezlerinin etkili bir biçimde etkinlikleri tamamlayamama konusunda endişelenerek tartışmayı büyütmüşlerdi. Öyle ki Hakan, eğer çalışmayacaklarsa gitsinler bizim merkezden demişti. Gizem de "benim anlayamadığım şu ki niye çalışanlarla çalışmayanlar aynı merkezde" diye sınıfta büyük bir tartışmaya neden olmuştu. Bu tartışmanın ardından bu grubun bu şekilde sunularını tamamlamalarına ihtimal vermiyordum. Oldukça şaşırttılar beni. Diğer merkezlerden aldıkları olumlu dönüt ve tebriklerden sonra kendilerini değerlendirmelerini istedim. Gizem arkadaşlarımızı affetmeyi, dostluk içinde yaşamayı öğrendik dedi. Öznur da biz farkında olmadan dostlukla ilgili sunuyu hazırlarken dostluğun önemini kavramış olduk. Bu nedenle konu da çok iyi oldu dedi. Kendi hatalarını kabullendi ve olmaması gerektiğini dile getirdiler (AG,30.04.2009).*

Konuşma merkezinde grup sunumlarından sonra bireysel olarak evde bir sunu hazırlayan ve daha sonra bunu sınıfta sunmak istediğini belirten Şennur, 06.05.2009 tarihinde "arkadaşlık" konulu sunusunu yapmış ve hem merkez arkadaşlarından hem de tüm sınıftan oldukça güzel dönütler almıştır. Şennur'un daha önceden sunu hazırlama becerisinin olmadığını, ancak çaba göstererek yalnızca bu derste sunu yapmak amacıyla böyle bir hazırlık yaptığını belirten sınıf öğretmeni, Şennur'daki bu değişime dikkat çekmiş ve onun konuşma merkezinde slâyt hazırlama becerisinin ve konuşma becerisinin geliştiğini belirtmiştir. Şennur sunusunu yaptıktan sonra sınıfta sunu sonrası yapılan değerlendirme video kayıtlarına şöyle yansımıştır:

Zeynep :Öğretmenim slaytı çok güzeldi. Ben de beğendim. Okuması da çok güzeldi. Çok anlamlı bir şekilde sundu. Bence çok güzeldi.

İlknur :Bence de öğretmenim çok güzeldi sunusu. Tebrik ediyorum. Kendisi isteyerek hazırlamış.

Ezgi :Öğretmenim, bunu grup olarak mı yaptılar, yoksa Şennur tek mi hazırladı?

A.Ö :Grup olarak zaten sizin grubunuzda Gizem grup sunusunu yapmıştı. Şennur bunu ben de slâyt hazırlamak istiyorum diye belirtmişti zaten. Daha sonradan etkinliğiniz bittikten sonra Şennur bunu bireysel olarak hazırlamış. Şennur böyle bir sunu yapmak istediğini belirtti. Ben de

çok sevindim buna. Çünkü etkinliğimiz önceden bitmişti ama Şennur etkinliğimiz bitse bile kendisi bir şeyler yapmış, güzel bir çalışma ortaya çıkarmış. Şennur, teşekkür ediyorum, çok güzel, duygulu ve içten konuştun. Çok hoş bir sunu hazırlamışsın. Ne zaman hazırladın sen bunu?

Şennur :Bunu ben geçen hafta hazırladım.

A.Ö :Peki bir yerden yararlandın mı, yoksa var olan bilgilerden ve slâytlardan da bir birikim elde ederek mi oluşturdun bunu?

Şennur :İnternetten de yararlandım.

A.Ö :Sunumun çok hoşuma gitti. Vermek istediğin duyguyu tam olarak hissettirebildin bize. Teşekkürler Şennur.

Öznur :Öğretmenim ben Şennur arkadaşımızı tebrik ediyorum. Çok güzel olmuş. Çok güzel ve içten sundu. Ben çok beğendim. Resimleri ve içeriğini. Hepimiz ilgiyle dinledik (VKN: 20090506100256, 04'-55"-07'-43").

Şennur'daki bu gelişme, araştırmacının da oldukça çok dikkatini çekmiştir. Konuşma merkezinin ilk oturumunda merkez sunumu sırasında konuşmasını çok kısa sürdüren ve merkezdeki arkadaşlarının yoğun ısrarı üzerine konuşan Şennur bu kez kimsenin baskısı olmadan, kendi arzusuyla bir sunum yapmayı istemiştir. Şennur'daki bu gelişim, konuşma merkezindeki etkinliklerin, öğrencilerin kendine güven duyma ve bağımsız çalışma alışkanlığı edinmelerine olanak sağladığı biçiminde yorumlanabilir. Araştırmacı, o gün gerçekleşen olay üzerine düşüncelerini günlüğüne şöyle yansıtmıştır:

> *"Bugün öğretmenler odasında sınıf öğretmeni, Şennur' un konuşma merkezinde daha önceden hazırlamış oldukları grup raporunun yanı sıra bireysel olarak da bir sunu yapmak istediğini, bu amaçla Şennur'un daha önceden, yine konuşma merkezinde ele alınan konuyla ilgili olarak dostluk ve dostluğun önemini vurgulayan bir sunu hazırladığını, bunu Türkçe dersinden önceki teneffüste kendisiyle paylaştığını; benim izin vermem durumunda bunu sunacağını bildirdi. Çalışma süresinin geçmiş olmasına ve böyle bir gereklilik olmamasına rağmen Şennur' un böyle bir sunu yapma talebi beni oldukça etkilemişti. Ben de büyük bir istek ve sevinçle bunu kabul ettim. Bu, öğrencilerin grup çalışmasının yanı sıra bağımsız çalışma isteğinin de göstergesiydi. Öğretmen büyük bir sevinçle "Şennur bunu hazırlamayı daha önceden bilmiyordu ve daha önceden böyle bir taleple hiç yanıma gelmemişti. Sizin dersinize istekle katıldığının göstergesi bu. Ayrıca bu çalışma için Şennur slâyt hazırlamayı da öğrenmiş oldu dedi. Amaçlarım dışında bir becerinin bu şekilde gerçekleşmiş olduğunu görmek beni oldukça mutlu etti (AG, 06.05.2009)".*

Dört temel dil becerisi olarak adlandırılan dinleme, konuşma, okuma ve yazma bir bütündür. Bu becerilerin birbirinden ayrı bir biçimde geliştirilmesi düşünülemez. Konuşma, tek yönlü, kendi içinde başlayıp biten bir eylem değil, dinleme ile iç içe bir süreçtir (Çongur, 1999, s.85). Bu nedenle, konuşma ile dinleme becerileri arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. Konuşma birden fazla birey arasında gerçekleşmekte, konuşulan konunun dinleyici bir kitlesi bulunmaktadır. Bireylerin konuşma yeteneğinin geliştirilmesinin en önemli şartı iyi bir dinleyici olmaktır. Gerçekleştirilen bu etkinlikte,

öğrencilerin Şennur'u etkin bir biçimde dinlemeleri ve Şennur'un konuşmaları üzerinde yorumlar yapmaları, onların iyi birer dinleyici olma yolunda ilerlediklerini göstermektedir.

Konuşma merkezinde gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin kayıt altına alınan video görüntülerinde dilin dış yapı unsurları bakımından öğrencilerin gerçekleştirdikleri konuşmalar genel olarak incelendiğinde, konuşan öğrencilerin büyük çoğunluğunun genel olarak sesleri doğru çıkardıkları, konuşurken kelimelerdeki sesleri yutmadıkları, kelime ya da cümle tekrarı yapmadıkları gözlenmiştir. Bu bağlamda, araştırmacı, öğrencilerin konuşma sırasında yaptıkları hataları düzeltmekle fazla zaman kaybetmemiştir. Öğrenciler konuşma merkezinde konuşma becerilerini rahat kullandıklarından dolayı, merkezlerin dil becerilerini daha fazla kullanmaları için ortam yaratmaya çalışmıştır. Konuşma etkinliği sırasında telaffuz hatalarına çok nadir rastlanmış, öğrencilerin yanlış telaffuzları anında düzeltilmeye çalışılmıştır. Örneğin 29.04.2009 tarihinde kültür ve değerlerimiz konulu sunularını yaparken, Özen'in "*Bir yanınız masmavi deniz, bir yanınız göz kamaştıran altın sarısı tarlalar. Nerede misiniz? Tabii ki Tarakya'da*" ifadesinde yanlış telaffuz ettiği "Tarakya" ve "*Bugün ise modern biçendönemler çiftçilerin hasat işini kolaylaştırmış*" ifadesinde "biçendönemler" sözcüklerinin doğru telaffuz edilmesi sağlanmıştır.

Konuşma merkezinde gerçekleştirilen tüm bu etkinliklerin, Türkçe öğretim programında belirtilmiş olan genel amaçlarla örtüştüğü görülmektedir. Konuşma merkezinde öğrenciler geleneksel öğretim yaklaşımından daha fazla etkinliklere katılma ve konuşma olanağı bulmuşlardır. Konuşma merkezinde gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin yalnızca konuşma becerilerinin değil, aynı zamanda dinleme, okuma ve yazma becerilerinin de gelişimine olanak sağladığı görülmüştür.

"Konuşma Merkezinde Gerçekleştirilen Etkinlikler ve Bu Etkinliklerin Uygulama Öncesi Gerçekleştirilen Etkinliklerden Farkına İlişkin Görüşler" Alt Temasına İlişkin Bulgular

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı kapsamında oluşturulan konuşma merkezinde, öğrenciler konuşma metinleri hazırladıklarını, bu metne dayalı olarak ele aldıkları konuyu merkezde tartıştıklarını belirtmişlerdir. Bu merkezde gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin öğrencilerden Gizem, Zeynep ve Mehlika'nın görüşleri aşağıda yer almaktadır:

> *Ortak bir konuşma metni hazırladık. Küresel ısınmayla ilgili konuştuk. Zaten biz dördüncü sınıftayken Zeynep le küresel ısınmayla ilgili bir kampanya başlatmıştık. Oradan bildiğim bilgileri kullandığım için hoşuma gitti özellikle (Gizem, 16.04.2009, st. 1020-1022).*

> *Konuşma merkezinde ilk önce, önce yaptığımız etkinlikte küresel ısınmayı nasıl önleyebileceğimiz hakkında bir yazı yazmıştık. Ben orada bazı önerilerde bulunmuştum. Mesela LPG li araçları çok fazla kullanmamamız gerektiğini, genellikle toplu taşıma araçlarını tercih etmemiz gerektiğini, suyu çok fazla harcamamamız gerektiğini ve buna benzer bazı şeylerde bulmuştuk, onları yazmıştık. Yazdıktan sonra birbirimize konuşma yaptık, okumadık direkt. Bir konuşma yaptık, arkadaşlarımız dinledi, merak ettikleri şeyleri sordular, biz de o soruları cevapladık (Zeynep 16.04.2009, st.1308-1313)*

> *Konuşma etkinliğini çok sevdim. Konuşma etkinliğinde kendimi ifade etmek çok güzeldi. Başta bir konu belirleyip o konu üstünde konuşmak, kendi fikrimizi herkese anlatmak çok güzeldi. O fikri oradaki masaya ve oradaki arkadaşlarına döküyorsun ve orada kalıyor. Bu benim çok hoşuma gitti. O bakımdan ben en çok konuşmayı sevdim (Mehlika, 12.06.2009, st. 1691-1694)*

Konuşma merkezinde öğrenciler bireysel çalışmalarının yanı sıra grup çalışmaları gerçekleştirip grup sunumları yaptıklarını da belirtmişlerdir. Bu konuda Azra ve Özlem görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

> *İkinci grubumuz kırmızı masaydı. Konuşma grubu. Burada küresel ısınma hakkındaki görüşlerimizi konuşma olarak yazdık. Bunları yazdıktan sonra biz bütün etkinlikler bittikten sonra Özlem arkadaşımız sunu hazırladı bununla ilgili ve biz rapor hazırlamıştık. Onu sunduk* (Azra, 16.04.2009, st. 875-877).

> *Konuşma merkezinde küresel ısınmayla ilgili bir etkinlik vardı. Onunla ilgili okuduk, konuştuk, tartıştık. Onunla ilgili bir kompozisyon hazırladık. Bu sorunları çözmek için neler yapabiliriz? (...) Öğretmenim bence bu birlikte yaptığımız etkinlikler çok güzeldi ve bilgi vericiydi. Çünkü biz orada küresel ısınmayı konuştuk, bunlar bize çok bilgi vericiydi öğretmenim. Öğretmenim bu etkinlikler benim çok hoşuma gitti açıkçası* (Özlem, 04.06.2009, 1961-1962; 1968-1970).

Öğrenciler, konuşma merkezinde konuşma metinlerini oluşturup bunu kendi merkezlerindeki arkadaşlarına sunduktan sonra, gerçekleştirmiş oldukları konuşmalara ilişkin merkez içerisindeki arkadaşları tarafından kendilerine yöneltilen soruları yanıtladıklarını belirtmişlerdir. Konuşma merkezinde gerçekleştirilen bu etkinliğe ilişkin öğrencilerden Azra düşünceleri günlüğüne şöyle yansıtmıştır:

> *Sevgili günlük. Bugün başka merkeze gittik. Konuşma merkeziydi. Sadece önceki gruptayken Ece ve Uğur arkadaşımızla aynı gruptaydım. İlk önce konuşma grubu olduk. Burada bir arkadaşımız izinsiz bir eşyamızı alırsa tepkimiz ne olur?" arkadaşımızın yerinde olsak ne yapardık?" bununla ilgili bir konuşma hazırladık. Bunu sunduk. Bana çok soru geldi ve çok güzel sorulardı (Azra, 08.04.2009).*

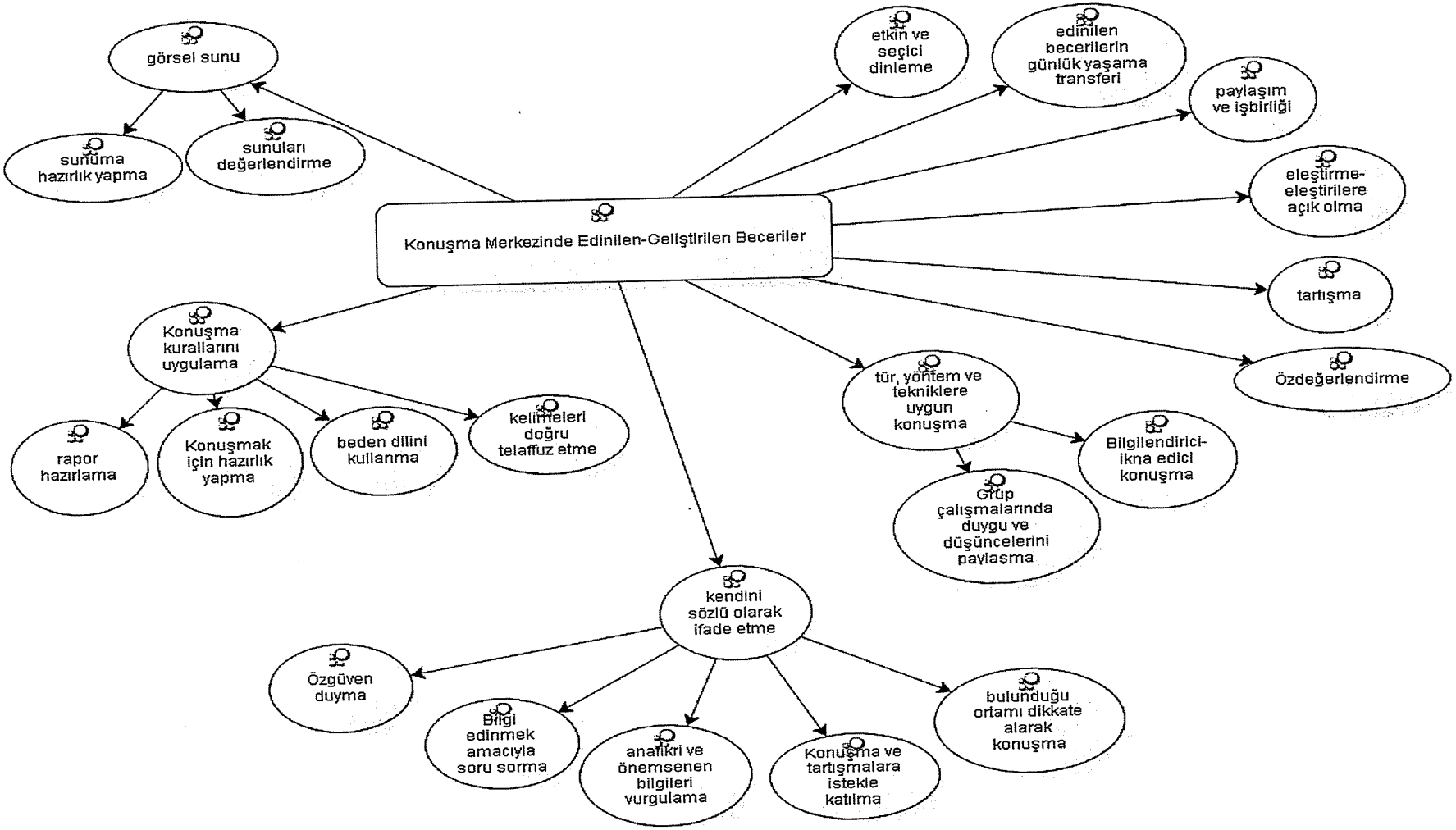
"Konuşma Merkezinin Kazanımları" Alt Temasına İlişkin Bulgular

Konuşma merkezindeki video kayıtlarından yapılan doğrudan alıntılar, öğrencilerin günlüklerindeki ifadeler, fotoğraflar, araştırmacının gözlemlerine dayanarak günlüğüne yaptığı yansıtmalar, öğretmenle ve öğrencilerle yapılan görüşmeler öğrencilerin konuşma merkezinde ele alınan konulardan ve konuşma merkezinde gerçekleştirilen etkinliklerden zevk aldıklarını göstermektedir. Bu konuda sınıf öğretmeninin görüşleri aşağıda yer almaktadır:

> *Sizin yaptığınız çalışmalar öğrenciyle daha çok bire bir yapılabilecek çalışmalar. Biz sınıfta genel bir çalışma yapıyoruz. Bir etkinliği her öğrenci o anda aktif olarak gerçekleştiremeyebiliyor. Yani bir kısmı yapıyor, birkaç kişi söz hakkı alıyor ve geçiliyor. Ama siz grup grup, sırayla, dönüşümlü bir şekilde her öğrencinin aynı etkinlikte aktif olmasını sağladınız. Ve belki benim sınıfımda çok nadir söz alıp çok nadir konuşan isteksiz öğrenciler de kalkıp konuşmak zorunda kaldı. Ve bir şekilde kendilerini ortaya koydukça açıldılar zaten onları da gösterdiler yani. Dönemin başıyla sonrasında yani, mesela bir Erkut, Erkut sınıf içerisinde normalde çok fazla söz alıp konuşmayan bir öğrencidir. Derse katılımı yoktur. Başarı düzeyi de çok fazla iyi değildir ama siz ders işlediğiniz zaman da gerçekten de yazma çabasındaydı, konuşma çabasındaydı, bir şeyler ortaya koyma çabasındaydı. Ben onu gördüm. Bu şekilde daha etkin bir çalışma ortaya çıktı (SÖ, 12.06.2009).*

Bu merkezde öğrencilerin merkezde gerçekleştirilen öğrenme etkinliklerine etkin katılmalarına, kendi fikirlerini biçimlendirme ve bakış açılarını ortaya koymalarına olanak sağlanmış, öğrenciler ilgilerine yönelik etkinlikleri yapma şansına sahip olmuşlardır. Bu merkezde ele alınan konuyla ilgili olarak öğrencilerin ön bilgilerini de paylaşmalarını sağlayacak biçimde düzenlenen bu etkinliğin, onların topluluk önünde konuşma, kendilerine güven duyma ve iletişim kurma gibi becerilerinin gelişmesine

katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Konuşma merkezinde edinilen kazanımlar teması altında öğrencilerle ve sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonunda ortaya çıkan alt temalar ve kategoriler Model 2 üzerinde gösterilmiştir.



Model 2. Konuşma Merkezinde Edinilen ve Geliştirilen Beceriler

Konuşma merkezinde, öğrencilerin konuyla ilgili önceki deneyimlerinden ve bilgi birikimlerinden de yararlanmalarını sağlayacak biçimde düzenlenen bu etkinliklerle öğrencilerin özgüven, topluluk önünde konuşma ve iletişim kurma becerilerinin geliştiği ortaya çıkmıştır. Bu konuda öğrencilerden Azra görüşlerini *"Az önce de dediğim gibi, arkadaşlarımla ve öğretmenlerimle daha rahat iletişim kurabiliyorum konuşma etkinliğinde"* (04.06.2009, st. 2105-2106) biçiminde ifade ederken Zeynep de *"Daha iyi konuşma yapabildiğimi düşünüyorum. Önceden takıla takıla, heyecanlı bir biçimde yapıyordum. Şimdi bir kâğıda yazdığım zaman, göz geçirdiğim zaman daha iyi konuşma yapabiliyorum* (04.06.2009, st. 2219-2220)" biçiminde açıklamalarda bulunmuştur. Konuşma merkezinde kendini daha rahat ifade etmeye başladığını düşünen Sinan *"Kendimi daha iyi ifade etmeye başladım. Normalde söyleyeceklerimi karıştırıyordum, söyleyemiyordum. Artık söyleyebiliyorum* (12.06.2009, st. 2406-2407)" biçiminde görüş belirtirken Efe de *"Sonra rahatça, kekelemeden konuşmayı, utanmamayı öğrendim* (08.05.2009, st. 1777)" biçiminde düşüncelerini ifade etmiştir.

Konuşma merkezinde farklı gruplarla gerçekleştirilen konuşma etkinlikleri ve hazırlanan grup sunumları aracılığıyla öğrencilerin merkezde kimi zaman arkadaşlarıyla birlikte çalışma kimi zaman da bireysel çalışma gibi alanlarda becerilerinin gelişmesine katkıda bulunduğu, öğrencilerin öğretmene bağımlılığının azaldığı ve bağımsız çalışma alışkanlığı kazandığı söylenebilir. Gerçekleştirilen etkinlikler yoluyla, öğrenciler merkezlerde dili ve beden dilini daha etkili kullanmaya özen göstermeye başlamışlardır. Bu bağlamda, konuşma merkezinde gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin duygu ve düşüncelerini doğru ve etkili bir biçimde anlatma yeteneği kazanmalarına katkı sağladığı biçiminde de yorumlanabilir. Ayrıca, konuşma merkezinde gerçekleştirilen etkinlikler genel olarak incelendiğinde, bu merkezde gerçekleştirilen etkinlikler yoluyla öğrenciler soru sorma, düşünme, düşündüğünü açık bir biçimde ifade etme, eleştirel düşünme, sorgulayıcı düşünme, yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirmenin yanı sıra problem çözme ve empati kurma gibi becerilerini de geliştirmişlerdir. Bu kapsamda, konuşma merkezinde gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin sözlü iletişim ve üst düzey düşünme becerilerini etkili bir biçimde kullanmalarına olanak sağladığı söylenebilir.

Konuşma merkezinin öğrencilerin eleştirme, tartışma, grup çalışması yapma, ortaklaşa bir ürün ortaya koyma, paylaşma ve işbirliği yapma becerilerini geliştirdiğini söyleyen sınıf öğretmeni bu konudaki düşüncelerini uygulama sonrası gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme sırasında şöyle dile getirmiştir:

> *Bir konuyu tartışmayı öğrendiler. Aralarında tartıştılar. Birbirlerini eleştirdiler. İlk başta eleştirmeyi bilmediklerinden tartışmalar yaşadılar. Sonra öğrendiler. Çünkü önce bilmiyorlardı. Birbirlerine kırıldılar bana bunu söylediler diye. Sonra anladılar ki tartışmak demek, eleştirmek demek birbirimizin yanlışlarını ifade etmek, bunları düzeltmemizi sağlamak olduğunu anladılar. Ve buna göre de zaten anlayınca işler yoluna girdi. Bir daha da öyle tartışma ortamları olmadı. Son çalışmalarda hele hiç olmadı. Birbirlerini çok iyi anladılar çünkü. Ve ilk başta yaptıkları yanlışların da çoğu kalmadı. O yönden güzel bir çalışma oldu. Başka grup çalışmasını öğrendiler. Yani bir grup olarak nasıl çalışacaklarını, en başta onu öğrendiler. Çünkü grup çalışması da başlı başına bilinmesi ve öğrenilmesi gereken bir çalışma. Yani siz kalkıp da dört beş kişi oturttunuz hadi çalışın dediğinizde yani mümkün değil. O grup ne yapacağını nasıl çalışacağını bilemez, ortaya ne çıkaracağını bilemez. Ama onlar yavaş yavaş bir şekilde grup çalışmasının ne olduğunu, ortaklaşa bir şeyler çıkarmanın nasıl olacağını, paylaşmayı, işbirliğini bunların hepsini birlikte öğrendiler (SÖ, 12.06.2009).*

Öğrenciler konuşma merkezinde ele alınan konuları arkadaşlarıyla tartışarak konuya farklı açılardan yaklaşmış, konuyu farklı boyutlara taşımışlardır. Bu konuda öğrencilerden Erkan görüşlerini "*Konuşma merkezinde tartışmalar falan vardı. Arkadaşlarımızla bir konu hakkında, o konuyla ilgili tartışıyorduk. Tartışmalara daha açık oldum* (08.05.2009, st. 1816-1817)" biçiminde ifade ederken, Gizem de "*Konuşma merkezindeyken tartışma yeteneğimi geliştirdim* (16.04.2009, st.1008-1009) biçiminde görüşlerini belirtmiştir.

Konuşma merkezinin en önemli katkısı kalabalık sınıfta konuşma olanağı bulamayan öğrencilerin bu merkezler aracılığıyla konuşma etkinliklerine etkin bir biçimde katılımını sağlamasıdır. Konuşma merkezinde her öğrenci eşit olarak konuşma hakkına sahip olmuş, konuşmaya güdülenmiştir. Merkezlerde öğrencilerin bireysel ilgilerine ve farklılıklarına göre farklı konularda konuşma olanağı sunulduğu için öğrencilerin konuşmaya güdülenmelerine de katkılar sağlamıştır.

Merkezde ele alınan konuların tüm öğrencilerin konuşabilecekleri düzeyde ve güncel olması merkez içi konuşma etkinliklerini öğrenciler için anlamlı ve zevkli duruma getirmiştir. Konuşma merkezindeki etkinlikler öğrenci merkezli olduğu için öğrencilere

en üst düzeyde konuşma olanağı tanınmıştır. Öğrenciler konuşan arkadaşlarını etkin bir biçimde dinlemeye yönlendirildikleri için dinleme becerisi de etkin bir biçimde işe koşulmuştur. Bu bakımdan bu merkezde gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin konuşma becerisinin yanı sıra dinleme becerisinin de gelişimine katkılar sağladığını söylemek olanaklıdır. Bu bağlamda, bu merkezde gerçekleştirilen etkinliklerin dil becerilerinin tümleşik bir biçimde geliştirilmesine olanak sağladığı biçiminde yorumlanabilir. Sınıf uygulamalarında kayıt altına alınan ve geçerlik komitelerine sunulan video kayıtları, geçerlik komitesi üyelerinin bu konudaki görüşleri, öğrenci günlükleri ve öğretmen görüşleri de araştırmanın bu bulgusunu desteklemektedir.

Konuşma merkezinde gerçekleştirilen etkinliklerin en önemli katkısı öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerinin tümleşik beceriler olduğunun farkına varmalarını sağlamasıdır. Bu merkezde öğrencilerden İlknur, konuşma merkezinde konuşmanın yanı sıra dinleme becerilerinin de geliştiğini vurgulamıştır. İlknur bu konudaki görüşlerini "*Konuşma merkeziydi diye konuşanlar da oldu çok fazla. Ama bunun yanında konuşma merkezindeyken konuşan kişiyi de dinlemek önemliydi. Dinleme merkezinde işte bunu öğrendik. Sonra konuşma merkezine geçince arkadaşımız konuşurken dinlemeyi de öğrendik* (İlknur, 16.04.2009, st. 852-854)" biçiminde ifade etmiştir.

Araştırma sonucunda, konuşma merkezinde gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin dinleyici grubunu ve bulunduğu ortamı dikkate alarak konuşma becerilerinin gelişimine katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. öğrencilerden İlknur dinleyici grubunu ve bulunduğu ortamı dikkate alarak konuşma becerilerinin geliştiğini "*Konuşmaya da konuşurken daha dikkatli, daha verici bir şekilde arkadaşlarıma ya da hedef kitleye, hedef kitlem kim olursa bunu anlatmak istiyorum* (04.06.2009, st. 1926-1927)" biçiminde ifade etmiştir.

Konuşma merkezinin bir diğer önemli katkısı da öğrencilerin konuşmalarında beden dilini kullanma ve günlük işlerin gerektirdiği farklı durumlara uygun konuşma becerilerinin gelişimine olanak sağlamasıdır. Bu konuda görüş belirten öğrencilerden Gizem ve Pelin görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

Konuşma etkinliğinden bahsetmek istiyorum öğretmenim. Ben konuşma kurallarını bilmiyordum. Mesela karşımızdakinin gözlerinin içine bakarak, el ve kol hareketlerimizi kullanarak, gereken yerleri vurgulamak. Bunları bilmiyordum öğretmenim. Bunları öğrenmiş oldum. Ve ben bunları günlük hayatımda da kullandım. ETİ şenliklerinde öğretmenim konuşma yapmam gerekiyordu benim. Yazdığım yazıyı okuyacak, anlatacaktım. Onu anlatırken Türkçe dersinde öğrendiklerimiz çok işime yaradı. Öğretmenim evdeyken de kendimi eskisinden daha güzel ifade edebiliyorum. Konuşmada zaten kendimi daha düzgün ifade edebilmeyi öğrendim (...) Diğer derslerdeki öğretmenim, Türkçe dersinde yaptıklarımız genelde sosyal bilgiler dersinde işimize yarıyor. Öğretmenim geçen gün sosyal bilgiler dersinde sunum yapmak için tahtaya çıktığımızda öğrendiğimiz konuşma etkinliklerini kullanarak çok etkili bir sunum yaptığımı düşünüyorum (Gizem, 04.06.2009, st. 2322-2327; 2334-2337).

Ama şimdi beden dilimi de kullanarak yapabiliyorum. Konuşmada artık konuşmamı güzelce telaffuz edebiliyorum. Yani ben bu etkinliklerden hoşlandım. Hepsinden hoşlandım ama en çok da konuşmayla yazma etkinliklerinden hoşlandım. Çünkü konuşmada hem konuşuyorsun, hem bir şeyler tartışıyorsun; yazmada da mektup, makale yazmayı öğreniyorsun. O yüzden de konuşmayla yazma merkezlerini daha çok sevdim (Pelin, 05.06.2009, st. 1574-1577).

Konuşma merkezinin önemli kazanımlarından biri de öğrencilerin ikna edici konuşma becerilerini geliştirmesidir. Bu konuda İlknur görüşlerini "*Biz bunları işte konuşurken ikna edici konuşmamız gerektiğini öğrendik. Çünkü bir kişiyi konuşurken ikna etmek çok önemli. Yalanla ikna değil de doğru bir biçimde, yaptığımız şeyin arkasında durarak ikna etmeyi öğrendik. Ve bunun konuşarak geliştiğini öğrendik. Çok güzeldi*" (04.06.2009, st. 1884-1887) biçiminde ifade etmiştir.

Araştırma sonucunda, konuşma merkezinde gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin araştırma yapma; bilgi, duygu ve düşüncelerini sunmak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanma becerilerini geliştirmenin yanı sıra merak duyma gibi özelliklerini de geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Konuşma merkezinde merak yeteneğinin geliştiğini belirten Gizem görüşlerini "*Merak diyeyim daha çok. Araştırmayı sevmiyordum, bu etkinlikler sayesinde araştırma yapmayı da sevmeye başladım* (Gizem, 16.04.2009, st. 1043-1044)" biçiminde ifade ederken, Şennur da araştırma ve bilgi teknolojilerini kullanma becerisinin geliştiğini, bunun yanı sıra bireysel çalışma alışkanlığı kazandığını aşağıdaki sözleriyle dile getirmiştir:

Mesela ben çok fazla dinlemekten sıkılırım. Ama Türkçe dersinde sizin yaptığınız etkinlikler güzeldi. Mesela ben sizin sayenizde slâyt hazırlamayı öğrendim. Gizem hazırlayınca ben de hazırlamak istedim. Açtım bilgisayarı karıştırdım karıştırdım kendim öğrendim. Bana kimse yardım etmemişti. Çünkü benim ailemden diğer kişiler de pek bilmiyor. Yardım almadan yapmıştım. Ve bu slâyt güzel olmuştu. Beğendiğinize çok sevinmiştim. Başka mesela ben çok fazla sessiz okuma yapamam. Sıkılırım yani

çok sessizlik olduğunda. Ama sizin sayenizde sessiz çalışmalar yapmayı öğrendim (04.06.2009, st.2484-2491).

Araştırmanın uygulaması tamamlandıktan sonra sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmede de sınıf öğretmeni, Şennur'daki bu değişime dikkat çekmiş, konuşma merkezinde gerçekleştirilen etkinliklerin, öğrencilerin kendine güven, araştırma yapma, kendini ifade etme gibi kimi becerilerini geliştirdiğini dile getirmiştir. Bu konuda sınıf öğretmeni düşüncelerini "*Sunumlar yaptılar. Sunumlarda birbirlerini eleştirdiler. Bir anlatıcı olarak nasıl konuşmaları gerektiğini çok iyi fark ettiler. Bu şekilde kendilerini de geliştirip, kendilerine örnek alıp, kendi sunumlarında da uyguladılar zaten. Ve bu şekilde heveslenip, ortaya çıkıp hiç sunum yapma düşüncesi olmayacak öğrenciler bile sunum yapmak için izin istedi. Şu açıdan söylüyorum, Şennur'u örnek vermek istiyorum. Anlamışsınızdır herhalde. Benden birkaç defa power pointi hazırlamayı öğretir misiniz dedi. Ben bir türlü fırsat bulamadım göstermek için. Sonra hep bir sonraki teneffüs bir sonraki teneffüs diye erteledim. Sonra o eve gidip kendi çabasıyla, evde de bilen yok, yani sordum çünkü sana evde öğreten oldu mu diye, evde de bilen yok. Orasını burasını kurcalaya kurcalaya sunum hazırlamış. Yani bu benim çok hoşuma gitti ve her şeyini de öğrenmiş, o girişleri, kırpmalar mırpmalar her şeyi katmış sunumuna. Bir şekilde başarmış ben yani bu işte ben de oraya çıkıp da sunum yapacağım hevesiyle oluşan bir şeydi. Hepsi bir şeylere heves ettiler. İçlerinde böyle hep bir şeyler ortaya çıkarma duygusu oluştu. Bu yönde de çok güzel oldu. Yani aktif bir çalışma oldu. Öyle diyeyim. Yani gelip de sınıfta sıkıcı sıkıcı hep aynı şeylerin tekrarı yerine böyle değişik çalışmalar oldu. O yönden çok güzel oldu (SÖ, SG, 12.06.2009, st. 219-234)* biçiminde ifade etmiştir.

Araştırma sonucunda ortaya çıkan bir diğer önemli bulgu, öğrencilerin konuşma merkezinde birbirlerinden öğrenmelerine ve birbirlerinin düşüncelerine saygı duymalarına olanak sağlamasıdır. Konuşma merkezinde bilgi alışverişinde bulunduklarını belirten Mehlika bu konudaki görüşlerini "*Örneğin öğretmenim konuşurken bir şey için bilgi alıyorsun. Ve arkadaşın değişik bilgiler biliyorsa konuşurken o bilgileri bize söyleyebiliyor. Ve biz de o bilgileri öğrenmiş oluyoruz. Ve biz de başka bir yerde başka bir alanda o bilgileri kullanabiliriz. Burada da çok iyi bilgiler kullanılıyor* (12.06.2009 st. 1719-1722)" biçiminde ifade ederken, Gizem de

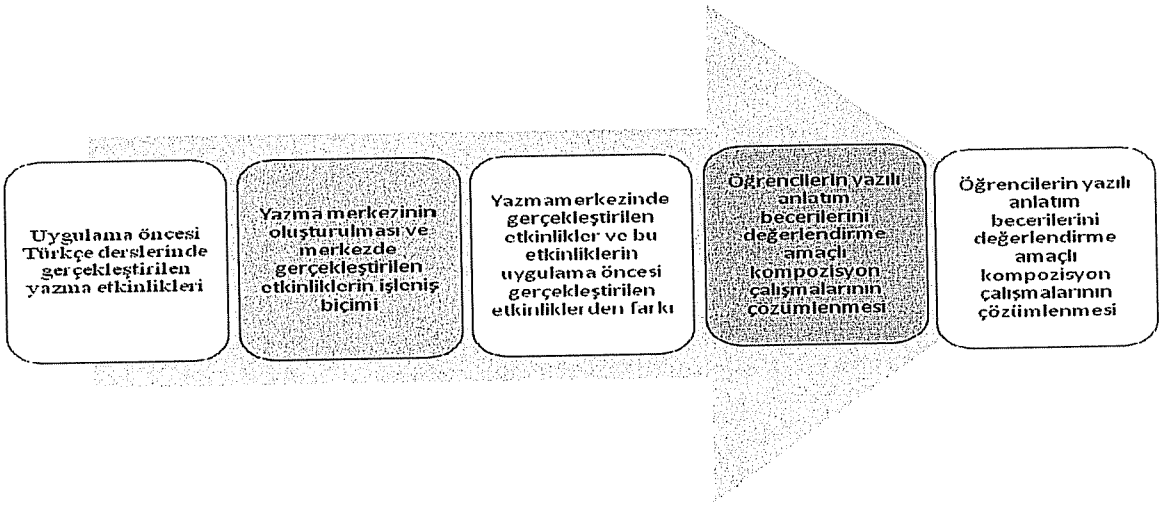
başkalarının fikirlerine saygı duymaya başladığını "*Arkadaşlarıma eskisinden, onun fikirlerine daha çok saygı duyuyorum* (16.04.2009, st.1026)" sözleriyle dile getirmiştir.

Konuşma merkezinin bir diğer önemli katkısı, öğrencilerin kendi konuşmalarını, konuşma içeriğini ve konuşma ortamını değerlendirmelerine olanak sağlamasıdır. Kendi konuşmaları hakkında değerlendirmeler yapan Badenur görüşlerini "*Öğretmenim konuşmada iyi bir konuşmacı olmaya çalışıyorum. Belki değilim ama ben artık kendimi iyi bir konuşmacı olarak görüyorum* (04.06.2009, st. 2144-2145)" biçiminde ifade ederken, merkezde gerçekleştirilen etkinliklerin kendini daha iyi ifade etmesine ortam sağladığını belirten Mehlika kendi konuşmalarını da değerlendirmiştir. Mehlika görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

> *Konuşma etkinliği çok güzeldi. İlk başta küresel ısınmayla ilgili, sonra dostlukla ilgili metin yazıp anlatacaktık. Ben anlatmayı çok seviyorum. Yani bir konu hakkında anlatmayı çok seviyorum. Sanırsam kendimi çok güzel bir şekilde ifade edebiliyorum. İşte o metinleri yazmak birazcık sıkıcı geldi başta ama o metinleri yazdıktan sonra sırayla konuşmak çok güzel geldi. Arkadaşlarımıza soru sorup onları eleştirmek benim çok hoşuma gitti (...) Konuşmadan başlayacağım çünkü en fazla sevdiğim merkez oydu. Çünkü kendini ifade etmek çok güzel bir şey. Başkalarına kendimi nasıl anlatırsam başkaları da beni öyle tanır. Ben de kendimi iyi ifade ettiğimi sanıyorum. Arkadaşlarım öyle diyorlar. Çok güzel anlatıyorsun falan diyorlar. Yani kendimi arkadaşlarıma bir konu hakkında böyle düşünüyorum, böyle fikirlerim var demek, bunları göstermek, bunları anlatmak çok güzel bir şey olduğu için ilk başta ben konuşma etkinliğini sevdim (Mehlika, 16.04.2009, st. 2541-2545; 2611-2616).*

4.1.2.3. "Yazma Merkezinin Oluşturulması ve Merkezde Gerçekleştirilen Etkinliklerin Dil Becerilerine Yansımaları" Temasından Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Yazma merkezinin oluşturulması ve merkezde gerçekleştirilen etkinlikler teması altında video kayıtları ve görüşmeler ile yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi amaçlı kompozisyon çalışmalarının çözümlenmesi sonrasında ortaya çıkan alt temalar Şekil 13'te yer almaktadır:



Şekil 13. Yazma Merkezinin Oluşturulması ve Merkezde Gerçekleştirilen Etkinliklerin Dil Becerilerine Yansımaları Temasına İlişkin Ulaşılan Alt Temalar

"Uygulama Öncesi Türkçe Derslerinde Gerçekleştirilen Yazma Etkinlikleri" Alt Temasına İlişkin Bulgular ve Yorum

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının merkezler stratejisinin uygulanmasına başlamadan önce sınıfta gerçekleştirilen yazma etkinliklerine ilişkin olarak öğretmenle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmede, Türkçe derslerinde yazma konusu olarak öğretmen tarafından öğrencilere genellikle atasözlerinin verildiği ve öğrencilerin kendilerine verilen atasözlerinin anlamları konusunda kompozisyon yazmalarının istendiği belirtilmiştir. Bu konuda uygulama öncesi gerçekleştirilen görüşmede yazma öğretiminde gerçekleştirilen etkinlikler ve yaşanan sorunları sınıf öğretmeni şöyle dile getirmiştir:

> "(...). *Yazı yazma çalışmalarında da aynı şekilde, düzgün yazı yazma, kurallı yazı yazma. Bu açıdan belirli çalışmaları yapıyoruz. (...) Şimdi öğrencilerde çok fazla yazı yazma alışkanlığını kazandıramıyoruz. Yani ne kadar uyarsanız da söyleseniz de, bilmiyorum nedendir, bu sınıfımda özellikle, benim daha önceki sınıflarımda olmuyordu, bu sınıfta temelden gelen bir eksiklik mi var yoksa başka bir şey mi ben çözemedim ama. Mesela çocuklara kaç defa, sizin de yanınızda paragraf başından bahsettim ki ben bunu hep bahsederim, üçüncü sınıftan beri hep bahsediyorum. Paragraf başından bahsediyorum. Kompozisyon kurallarından bahsediyorum. Giriş kısmının nasıl olduğunu örneklerle veriyorum. Gelişmesini işte örneklerle açıklaması gerektiğini, orada fikirler vermeleri gerektiğini. Ama gel gelelim, bıraktığımız zaman da işte bu kadar şeyi anlatıyorsunuz ama bir bakıyorsunuz sadece bir paragraflık bir yazı. Paragraf başı olmamış. Yani hiçbir kural yok. Öyle bir şey çıkıyor ortaya. O yüzden, böyle bir eksiklik var. Çocuklardan mı kaynaklanıyor, aileden mi kaynaklanıyor. İşte bunu gerçekten incelemek lazım."*

Uygulama öncesinde gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmede, sınıf öğretmeni yazma öğretiminde kurallı yazı yazma çalışmalarına yer verdiğini; ancak yazma öğretimi konusunda öğrencilerin kendilerine sunulan bilgiyi davranışa dönüştürmede sorunlar yaşadığını dile getirmiştir. Yaşanan bu sorunlar, araştırmacının uygulama öncesinde gerçekleştirdiği gözlemler sırasında da saptanmıştır. Araştırmacının 19.02.2009-18.03.2009 tarihleri arasında öğrencilerin sahip oldukları dil becerilerini tespit etmek amacıyla gerçekleştirdiği gözlemler sırasında, öğrencilerin yazılı anlatım sürecinde dış yapı açısından oldukça fazla sorun yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatımda kâğıda düz satır yazma, satırları kaydırmama, yazıyla başlık arasında boşluk bırakma, paragraf yapma, paragraflar arasında uygun boşluklar bırakma, harfleri biçimce doğru, düzgün ve okunaklı yazma, sözcükleri, doğru ve eşit aralıklarla yazma, satırlar arasında eşit boyda boşluk bırakma ve satırlara alt alta aynı hizada başlama gibi kazanımlara sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin yazılı anlatımda bir düşünce ya da olaydan ötekine doğal ve mantıksal bir bakış içinde geçme, yazıya kısa, ilgi çekici ve konuyla ilgili (konuya uygun) başlık koyma, duygu ve düşüncelerini düzgün sürükleyici biçimde anlatma gibi içyapı unsurlarını da dikkate almadıkları gözlenmiştir. Yazım ve noktalama işaretlerine uygun yazı yazamama da öğrencilerin en sık yaptıkları hatalar arasında gözlenmiştir.

Uygulama öncesinde Türkçe dersinde gerçekleştirilen yazma etkinliklerine ve yazmaya karşı tutumlarını belirlemeye yönelik yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde, öğrencilerden bazıları aşağıdaki biçimde yanıtlar vermişlerdir:

> *Yazma etkinliklerinde öğretmenimiz Cuma günleri bize bir atasözü veriyor. O atasözü ile ilgili bir kompozisyon yazıyoruz defterimize. Sonra her gün atasözü deyimler yazıyoruz defterimize. Onların da anlamlarını yazıyoruz. Çalışma kitabımızdakileri yapıyoruz. Mesela anahtar kelimelerin anlamlarını yazıyoruz, ondan sonra hikâyeler yazıyoruz. Görsel hikâyeler filan yapıyoruz. Bunlar oluyor yani (Mehlika, 25.02.2009, st.22-26).*

> *Yazma etkinlikleri çok güzel. Bazen çalışma kitabımıza hikâyelerimizi yani geçmişten kalan anılarımızı falan yazıyoruz. O anımızı yazarken öğretmenim yani kendimi böyle, o eski mesela şu an 11 yaşındayım, gene eski 6 yaşındaymışım gibi oluyor, öyle hissediyorum. Sonra öğretmenim hayvanımızla ilgili yazılar yazıyoruz. Benim de bir kedim vardı, kayboldu. Onunla ilgili düşüncelerimi yazdım. Yazıyoruz, sonra böyle bir derste bir öyküyü okuyoruz, onunla ilgili çalışma kitabında etkinlikleri oluyor, oraya falan yazıyoruz bu kadar yani (Efe, 05.03.2009, st.405-412).*

Yazma etkinliklerinde de genelde dilbilgisinden bir şeyler yazıyoruz. Bir de metinlerin özetlerini falan çıkarıyoruz (Erkan, 05.03.2009, st.486-487).
Ben yazı yazmayı fazla sevmediğim için çok fazla zevk almıyorum (Gizem, 26.02.2009, st.145).

Uygulama öncesi öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda da yazma etkinlikleri olarak genellikle atasözü ya da deyimlerle ilgili kompozisyonlar yazıldığı ve çalışma kitabındaki etkinliklerin gerçekleştirildiği belirtilmiştir. Bunun yanı sıra kimi öğrenciler yazma etkinliklerini sevmediklerini dile getirmişlerdir. Sınıf öğretmeni ve öğrencilerle gerçekleştirilen ön görüşmeler sonucunda yazma becerisinin gelişimine yönelik genellikle öğretmen tarafından belirlenen bir konu hakkında öğrencilerin yazma çalışmalarını gerçekleştirdikleri ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra yazma çalışmaları için genellikle çalışma kitabının temel alındığı, yazma öğretiminde öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınamadığı ve yazma sürecini temel alan bir yaklaşımın benimsenmediği de yapılan ön görüşmeler ve gözlemler sonucu ortaya çıkan bulgular arasındadır.

"Yazma Merkezinin Oluşturulması ve Merkezde Gerçekleştirilen Etkinliklerin İşleniş Biçimi" Alt Temasına İlişkin Bulgular

Araştırmacı, sınıf öğretmeni ve öğrencilerle gerçekleştirdiği öngörüşme ve gözlem verileri sonrasında yazma merkezinin etkinliklerini planlamış ve uygulamaya koymuştur. Yazma merkezinin amacı, öğrencilere duygu ve düşüncelerini açık, anlaşılır, doğru ve etkili bir biçimde yazılı olarak anlatma beceri ve alışkanlığı kazandırmaktır. Bu amacın gerçekleştirilmesine ilişkin Türkçe öğretim programında yer verilen ve yazma merkezinde geliştirilmeye çalışılan kazanımların listesi Çizelge 14 'te verilmiştir.

Çizelge 14. Yazma Öğrenme Alanına Yönelik Kazanımlar

Ders	: Türkçe
Tarih	: 18.03.2009-13.04.2009
Öğrenme Alanı	: Yazma
1. Yazma Kurallarını Uygulama 1.1. Yazmak için hazırlık yapar. 1.2. Yazma amacını belirler.	

1.3. Kelimeler, cümleler ve satırlar arasında uygun boşluklar bırakır.
1.4. Anlamlı ve kurallı cümleler yazar.
1.5. Yazılarında noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanır.
1.6. Yazılarında imlâ kurallarını uygular.
1.7. Sayfa düzenine ve temizliğine dikkat eder.
1.8. Yazılarında sözlük ve imlâ kılavuzundan yararlanır.
1.9. Sıralamalarda sayı, sembol ve işaretlerden yararlanır.
1.10. Bütün yazılarını bitişik eğik yazı ile yazar.
1.11. Konu dışına çıkmadan yazar.
1.12. Yazılarında kelime tekrarından kaçınır.
1.13. Yazma yöntemini belirler.
1.14. Yazma konusunu belirler.

2. Kendini Yazılı Olarak İfade Etme
2.1. Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır.
2.2. Yeni öğrendiği kelimeleri yazılarında kullanır.
2.3. Yazısına uygun başlık belirler.
2.4. Yazısında alt başlıkları belirler.
2.5. Yazısının giriş ve sonuç cümlelerini özenle seçer.
2.6. Yazılarında söz varlığından yararlanır.
2.7. Olayları, oluş sırasına göre yazar.
2.8. Yazılarında mizahî ögelere yer verir.
2.9. Yazılarında kelime türlerini işlevine uygun kullanır.
2.10. Yazılarında farklı cümle yapılarına yer verir.
2.11. Mantıksal bütünlük içinde yazar.
2.12. Yazılarında genelden özele, özelden genele doğru yazar.
2.13. Yazılarında ana fikre yer verir.
2.14. Yazılarında yardımcı fikirlere yer verir.
2.15. Yazılarında farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanır.
2.16. Yazılarında kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.
2.17. Yazılarında uygun ifadeleri kullanarak destekleyici ve açıklayıcı örnekler verir.
2.18. Yazısını anlam ve biçim açısından değerlendirir.
2.19. Yazılarında karşılaştırmalar yapar.
2.20. Yazılarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
2.21. Yazılarında tanımlamalar yapar.
2.22. İmza atar ve anlamını bilir.
2.23. İzlenim ve deneyimlerine dayalı yazılar yazar.
2.24. Duygu, düşünce ve hayallerini anlatan yazılar yazar.
2.25. Kendisini, ailesini ve çevresini tanıtan yazılar yazar.
2.26.Özet çıkarır.
2.27. Kendisine ilginç ve çekici gelen karakter, olay, yer, an vb. ile ilgili görüş ve düşüncelerini yazar.
2.28. Bir fikre katılıp katılmadığını nedenleriyle açıklayan yazılar yazar.
2.29. Bir etkinliğin, işin vb. aşamalarını anlatan yönergeler hazırlar.
2.30. Sorular yazar.
2.31. Formları yönergelerine uygun doldurur.
2.32. Dilek, istek ve şikâyetlerini yazılı olarak ifade eder.
2.33. Eksik bırakılan metni yazarak tamamlar.
2.34. Yazılarında önem belirten ifadeleri kullanır.
2.35. Yazılarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) ögelerini vurgular.

3. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Yazma
3.1. Günlük, anı vb. yazar.
3.2. Davetiye ve tebrik kartı yazar.
3.3. Mektup yazar.
3.4. Duyuru, afiş vb. yazar.
3.5. Açıklayıcı ve bilgilendirici yazılar yazar.
3.6. Hikâye yazar.
3.7. Yazılarında betimlemeler yapar.

3.8. Kısa oyunlar yazar. 3.9. Şiir yazar. 3.10. İkna edici yazılar yazar. 3.11. Sorgulayıcı yazılar yazar. 3.12. İş birliği yaparak yazar. 3.13. Not alır. 3.14. Vurgulamak istediği kelime ya da cümleleri farklı yazar. 3.15. Planlı yazma yöntemine uygun yazar. 3.16. İstediği bir konuda yazılar yazar.

Yazma merkezinde planlanan etkinliklerde öğrencilere açık ve anlaşılır yazmanın özelliklerini tanıtmaya; onların ilgilerini çekecek konularda yazmalarını isteyerek düşünce üretme ve yazma güçlerini geliştirmeye; kendi yazılarını kâğıt düzeni, konu, içerik, dil, anlatım, yazım ve noktalama açılarından incelemelerine ve gerekli düzeltmeleri yapmalarını isteyerek onlara özeleştiri yapma alışkanlığı kazandırmaya yönelik öğretim etkinliklerine yer verilmiştir.

Yazma etkinlikleri öğrencilerin ilgileri ve seçimleri dikkate alınarak düzenlenmelidir. Konuları kendi isteklerine göre keşfetme ve seçme özgürlüğü öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını etkilemektedir (Ungan, 2007, s.465). Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulandığı öğrenme ortamlarında öğretmenin öğrenci gereksinimlerine, ilgilerine, öğrenme hızlarına ve öğrenme profillerine uygun olarak farklı materyaller ve farklı seçenekler sunması kabul gören bir yaklaşım olarak alanyazında sıklıkla yerini almaktadır. Bu nedenle uygulama sırasında oluşturulan yazma merkezlerinde öğrenciler tek bir konu üzerinde yazmaya zorlanmamış, onların zekâ ve ilgi alanlarına yönelik olarak farklı konularda yazma çalışmaları gerçekleştirmeleri sağlanmıştır. Bunun yanı sıra merkezde öğrencilerin öğrenme hızları da dikkate alınarak, etkinliği diğer arkadaşlarından önce bitiren öğrencilerin diğer merkezlere rotasyonları gerçekleştirilmiştir.

Yazma merkezindeki etkinliklere başlamadan önce öğretmen tarafından doldurulmuş olan "Öğrencilere Yönelik Çoklu Zekâ Alanları Gözlem Formu" ndan yararlanılarak öğrencilerin zekâ alanları belirlenmiştir. Öğrencilerin zekâ alanları belirlendikten sonra, merkezdeki etkinliklere katılacak öğrencilerin kendi zekâ alanlarına uygun yazma etkinliklerinin gerçekleştirilmesi sağlanmıştır. Gözlem formuna göre öğrencilerin zekâ alanları sözel-dilsel, mantıksal-matematiksel, sosyal ve doğacı zekâ gruplarında

yoğunlaştığı için etkinlikler sırasında 4 farklı zekâ alanına yönelik yazma konusu belirlenmiştir. Alanyazında dokuz farklı zekâ alanına dikkat çekilmesine rağmen, yazılı anlatım çalışmalarının başlangıcında öğrencilerin çok fazla zorlanmaması, eşli çalışmalarına da olanak sağlanabilmesi amacıyla küçük adımlar ilkesinden hareketle öncelikle dört farklı zekâ alanına yönelik etkinlikler planlanmıştır. Öğrenciler merkezlerine yerleştikten sonra her öğrencinin hangi konuda yazma etkinliğini gerçekleştireceği kendilerine söylenmiştir. Daha sonra öğrencilerin kendi merkezlerine araştırmacı tarafından bırakılmış olan "Sarı masa-yazma merkezi" çalışma kâğıtlarını alarak bu kâğıtlarda yer alan yazma etkinliklerini gerçekleştirmeleri sağlanmıştır. Etkinliği merkezdeki diğer arkadaşlarından daha erken bitiren öğrenci, öğretmenin yönlendirmesiyle bir sonraki görev alacağı merkeze yönlendirilmiştir.

18.03.2009 tarihinde uygulanmasına başlanan yazma merkezinin ilk oturumunda, geçerlik komitesi üyelerinin de onayı ile belirlenen dört farklı konuda öğrencilerin yazma etkinliği gerçekleştirmeleri sağlanmıştır. Türkçe dersinde Oyun ve Spor teması temel alınarak öğrencilerin kendi zekâ ve ilgi alanları dikkate alınarak, farklı konularda farklı metinler yazmaları istenmiştir. Yazma sürecinde öğrencilerin zekâ alanlarına göre belirlenen konular aşağıda yer almaktadır:

- Sözel-dilsel zekâ alanı baskın öğrenciler "Şampiyon, takım, spor, başarı, sağlık" kelimelerini kullanarak bir hikâye,
- Mantıksal-matematiksel zekâ alanı baskın olan öğrencilerin sporun yaşamımıza getirdiği katkıları temel alan açıklayıcı ve bilgilendirici bir kompozisyon (makale)
- Sosyal zekâ alanı baskın olan öğrencilerin ilgilerini çeken bir spor dalı hakkında arkadaşlarını bilgilendirmeleri için kütüphane, internet ve diğer bilgi kaynaklarından da yararlanarak kompozisyon,
- Doğacı zekâ alanı baskın olan öğrencilerin ise doğa ve sporun insan yaşamındaki önemini açıklayan bir kompozisyon ya da şiir yazmaları istenmiştir.

Yazma merkezinde ele alınan konuların öğrenciler tarafından hoşlanılıp hoşlanılmadığını, onların ilgisini çekip çekmediğini ve ne tür sıkıntılar yaşandığını

belirlemek amacıyla merkez oturumları tamamlandıktan sonra öğrencilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde, öğrenciler bu merkezde ele alınan konulardan hoşlandıklarını dile getirmişlerdir. Merkezde ele alınan konulardan hoşlandığını belirten ve gerçekleştirilen etkinliklerle kimi becerilerini geliştirdiğini ifade eden öğrencilerden İlknur ve Zeynep görüşme sırasında duygularını şöyle ifade etmişlerdir:

> Yazma merkezi çok güzel, ilk merkezim oldu benim. Yazma merkezinde ikna edici metin yazmıştım ben. Çok güzel oldu. Kendimi bir belediye başkanı adayı olarak gördüm. Sonra bazı bilmediğimiz yazım kurallarını, düzeltme yapmayı öğrendik. Düzeltmeyi de çok sevdim. Arkadaşlarımın hatalarını bulup onu not almayı, düzeltmesi gerektiğini öğrendim. Bunu da arkadaşlarım güzel bir tepkiyle karşıladı.(...) Yazma merkezinde de daha yeni yeni konular öğrendik. Nasıl yazı türleri var, bunlar da çok hoşuma gitti (İlknur, 16.04.2009, 797-800, 813-814).

> Yazma merkezinde, ilk yaptığımız etkinlik, ilk yaptığımızda ben bir makale yazmıştım spor hakkında. Çok zevkli bir çalışma benim açımdan. Çünkü çocuklara spor hakkında bilgi vermek iyi bir şey. Onların daha gelişmesinde, daha çok spor yapmasına yardımcı olmak çok güzel bir şey. Sanırım arkadaşlarım da çok sevdiler. Çünkü onlar da şiir yazdılar, hikâye yazdılar, bence çok güzeldi, en güzeli de orası (Zeynep, 16.04.2009, st. 1290-1293).

Yazma öğretiminde süreç yaklaşımı benimsenmiştir. Yazma, öğrencilere belli bir süreç içinde öğretilmesi gereken bir öğrenme alanıdır. Bu süreç hazırlık, taslak oluşturma, düzeltme, yayımlama ve paylaşım aşamalarından oluşmaktadır (Toth ve diğerleri, 1990; Smith, 1999; Akyol, 2006). Yazma merkezinde öğrenciler, kendilerine uygulama öncesinde bilgi verilen yazma sürecinin aşamalarını temel alarak etkinlikler gerçekleştirmişlerdir. Merkezde, yazma sürecinin her aşamasında öğrenciler takip edilmeye ve onlara yol gösterilmeye çalışılmıştır. Bu süreçte öğrencileri yazılacak konu ile baş başa bırakmamak amacıyla, öğrencilerin metin oluşturma sürecinin her aşamasında ne durumda oldukları gözlenmiş ve onlara rehberlik edilmiştir.

Yazma sürecinde öğrencilere öncelikle yazma amacını, yazma konusunu, okuyucu kitlesini saptamaları gerektiği açıklanmıştır. Daha sonra çeşitli taslaklar oluşturarak düşüncelerini yazıya döktükten sonra yeniden gözden geçirmeleri, düşüncelerini en etkili biçimde iletecek sözcük ve yapıların seçilmesi gerektiği belirtilmiştir. Araştırmacı taslak oluşturma aşamasında yazılanların okunması ve gerekiyorsa yeniden yazılması gerektiğini dile getirmiştir. Yazma merkezinde, yazma sonrası süreçte öğrenciler tarafından oluşturulan taslak metinler incelenmiş ve öğrencilere dönüt sağlanmıştır.

Araştırmacı, yazma sürecinin her aşamasında öğrencilerin etkin bir rol üstlenmelerini, taslak yazma çalışmaları yaparak oluşturdukları taslakları gözden geçirip düzeltmelerini sağlamaya çalışmıştır. Yazma merkezinde öğrencilerin özellikle hazırlık ve taslak oluşturma yani metinde yazılacakların zihinde oluşturulması ve geliştirilmesi aşamasında sıkıntı yaşadıkları gözlenmiştir. Bu durum öğrencilerin sağlıklı bir biçimde düşünemediklerini ve düşüncelerini birbirleriyle ilişkilendirmediklerini, zihindekileri yazılı olarak başarılı bir biçimde ifade edemediklerini göstermektedir. Araştırmacının yazma merkezinde gerçekleştirilmesine başlanan yazılı anlatım çalışmasına ilişkin 19.03.2009 tarihinde günlüğüne yaptığı yansıtma aşağıda yer almaktadır:

> Yazma merkezindeki hazırlık ve taslak oluşturma etkinliği bugün tamamlanamadı. Öğrenciler ilk 40 dakikayı hazırlık ve taslak oluşturma çalışmasında harcadılar. Bir kısmı ne yapacağına tam olarak karar veremedi. Özellikle Hakan çok ince düşündü neler yazacağı konusunda. Ama bir türlü netleştiremedi düşüncelerini. Tunahan ise hikâye yazması gerekirken olayı Fenerbahçe maçını anlatmaya kadar götürdü. Daha sonra yapılan açıklamalar üzerine hikâye yazması gerektiğini anlayarak yeni bir çalışma kâğıdında ikinci kez yazma çalışması yapmak zorunda kaldı. Şennur da yazma etkinliğinde oldukça yavaştı. Bu nedenle ikinci ders saatini de taslak oluşturma etkinliği ile geçirdik. Yazıların düzeltilmesine ve paylaşımına süre kalmadı. Yarın ilk 40 dakika bu etkinliğe devam edilecek (AG, 19.03.2009).

Araştırmacı, yazılı anlatım çalışmaları sırasında öğrencilere yazım yanlışları kontrol formu dağıtarak, arkadaşlarının yazdıklarını kontrol etmelerinin yazılı anlatım çalışmalarının daha sistematik bir biçimde değerlendirilmesini sağlayacağını düşünmüş, bu düşüncesini 01.04.2009 tarihinde gerçekleştirilen birinci geçerlik komitesinde komite üyeleri ile paylaşmıştır. Bu paylaşım sırasında komite üyeleri ve araştırmacı arasında gerçekleşen konuşmalar ve komite üyelerinin araştırmacıya sunduğu öneriler aşağıda yer almaktadır.

Ruhan :Çocuğun çalışmasını düzelttik beraber. Önce biçimsel olarak kurallara uyulmuş mu? Daha sonra harf, kelime hatası var mı, anlamlı mı cümleler diye? Daha sonra (bir başka görüntü gösteriyorum) orada da arkadaşlarıyla birbirlerinin çalışmasını düzelttiler. Yazma merkezinde mesela şöyle bir sıkıntı yaşadım ben. Çocuklar birbirlerinin çalışmasını değerlendirirken çok acımasız eleştiriyorlar. Efe ve Hakan arasında yaşandı bu olay. Bunların arasında zaten bir rekabet varmış. Birbirlerinin hatasını bulacağım diye burası hatalı, burası da hatalı diye birbirlerinin kâğıtlarını gelincik tarlasına çevirdi çocuklar. Bu sefer sinirlendi "Niye böyle yapıyorsun. O zaman ben de senin hatalarını bulurum" gibisinden. Ben de "burada amaç çok fazla hata bulmak değil, doğru hataları bulmak, gerçekten de doğru mu yapmış burada hatayı, hani senin söylediğin gibi" diyorum. Bir de sonradan şeyi fark ettim.

Hataları düzeltirken yazım düzeltme kontrol listesi var hani onu ben kullanmamıştım geçen hafta. Bu hafta onu kullanmayı düşünmüştüm. Hani büyük harfin düzeltiminde yukarı doğru ok işareti küçük harfte aşağı doğru ok işareti olan. Çocuklar mesela direkt çizerek kullandılar.

Dilek hoca :Evet. Onu öğretmen için de ayrıca bir zaman harcaman gerekir ama. Hani bu zamana, bunları öğretmen için ayrıca bir zaman harcamak senin için anlamlı mı? Yani illa onları öğrenmeleri mi gerekiyor yoksa hataları bulup hataları düzeltmeleri mi?

Ruhan :Hataları düzelttiler üzerinde. Mesela alta bir de yorumlarını falan yazdılar. Harflerini daha düzgün yaz. Noktalama işaretlerine dikkat et. Büyük küçük harf yazım kurallarına dikkat et gibisinden notlar da yazdılar.

Dilek hoca :Tamam o zaman. Yani sen bilirsin. Burçin şunu kastediyor. Hani biz de kullanıyoruz ya mesela sözcükleri ayıracaksak parantez, ayrık parantez olarak gösteriyor. Büyük harf olacaksa büyük harf işareti kullanıyoruz. Bunları kastediyor. Bunları teknik olarak öğrencilerin öğrenmelerine gerek var mı düzeltme yapmak için?

Burçin hoca :Neyi düzeltmek için?

Dilek hoca :İşte öğrenciler birbirlerinin çalışmalarını edit ediyorlar ya kompozisyonlarını yazarken. Düzeltirken mesela hata olan yerleri belirttiği zaman, hata olan yerde olan hatanın türünü bir sembol sistemi var ya düzeltme ile ilgili?

Burçin hoca :Düzeltmeleri yapmalarına gerek var mı, yoksa çizseler de olur mu diyorsun? Çizseler de olur. Yok, buna gerek yok, çizseler de olur. Önemli olan fark edip düzeltmek zaten.

Dilek hoca :Yok görsün, çizsin, hiç ona zaman ayırmana gerek yok, onların da bu bilgiyi edinmelerine gerek yok. Bir de onun için kasılırlar. Şurada hangi işaret gelecekti diye.

Burçin hoca :Biz de zaten yazdığımız şeyi düzeltirken bu teknikleri kullanmıyoruz ki...

Yukarıdaki konuşmalardan da anlaşılacağı üzere, geçerlik komitesi üyeleri, yazım yanlışları kontrol formunun öğrenciler tarafından uygulanabilmesi için öncelikle onlara bu konuda öğretim yapılması gerektiğini; ancak bunun uygulama sürecinde oldukça fazla zaman alacağını belirtmişler, bu formun uygulanmasını öğrencilere öğretmenin yazılı anlatım çalışmalarını pek fazla etkilemeyeceğine dikkat çekmişlerdir. Bunun üzerine, araştırmacı yazma sürecinde yazılı anlatım çalışmalarının düzeltme aşamalarında yazım yanlışları kontrol formunun uygulanmamasına karar vermiştir.

Araştırmacı, yazma merkezinde yazılı anlatım sürecinin ilk aşamalarında mümkün olduğunca öğrencilerin farklı metin türleri üzerinde yazma çalışmalarını gerçekleştirmelerine yönelik etkinlikler gerçekleştirmeye çalışmıştır. Yazma merkezinde öğrencilerle hikâye ve şiirin yanı sıra mektup, makale gibi farklı metin türleri üzerinde çalışmalar gerçekleştirmeye yönelik etkinlik planları hazırlamıştır. Birinci geçerlik komitesine İlknur Hoca katılamayacağı için hazırlanan etkinlik planları komite öncesinde İlknur Hoca'nın görüşlerine sunulmuş ve planlara yönelik dönütler

alınmaya çalışılmıştır. Etkinlik planları üzerinde görüşü alınan komite üyelerinden İlknur Hanım, farklı metin türlerinde yazılar yazdırabilmek için öncelikle her metin türüne yönelik ayrı ayrı öğretim etkinlikleri gerçekleştirilmesi gerektirdiğine dikkat çekmiş, bunun süreçte öğrencileri ve araştırmacıyı zorlayacağını belirtmiştir. Daha sonra diğer komite üyelerinin de görüşlerini almak amacıyla gerçekleştirilen toplantıda bu konu dile getirilmiştir. 01.04.2009 tarihinde gerçekleştirilen birinci geçerlik komitesinde araştırmacı ve komite üyeleri arasında aşağıdaki konuşmalar gerçekleşmiştir:

Ruhan :Yazma merkezinde farklı türlerde metin yazdırmıştık. İlknur hoca da burada "acaba metin türü aynı olsa da farklı etkinlikler mi yaptırsan" diye sormuştu. Ben burada mesela şiir yazdırmıştım, hikâye yazdırmıştım, makale yazdırmıştım çocuklara. Metin türü aynı olsun dedi, farklı konularda yazdırırsın dedi.

Dilek hoca :Metin türü senin çalışmanı etkileyecek bir değişken değil. Farklı türlerin kullanılmasının hiçbir mahsuru yok. Çünkü neden? Senin metin türüne bağlı değil, metinde yapılan işte ana fikir, ondan sonra noktalamayı doğru kullanma vs. gibi şeyler senin için önemli. Yani böyle bir gereklilik yok.

Ruhan :O zaman şiir de olabilir bir merkezde, hikâye de olabilir sorun değil, değil mi?

Dilek hoca :Fark etmez, evet. Şu açıdan şimdi öğrencilerin orada yazma ile ilgili video kontrol listesinin şu sayfasında sarı merkezle ilgili olan sayfada, yazma ile ilgili kurallar var. Bizim öğrencilerde gözlemleyeceğimiz şeyler bunlar. İşte yazma kuralları...

Burçin hoca :Bunu ha şiirle yazmış ha başka metin türüyle hiç fark etmez.

Dilek hoca :Eder mi, etmez. Metin türü senin için çok elzem bir şey değil. Bunu daha önce de konuşmuştuk. Yani tür burada ne yazıldığı, önemli olan o metnin o amaca hizmet etmesi vesaire.

Burçin Hoca :Yani özellikleri birbirine yakın farklı türleri kullanabilirsin. Mesela yaratıcı olsun dersen masalla öyküyü kolaylıkla bir arada kullanabilirsin. Ama bir de sınırlama yapman lazım. (...)

Dilek hoca :Evet, onları işte daha rahat kullanabilirsin.

Burçin hoca :Ya da hepsine birlikte yazdırmak istersen de o zaman hepsini makale türü seçersin.

Dilek hoca :Öykü yazdırmakla kompozisyon yazdırmak biraz farklı olur. Şiir yazdırmak da bambaşka bir şey olur. Çünkü şiirin içine de bambaşka şeyler giriyor. Söz sanatları, kafiyeler vesaire.

Burçin hoca :Şiir yazdırma zaten bence.

Ruhan :Bir iki öğrenciye yazdırmıştık öyle.

Burçin hoca :Niye şiir yazdırma dedim, çünkü öğrenciler amaçtan sapıp sadece kafiye uygunluğuna odaklanırlar. Yani öykü yazarken ya da makale yazarken konuyu, amacını işte girişi gelişmesini falan düşünebilir ama şiiri yazarken saçma sapan da yazsa kafiye uygunluğuna bakar sonuçta.

Dilek hoca :Bakabilir, ayrı bir şey olarak tutabilirsin. Yazım kuralları açısından denetleyebileceğin bir şey olarak kullanabilirsin belki. Ama paralel olmaz. Öykü yazarken şiir yazdırmak paralel olmaz.

Ruhan :O zaman şiiri ya ayrı merkezdeki her öğrenciye aynı anda uygulayayım.

Dilek hoca :Evet, olabilir.

Burçin hoca :Yani senin hangi amaçla kullandığın önemli aslında. Ama sonuçta şiirde sıkıntı yaşarsın.
Ruhan :Evet, yani ben orada sıkıntı yaşadım. Bir de öğrenciler iki kıta yazıp da öğretmenim ben bitirdim diyen öğrenciler çok oldu.
Burçin hoca :Şiir yazma senin konu ve amaç için önemli mi şiir?
Dilek hoca :Nasıl?
Burçin hoca :Konunun işlenmesi, senin bu uygulamanı yapmanda önemli mi şiir?
Ruhan :Hayır şiir önemli değil, önemli olan öğrencilerin o yazma sürecini uygulayabilmeleri.
Dilek hoca :Yani amaç olarak almadıysa, geliştirmek istediği beceriler yazma becerileri arasında yer almıyorsa yok, zaten burada da yok. Yazmayla ilgili amaçlarının arasında yok.
Burçin hoca :Çünkü gerçekten hani Türkçe'deki şeylere uygun bir şiir yazmasını istemek çok üst düzey bir şey diye biliyorum.
Dilek hoca :Şiir yazma etkinliğinde şeyde var programda var. Özellikle ne deniyordu, şeyi var adı var. Akrostiş. Akrostiş, programın en temel çalışmaları arasında, şiir yazdırma, şiir okuma. Çocuklar da seviyorlar Burçin. Ciddi, çok hoşlanıyorlar. O yüzden bir etkinlik olarak alacaksan, şöyle denetleyebilinir işte sözcükleri anlamlarına uygun olarak kullanıp kullanmadıkları, amaçlara hizmet edebilir aynı zamanda sanatsal bir amaca hizmet de edebilir ama şunun alternatifi olamaz, olmamalı belki de. Şiiri öykünün ya da kompozisyonun alternatifi olarak vermeyiz, şiir tüm gruplarda yapılacak bir etkinlik olabilir. İşte öykü tüm gruplarda yapılacak bir etkinlik olabilir. Türleri ayırırken buna göre ayırabiliriz.

Yukarıdaki konuşmalardan da anlaşılacağı üzere komite üyeleri tarafından, yazma merkezinde gerçekleştirilecek çalışmalarda farklı metin türleri kullanılmasının bir sakıncası olmadığı, bu merkezde gerçekleştirilecek çalışmaların amacının öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimi, yazma sürecinin uygulanması olduğu, bu amacı gerçekleştirmek için de farklı metin türleri kullanılabileceği belirtilmiştir.

Öğrencilerden Azra ve Özlem yazma merkezine aynı tarihlerde aynı öğrenci grubu ile katılmıştır. Bu merkezdeki çalışmalarını bitiren Azra ve Özlem'in başka bir merkeze rotasyonu gerçekleştirilmiş, daha sonra aynı merkeze farklı bir öğrenci grubu ile Esra ve Uğur katılmıştır. Yazma merkezinde gerçekleştirilen etkinlikler sonrasında öğrencilerin o gün merkezde gerçekleştirdikleri yazılı anlatım çalışmalarına ilişkin duygu ve düşüncelerinin günlüklerine yazılması istenmiştir. Birbirlerinden farklı öğrenci grubu ile farklı zamanlarda yazma merkezine katılan bu öğrencilerin bu merkezde gerçekleştirmiş oldukları yazılı anlatım çalışmasına ilişkin yansıtmaları aşağıda yer almaktadır:

Bugün öğretmenimiz bizi gruplara ayırdı. Ben yazma grubundaydım. Bana şiir yazma geldi. Konu doğa ve spordu. İlk önce taslak hazırladım. Sonra şiir yazdım. Sonra arkadaşım benimkisini kontrol etti. Ben de arkadaşımınkini kontrol ettim (Esra, 12.03.2009).

Sevgili günlük. Bugün biz yazma grubundaydık. Spor ile ilgili kompozisyon yazdım. Kompozisyonumda ben kendimi bir belediye başkanı adayı olarak düşündüm. Ve beni seçerlerse neler yapabileceğimi yazdım. Ve ileride okursam yazdıklarımı yapacağım. (Özlem, 26.03.2009).

Sevgili günlük. Bugün yazma merkezindeydik. Benim yazmam gereken konu: bir belediye başkanı adayı olsaydım spor ile ilgili ne yazmam gerektiğiydi. Yazdım. Etkinlik bittikten sonra birbirilerimizin çalışmasını düzelttik. Zil çaldı. (Azra, 26.03.2009).

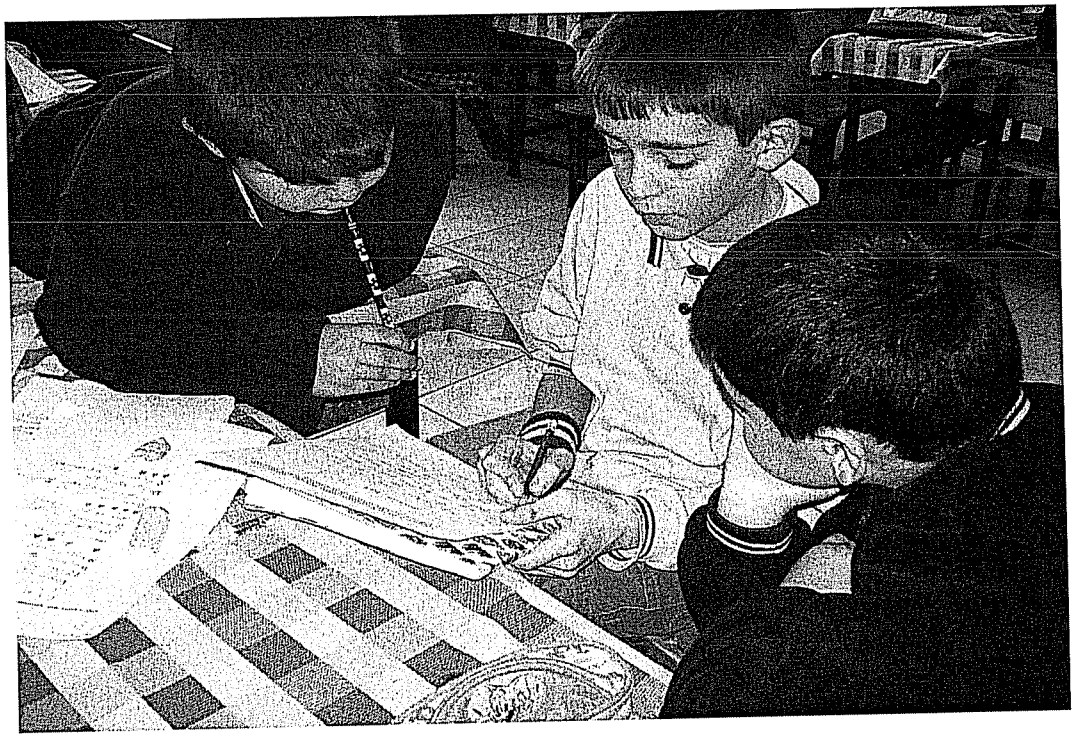
Sevgili günlüğüm, bugün yazma etkinliğine geçmiş bulunuyoruz. Çok heyecanlıyım. Çünkü bu son etkinliğimiz. Eğer bu etkinliği de güzel son bulundurursak çok güzel olacak. Benim şansıma bir makale yazmak geldi. Makalemi Selin inceledi ve böyle sonuçlandı. Sevgilerimle... (Uğur, 26.03.2009).

Öğrencilerin günlüklerine yaptıkları yansıtmalardan da anlaşılacağı üzere, öğrenciler, yazma merkezinde farklı metin türlerine ilişkin farklı konularda yazma etkinlikleri gerçekleştirmişler, grup olarak birbirleriyle etkileşim içinde çalışmışlar, yazma çalışmalarını tamamladıktan sonra birbirlerinin çalışmalarını kontrol etmişler, gerekli düzeltmeleri yapmaları için birbirlerine dönütler sağlamışlardır. Bu konuda öğrencilerden Erkan'ın günlüğüne yaptığı aşağıdaki yansıtma ve Zeynep ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler yazma merkezinde gerçekleştirilen etkinlikten öğrencilerin zevk aldıklarını ortaya çıkarmıştır.

Sevgili günlük. Bu derste merkezler çalışmasını yaptık. Ben yazma merkezindeyim. Her Türkçe dersi günü merkezlerimiz değişecek. Bir de her merkezin kendine özgü çalışması var. Mesela bizim yazma merkezimizde benim ve Ahmet'in çalışması makale yazmaktı. Çok zevkli bir çalışma (Erkan, 18.03.2009).

(...). Ondan sonra birbirimize okuduk, ben arkadaşlarımın bazılarının yanlışları varsa onları düzelttim. Altlarına notlarını yazdım onlara göre, onlar da düzelterek tekrar yazdılar. Düzeltmek de çok zevkli. Arkadaşlarımınkini, onların daha çok düzeltmesine yardımcı olduğum için mutlu oldum. (...) Ben düzeltmiştim, grubumdaki birçok arkadaşlarımın çalışmalarını, bazı arkadaşlarımın çok, bazı arkadaşlarımın az yanlışı çıkmıştı. Ama genellikle herkesin bayağı yanlışı çıkmıştı. Bunları düzelterek, arkadaşlarıma da anlatarak, şuraya şunu eklemen gerekir, şunu silmen gerekiyor, cümlelerini düzeltmen gerekiyor diyerek anlatarak düzelttim. Onun altına da onlar hakkında yapmaları gereken şeyleri not alarak yazmıştım. Yani düzeltmek de çok güzel. Hem onlar daha iyi yazmayı öğreniyor, nasıl olduğunu hem benim için de zevkli bir çalışma oldu (...). Bir de makale yazmak da tabii ki. Hiç makale yazmak nasıl yazılır bilmiyordum ben önceden. Tabi bu etkinliği yaptıktan sonra makalenin nasıl yazılacağını da öğrendim. Hem makale içerisine koyabileceğim cümleleri, nasıl cümleler kuracağımı da öğrendim ben, düzeltmeleri çok güzeldi (Zeynep,16.04.2009, st. st.1296-1298;1359-1363; 1388-1391).

Yazma sürecinde farklı dönüt çeşitleri bulunmaktadır. Bunlardan biri de akran dönütü ve öğretmenin yorumlarını kapsamaktadır (Keh, 1990). Dönüt sözlü ya da yazılı biçimlerde verilebilmektedir. Sözel dönüt bire bir durumlarda ya da küçük gruplarda öğretmen-öğrenci görüşmeleri biçiminde verilebilir (Zhu, 1995). Yazma merkezinde, sürecin düzeltme aşamasında öğrencilerin yazma sorunlarını tespit etmek ve yanlışlarını düzeltmelerine yardımcı olmak için akran dönütlerinden yararlanılmıştır. Fotoğraf 15 yazma sürecinde akran dönütü sağlanan anlardan birine örnek olarak sunulmuştur.



Fotoğraf 15. Öğrencilerin Yazma Sürecinde Akranlarına Dönüt Vermesi

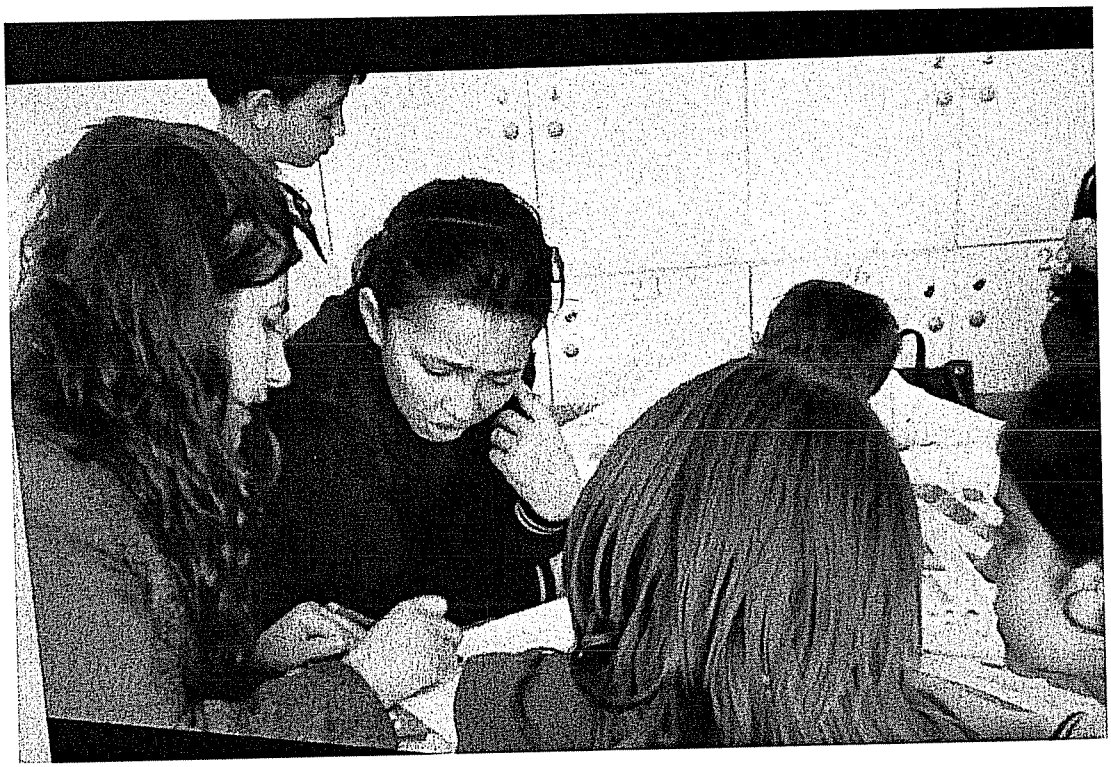
Yazma merkezinde, yazma sürecinin farklı aşamalarında öğrencilerin birbirileriyle işbirliğine dayalı olarak eşli gruplar halinde çalışmaları sağlanmıştır. Araştırmacı, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri için öğrencileri cesaretlendirmeye çalışmıştır. Öğrencilere dönüt sağlarken, genellikle merkezlerde ikili oluşturan öğrenciler birbirlerinin metinlerini inceleyerek bu metinler üzerinde gerekli notları almışlar ve arkadaşlarına taslak metinlerine ilişkin dönütler vermişlerdir. Yazma sürecinin dönüt ve düzeltme sağlama aşamasında öğrenciler birbirlerinin çalışmalarını incelemiş ve yaptıkları yanlışları tespit etmişlerdir. Merkezde gerçekleştirilen eşli çalışmalarda öğrencilerin kimi zaman sözlü, kimi zaman da yazılı olarak birbirlerine

dönüt sağladıkları görülmüştür. Çoğu zaman da dönütler araştırmacı tarafından her bir öğrenciye tek tek sağlanmaya çalışılmıştır. Fotoğraf 15'ten de anlaşılacağı üzere öğrenciler bu aşamaya etkin olarak katılmışlar ve etkileşimli bir ortamda yazma sürecinin bu aşamasını gerçekleştirmeye çalışmışlardır.

Yazma öğretiminde öğrencilere neyin doğru yapıldığının açıkça söylenmesi, onlara açık ve özel dönütler verilmesi, öğrencilere çeşitli iyi yazı örneklerinin temin edilmesi ve yazılan ilk metnin daha sonra yazılanlar ile karşılaştırılması için saklanması önemli stratejiler arasında yer almaktadır. Altyapısı sağlam olmayan, neyi nasıl yazacağını bilmeyen, yeteri kadar örneklerle karşılaşmamış öğrencilerden iyi derecede bir yazı meydana getirmelerini istemek, istenilen neticeyi vermeyecektir (Ungan, 2007, s.465). Bu nedenle yazma merkezinde araştırmacı düzeltmelerde öğrencilere model olmaya çalışmış ve akran dönütlerinden sonra hem akran geribildirimine hem de öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarına ilişkin dönüt vermiştir. EK-14 akran geribildirimi alan bir öğrencinin yazılı anlatım çalışmasına örnek olarak sunulmuştur.

Yazılı anlatım çalışmaları değerlendirilirken, öğrencilerin çalışma kâğıtları üzerinde yanlışları düzeltilmeli ve yaptıkları hataları görmeleri sağlanmalıdır. Öğrencilerin yazılı anlatımdan sonra öğretmenden düzeltme alması, bir sonraki yazılı anlatım uygulamasında daha az hata yapmalarına ve böylece yazılı anlatım becerilerinin gelişmesine olanak sağlayacaktır (Uludağ, 2002, s.113). Öğrencilerin yazılı anlatım ürünlerinin değerlendirilmesi sürecinde uygulama öncesi öğrencilere tanıtılan "Yazılı Anlatım Değerlendirme Aracı"nın kullanılması planlanmıştır. Ancak, yazma merkezinin birinci oturumundaki etkinliklere katılan ilk öğrenci grubunun, kendilerinin ve arkadaşlarının yazılı anlatım ürünlerini bu aracı kullanarak değerlendirmede zorlandıkları görülmüştür. Bunun üzerine araştırmacı tarafından bu değerlendirme aracındaki ifadeler, öğrencilerin anlayabilecekleri ve kullanabilecekleri daha basit bir yazmada uyulması gereken kurallar listesi biçimine dönüştürülmüş ve yazma merkezinin diğer grupları tarafından da bu kurallar listesinin yer aldığı form kullanılmıştır. Bu süreçte araştırmacı, öğrencilerin yazdıkları kompozisyonları tek tek okuyarak yazım kurallarına uyma ve noktalama işaretlerini kullanma durumlarını incelemiş, yaptıkları hataları kâğıtları üzerinde işaretlemiştir. Fotoğraf 16

araştırmacının, yazma sürecinin düzeltme aşamasında öğrencilere model olması ve dönüt vermesine örnek olarak sunulmuştur.



Fotoğraf 16. Araştırmacının, Yazma Sürecinde Öğrencilere Model Olması ve Dönüt Vermesi

Araştırmacı, yazma sürecinin düzeltme aşamasında, bir yandan öğrencilerin oluşturdukları yazılı metnin dış yapı, içyapı, dil ve anlatım ilkelerine uygunluğunu denetlemeye, diğer yandan da arkadaşları tarafından yapılan akran geribildiriminin etkili olup olmadığını ortaya koymaya çalışmıştır. Öğrencilerin yazıları incelendiğinde, özellikle taslak oluşturma aşamasında sıkıntı yaşadıkları görülmüştür. Bunun yanı sıra harflerin yanlış yazılması, kelimeler arasında boşluk olmaması, yazıların eğiminin yanlış yapılması gibi konularda öğrencilerin eksiklikleri görülmüştür.

Merkezde daha önceden başka bir arkadaşı tarafından çalışması incelenen Duygu'nun kâğıdı, merkezdeki tüm öğrencilerin de katılımı sağlanarak birlikte incelenmiştir. Araştırmacı, yaptığı değerlendirme sonucunda öğrencilerin yazılarını kendilerinin yanında yeniden değerlendirerek sonuçta elde ettiği bulguları öğrencilerin de görmesini ve böylece kendi yazma gelişimlerinin farkına vararak yazmaya karşı güdülenmelerini

sağlamaya çalışmıştır. 20.03.2009 tarihinde araştırmacının dönüt sürecinde yazma çalışması değerlendirilen Duygu ile arasında geçen konuşmalar video kayıtlarına şöyle yansımıştır:

A.Ö :Duygucum, biz paragrafı böyle mi yapıyoruz. (Duygu paragrafın ilk cümlesini içeriden değil, tam aksine dışarıdan başlayarak yazmış). Ben size yazmada dikkat etmeniz gereken kuralları vermiştim. Şimdi o kuralları alalım. Evet. Duygucum biz bu kurallarda paragraflara diğer satırlardan 1,5 cm. içeriden başlayalım demişiz kural olarak. Ama sen tam tersini yapmışsın. Dışarıdan başlamışsın. Fark ettin mi?

Duygu :Aaa evet.

A.Ö :Daha sonra satırları kaydırmadan düzgün yazmaya çalışın demişiz. Satırların sayfanın sağ tarafına doğru gidildikçe bayağı kaymış. Tamam, evet. Sağ ve sol kısımlarda boşluklar bırakmışsın. Ama başlığı yazarken üst kısımda pek fazla boşluk bırakmamışsın. Başlıkla yazı arasında da boşluk bırakmamışsın. Bizim kuralımız neydi? Yazıyla başlık arasında 2 cm boşluk bırakalım demiştik değil mi? Siz de dinliyorsunuz değil mi? Tüm yazılarınız boyunca dikkat edeceksiniz bu kurallara (Merkezdeki diğer öğrencileri değerlendirmeye katmaya çalışıyorum). Daha sonra satırlara alt alta aynı hizadan başlayın demiştik. Biraz sanki sağa doğru yamuk gelmiş gibi değil mi? Evettt. Başka satırlar arasındaki boşlukları eşit olarak bırakalım diye bir kuralımız vardı. Bakalım boşluklar eşit mi? Evet, oralar kaymış. Çok güzel harfler biraz biçimce doğru gibi ama burada "t" harfi biraz "k" harfine benzemiş. "Bir tane" "bir kane" gibi okunuyor sanki. Harfleri yazarken biraz daha özen gösterelim. Yazında hiç paragraf oluşturmamışsın. Tek paragrafta başlayıp bitmiş. Hikâye kitabı okurken görmüşsündür mutlaka giriş, gelişme ve sonuç kısımları olur, farklı paragraflardan oluşur. Ama senin çalışman başlamış ve bitmiş. Ona biraz dikkat edelim. Kelimeler arasında da boşluk bırakmamışsın, birbirine çok yakın yazılmış kelimeler.... (VKN: 0033, 10'43"-12'08")

Yukarıdaki konuşmalardan da anlaşılacağı üzere, yapılan inceleme sonunda Duygu'nun yazılı anlatım çalışmasında dış yapı ve içyapı açısından sorunların olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan gözlemler ve öğrencilerin kâğıtları üzerinde gerçekleştirilen incelemeler sonucunda da öğrencilerin ana fikir oluşturma ve yazıda bütünlük sağlama konusunda yazılı anlatım çalışmalarında eksiklikler olduğu gözlenmiştir. Ayrıca yazıda kâğıt düzenine yeterince özen gösterilmediği, yazılarını kâğıda iyi yerleştiremedikleri ve kâğıdı temiz tutamadıkları görülmüştür. Bunun üzerine araştırmacı, Duygu'nun çalışmasını okuyarak inceleyen, yapılması gereken düzeltmeleri belirleyen arkadaşının, etkili bir biçimde bu görevi yerine getiremediğini fark etmiştir. Araştırmacı, ilerleyen çalışmalarda da aynı sorunların yaşanmaması için merkezdeki öğrencilerle aşağıdaki konuşmayı gerçekleştirmiştir:

A.Ö :Peki kim düzeltti Duygu'nun çalışmasını?

Ayla :Ben.

A.Ö: "Çok dikkatlisin, tebrikler, hep böyle ol demişsin" yorum olarak. Tamam, arkadaşlarımızı hepimiz çok seviyoruz. Ancak değerlendirmeyi yaparken tarafsız olmak zorundayız. Çünkü sizin yazınızın güzelliği ve etkililiği açısından çok önemli bu. Biz bu şekilde yazma yeteneğimizi geliştireceğiz, anlaşıldı mı? Bundan sonra daha özenli bir biçimde yazılarımızı yazalım ve arkadaşlarımızın çalışmalarını düzeltelim. Olur mu? Evet, şimdi bu yaptığımız değerlendirmeyi de dikkate alarak çalışmanı yeniden ele almanı istiyorum Duygucum. Efe senin de öyle mesela,

Efe :Evet, harflerim kötü.

A.Ö :Harflerin çok kötü değil ama bir araya çok yakın yazmışsın, kelimelerin de çok yakın, aralarda boşluk pek fazla bırakmamışsın. Şimdi kendi çalışmanı yeniden gözden geçir. İlhan'ın kâğıdına bakınca da, İlhan sağdan çok fazla boşluk bırakmışsın ama soldan hiç boşluk bırakmamışsın. Sonra kelimeleri yazarken biraz daha dikkat edelim. "antrenman" (antreman) böyle mi yazılır? Bakalım yazım kılavuzuna. Şimdi var mı yanında yazım kılavuzun?

İlhan :Yanımda yok öğretmenim.

A.Ö :Kimin yanında var? Yanında olan bi baksın bakalım yazımına...

Efe :Öğretmenim Hakan benim kâğıdımı çok karalamış, bir sürü hata bulmaya çalışmış.

A.Ö :Ama ben istedim, birbirinizin çalışmasını düzeltmenizi. Kasıtlı yapılan bir şey yok.

A.Ö :Şimdi İlhan "yaptırcam" mı deriz yoksa "yaptıracağım" mı deriz?

İlhan :Yaptıracağım.

A.Ö :Evet, aferin. Peki, ne eksik burada?

İlhan : "-cağım.."

A.Ö :Konuşma dilinde kullandığımız sözcükleri işittiğimiz gibi yazmıyoruz değil mi? Bir daha gözden geçirelim. Daha da geliştirebilirsin yazını. Tamam, düşüncelerin doğru, amacını doğru bir biçimde ortaya koymuşsun. Ancak kâğıdını yeniden gözden geçirerek, kelimelerini, harflerini, sayfa düzenini göz önüne alarak çalışmanı yeniden düzenlemeni istiyorum. (VKN: 0033).

Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmaları incelenirken genel olarak en sık yaptıkları hataların kâğıdın dış ve içyapılarında yapıldığı, yazım ve noktalamaya dikkat etmedikleri ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra yazma merkezinde yaşanan sorunlardan bir diğeri de öğrencilerin tarafsız bir biçimde arkadaşlarının çalışmalarını değerlendirememeleridir. Yukarıdaki konuşmadan da anlaşılacağı üzere Ayla'nın Duygu'nun çalışmasını değerlendirirken "*Çok dikkatlisin, tebrikler, hep böyle ol*" ve Efe'nin "*Öğretmenim Hakan benim kâğıdımı çok karalamış, bir sürü hata bulmaya çalışmış*" sözleri onların birbirlerinin çalışmalarını değerlendirirken tarafsız olamadıklarını ya da değerlendirmede ne yapacaklarını tam olarak bilemediklerini düşündürmektedir. Bu durum öğrencilerin nesnel değerlendirme sorumluluklarının henüz gelişmemiş olması, okullarda yazılı anlatım uygulamalarının eksikliği, öğrencilerin yazı yazma alışkanlığına sahip olmamaları ve dikkatsizliklerinden kaynaklandığı biçiminde yorumlanabilir.

Yazma merkezinde öğrencilerin akranlarını değerlendirmeleri konusunda yaşanan sıkıntı araştırmacının o günün sonunda günlüğüne şöyle yansımıştır:

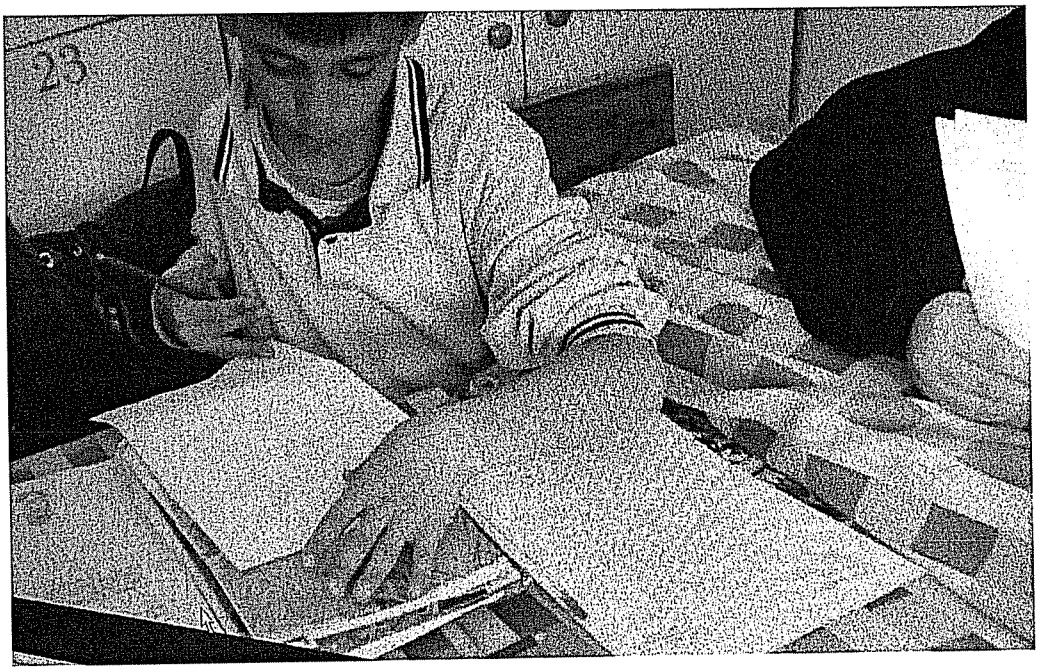
> Yazma merkezi dün tamamlayamamıştı çalışmalarını. Hakan, Tunahan ve Efe çalışmalarını ilk ders tamamlayıp birbirlerinin çalışmalarını düzelttiler. Hakan ve Efe arasında bir rekabet olduğu ortaya çıktı. Efe Hakan'ın, Hakan da Efe'nin çalışmasını oldukça yanlı bir biçimde eleştirmeye başladılar. Süreçte müdahale etmek durumunda kaldım. Efe, Tunahan ve Hakan'ın çalışmasını düzeltti. Sonuçta öğrenciler kontrol etme ve düzeltme sürecinde nelere dikkat etmeleri gerektiğini fark ettiler. İkinci ders saatinin ilk on dakikasında Hakan, Tunahan ve Şennur çalışmalarını tamamladığı için okuma merkezine geçtiler. Okuma merkezine gider gitmez diğer arkadaşlarını rahatsız etmeden hemen okuma kurallarını ve okuma merkezinin yönergesini incelediler. Daha sonra dosyadan kendileri için bırakılmış olan çalışma yapraklarını alıp incelemeye başladılar. Böylece farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının felsefesini oluşturan bireysel hıza göre öğrenme ilkesini uygulamış olduğumu hissettim (AG, 20.03.2009).

Öğrencilerin yazmanın gelişi güzel yapılan bir eylem olmadığını, bunun belli kurallara bağlı olduğunu, bu kurallara bağlı kalınarak sistematik ifade gücü yakalayabileceklerini, kendilerine güvenleri tam arttığında daha özgür bir ortamda yazabileceklerini bilmeleri gerekmektedir (Ungan, 2007, s.466). Yazma merkezinde yapılan gözlemler sırasında yazma merkezinin diğer grupları arasında da öğrencilerin yazılı anlatımlarında genellikle birbirleriyle çok benzer yanlışlar yaptıkları dikkat çekmiştir. Bu nedenle 25.03.2009 tarihinde çok sık karşılaşılan yanlışlar ve bunların nasıl düzeltilebileceğini açıklamak amacıyla bu merkezdeki öğrencilere bir arkadaşlarının çalışması üzerinde model olunmaya çalışılmıştır. Yazılı anlatım ürünü değerlendirilen öğrencinin yazma çalışması, yazılı anlatım değerlendirme formuna uygun olarak merkezde bulunan diğer arkadaşları ve araştırmacı tarafından birlikte değerlendirilmiş ve yapılması gereken düzeltmeler belirtilmiştir. Bu aşamada araştırmacı ve merkezdeki öğrenciler arasında geçen konuşmalar aşağıda yer almaktadır:

A.Ö	:Birinci kuralımızı okuyalım mı.
Salih	:Okuyalım.
A.Ö	:Serhat okur musun?
Serhat	:Satırları kaydırmadan düzgün yazmaya çalışalım.
A.Ö	:Savaş'ın çalışmasına bakalım. Uymuş mu?
Salih	:Hayır.
A.Ö	:Neden uymamış?
Zeynep	:Kaymış.
A.Ö	:Evet, Diğer kuralımıza bakalım. Kâğıdın üst, alt ve kenar kısımlarında boşluklar bırakalım demişiz. Bakalım. Evet. Üstten biraz boşluk bırakmışsın. Altta da var. Soldan çok az bırakmışsın, sağda da yine aynı şekilde. Sonra bakalım. Üçüncü kuralı okuyalım Zeynep.
Zeynep	:Kâğıdın sol üst köşesine adınızı, soyadınızı, sınıfınızı ve numaranızı yazın.

A.Ö	:Evet, yazılmış. Diğer kuralımızı okuyalım. Yazının başlığını ortaya, kâğıdın üst kısmına yazalım. Yazılmış mı?
Uğur	:Evet.
A.Ö	:Yazıyla başlık arasında 2 cm boşluk bırakalım demişiz. Bakalım. Buradaki boşlukla şuradaki boşluk aynı mı? Hayır. Uyulmamış bu kurala. Paragraflara diğer satırlardan 1,5 cm daha içeriden başlayalım demişiz. Paragraf var mı?
Zeynep	:Hepsi düz yazı gibi olmuş.
A.Ö	:Satırlara alt alta aynı hizadan başlayın demişiz. Aynı hizada mı satırlar?
Salih	:Yan gelmiş, kaymış.
A.Ö	:Evet. Sonra, sözcükleri doğru ve eşit aralıklarla yazın demişiz.
Zeynep	:Karışmış, ayrıca Ahmet'i küçük harfle başlamış. Satırlar arasındaki boşluklar da eşit değil.
Salih	:Benim adımı niye küçük harfle yazdın?
A.Ö	:Paragraflar arasında satır boşluklarına göre daha fazla boşluk bırakın demişiz. Paragraf olmadığı için bu kuralımız da uygulanmadı. Harfleri biçimce doğru yazın demişiz.
Zeynep	:Hayıır, a'yı yanlış yazmış. Ahmet'i yanlış yazmış. Şuradaki Ahmet'in derken iki tane"t" yazmış. "Bizce" yazacağına "birce" yazmış.
A.Ö	:Savaş yeniden gözden geçirelim bu düzenlemeye göre olur mu?
Savaş	:Tamam öğretmenim. (VKN: 20090325115457)

Araştırmacı, öğrencinin çalışmasını değerlendirmeye çalışırken merkezde yer alan diğer öğrencileri de süreçte etkin kılmaya çalışmıştır. Öğrencinin yazılı anlatım çalışmasının değerlendirilmesinde, kâğıdın dış yapı, içyapı, dil ve anlatım açısından oldukça sıkıntılı olduğu dikkat çekmiştir. Araştırmacı, verilen dönüt sonucunda öğrenciden taslağını yeniden gözden geçirmesini ve ele alınan temel kurallara göre düzeltmesini istemiştir. Fotoğraf 17 akran ve öğretmen dönütlerini aldıktan sonra yazdıklarını yeniden gözden geçiren öğrenciye örnek olarak sunulmuştur.



Fotoğraf 17. Yazma Sürecinin Düzeltme Aşamasında Öğrencinin Yazılı Anlatım Ürününü Yeniden Gözden Geçirmesi

25.03.2009 tarihinde merkezdeki bir öğrencinin yazılı anlatım çalışmasına ilişkin dönüt verilmesinden sonra merkezde yer alan bir diğer öğrenci kendi çalışmasının da değerlendirilmesini istemiştir. Araştırmacı öncelikle gönüllü olan bu öğrencinin isteğini kabul etmiş ve çalışmasını değerlendirmeye başlamıştır. Bu süreçte araştırmacı ve öğrenci arasında geçen konuşmalar video kayıtlarına aşağıdaki gibi yansımıştır:

Zeynep	:Öğretmenim benimkini de değerlendirelim mi?
A.Ö	:Evet, şimdi de Zeynep'in çalışmasını değerlendirelim.
Zeynep	:Ay yanlış yokturdur inşallah.
A.Ö	:Zeynep amacın nedir?
Zeynep	:Amacım beşinci sınıf öğrencilerine spor yapan ve yapmayan insanlar arasındaki farklılıkları açıklamak.
A.Ö	:Kime anlatacaksın bunu?
Zeynep	:Şu anda sınıfımda yani merkezimde bulunan arkadaşlarıma.
A.Ö	:Şimdi kurallara bakalım. Salih okur musun ilk kuralı.
Salih	:Satırları kaydırmadan düzgün yazmaya çalışın.
A.Ö	:Bakalım birinci kurala uymuş mu?
Uğur	:Evet, uymuş.
A.Ö	:Kâğıdın üst, alt, sol ve sağ kenarlarından boşluk bırakın demişiz. Bakın bakalım bırakılmış mı?
Salih	:Evet.
Öznur	:Kâğıdın üst kısmına adını, soyadını sınıfını da yazmış.
A.Ö	:Evet, diğer kural?
Öznur	:Yazının başlığını ortaya, kâğıdın üst kısmından aşağıya yazın. Yazıyla boşluk arasında iki santim boşluk bırakın.
A.Ö	:Bırakılmış mı?
Salih	:Evet,

Öznur	:Sözcükleri doğru ve eşit aralıklarla yazmış. Bakalım doğru yazılmış mı? Yanlış kelime var mı?
Salih	:Hayır yoktu öğretmenim, ben okudum.
A.Ö	:Bakalım, evet paragraflar arasında biraz daha boşluk bırakabilirdin. Burada "g" harfini biraz daha düzgün yazalım. Harfin başlangıç ve bitiş noktalarını daha iyi ayarlamaya çalışalım. Yani şöyle yazalım Büşra. (harfin yazım şeklini gösteriyorum). Peki, çocuklar sizce bu yazı örnek olarak gösterilebilir nitelikte mi?
Öğrenciler	:Evet...
A.Ö	:Evet, Salih, bir de senin çalışmana bakalım. Salih cümleler nasıl biter?
Salih	:Nokta
A:Ö	:Yüklemle biter değil mi? Cümlenin sonunda bir yüklem, bir eylem vardır. Senin cümlende böyle bir şey yok, yani yarım kalmış cümlen.
Zeynep	:Eyvaaah, "olsaydım" dedikten sonra noktalı virgül kullanman gerekiyor, aşağıda yeniden satır başı yapman gerekiyordu. "Olsaydım" deyip nokta koymuşsun.
A.Ö	:Evet burada bir eksiklik var.
Zeynep	:Ya öğretmenim bir sürü yanlışı vardı, hepsini ben düzelttim. Burada "mahallelerde" yazacağına "mahlelerde" yazmıştı. Bu cümlenin hepsini de ben düzelttim.
A.Ö	:"Her okullarada" buradaki "da" ekinin ayrı yazılması gerekiyordu. "Yenileticeğim" kelimesinde de bir sorun var. "Yenileteceğim" biçiminde yazman gerekiyordu.
Salih	:Ya ben aceleden dikkat etmemişim, çok hızlı yazdım.
A.Ö	:O zaman yeniden gözden geçir çalışmanı, Zeynep bir kez daha kontrol etsin senin çalışmanı. Anlaşıldı mı? (VKN: 20090325115457).

Araştırmacı yazma merkezinde öğrencilerin yazılı anlatım çalışmaları sırasında sık yaptığı hataları belirlemiş, daha sonra yapılan bu hataların öğrenciler tarafından da görülmesine olanak sağlamaya çalışmıştır. Yukarıdaki konuşmalarda da görüldüğü gibi Salih'in yazılı anlatım çalışması değerlendirilirken, onun çalışma kâğıdı üzerinde yaptığı hataları görmesi ve yanlışları düzeltmesi sağlanmıştır. Bu süreçte Salih'in yazılı anlatımında yazım kurallarına uymadığı, noktalama işaretlerini yerli yerinde kullanmadığı ortaya çıkmıştır. Yapılan konuşmalar sonrasında Salih'in *"Ya ben aceleden dikkat etmemişim, çok hızlı yazdım"* ifadesi, onun noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını bilmemesinin yanı sıra dikkatsizliğinin bir göstergesi olarak da değerlendirilmiştir. Bunun üzerine araştırmacı noktalama işaretleri ve yazım kurallarına ilişkin bazı açıklamalarda bulunmuştur.

Merkezde gerçekleştirilen akran değerlendirmeleri ve araştırmacı dönütlerinden sonra öğrencilerin kompozisyonlarını yeniden gözden geçirmeleri, yapılan değerlendirmeleri ve verilen dönütleri dikkate alarak çalışmalarını düzeltmeleri sağlanmıştır. Araştırmacının, yapılan akran değerlendirmesi ve araştırmacı dönütleri sonucunda, öğrencilerin ikinci kez oluşturdukları kâğıtlarına olumlu bir biçimde yansıdığını

görmesi, bu dönütlerin ve yazma merkezinde gerçekleştirilen bu etkinliğin öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarındaki ilerlemelerine katkı sağladığını düşündürmektedir. Araştırmacının gün sonunda günlüğüne yaptığı aşağıdaki yansıtmalar da bu ilerlemeye bir örnek olarak gösterilebilir:

> *Yazma merkezi bugün oldukça etkili çalıştı. Dün verilen dönütlerin ardından bugün çalışmalarını yeniden gözden geçirdiler. Savaş yazısını biraz daha düzeltmeye, sayfa yapısını biraz daha güzel kullanmaya başladı. Daha önce yazılarında satırlar arasındaki boşluklara pek dikkat etmiyordu Savaş. Satırlar düz değildi. Yukarı doğru kaydırarak yazıyordu. Şimdi daha özenli yazdığını fark ettim (AG, 26.03.2009).*

Araştırmacı, yazma merkezinde yazma sürecinin öğretiminde öncelikli olarak biçimsel düzenlemelere ağırlık verdiğini fark etmiştir. Oysaki her yazıda biçimsel nitelikler ve içerik olmak üzere iki boyut yer almaktadır. Biçimsel nitelikler ve içerik birbirini tamamlayan unsurlardır (Coşkun, 2009, s.52). Bu nedenle yazma merkezinde yazma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla gerçekleştirilen yazma sürecinin düzeltme ve değerlendirme aşamasında içeriğe önceliğin verilmemesi araştırmacı açısından bir eksiklik ya da dikkatsizlik olarak düşünülebilir. Ancak, Türkçe öğretiminde temel dil becerilerinden en zor gelişen beceri olarak kabul edilen beceri yazma becerisidir (Maltepe, 2006, s.11). Yazma becerisi oldukça ağır gelişen, ancak çeşitli alıştırmalarla kazanılabilen bir beceridir (Demirel, 2003, ss.102-103). Bu nedenle yazma merkezinde öğrencilerin yazılı anlatım ürünlerinin öncelikle dilbilgisi, yazım ve noktalama ile genel görünüm kurallarına uygunluk ölçütleri açısından değerlendirilmesine çalışılmıştır.

Yazma merkezinde, yazma sürecinin son aşaması olan paylaşma aşamasında, öğrencilerin hazırlamış oldukları yazılı anlatım ürünlerini sınıf arkadaşlarıyla paylaşmalarına olanak sağlanmıştır. 03.04.2009 tarihinde öğrencilerin yazdıklarını sınıfta arkadaşlarına okumaları istenmiştir. Bu süreçte öğrencilerin yazılı anlatım ürünlerini arkadaşlarıyla paylaşmak için oldukça istekli oldukları gözlenmiştir. Öğrencilerden İlknur, yazılı anlatım çalışmasını tamamladıktan sonra sınıf arkadaşlarıyla paylaşmıştır. İlknur öncelikle yazma konusu hakkında sınıf arkadaşlarını bilgilendirmiş, daha sonra yazdığını arkadaşlarına sunmuştur. Bu süreçte İlknur'un yazılı anlatım çalışmasını sunmaya başlamadan önce genel bilgiler vermesi ve konuşma sonrasında kendisini dinledikleri için arkadaşlarına teşekkür etmesi, onun konuşma

merkezinde temel alınan ilkelere uygun davrandığını, dolayısıyla konuşma merkezinde edindiği davranışları içselleştirdiğini düşündürmektedir. İlknur'un yazdıklarını arkadaşlarıyla paylaştığı süreçten alıntılar aşağıda yer almaktadır:

A.Ö :Yazma merkezinde hepimiz farklı metin türleri yazmıştık. Birkaç arkadaşımızın çalışmasını dinleyelim mi, bakalım neler yazmışlar?

İlknur :Arkadaşlar ben burada ilk başta kendimi bir belediye başkanı adayı olarak düşündüm. Sporun hayatımızdaki yeri, çevremizde sporla ilgili neler yapmalıyız onunla ilgili bir kompozisyon hazırladım. Başlıyorum yazımı okumaya.
"Sporun hayatımızdaki yeri.
Sevgili yurttaşlarım, vatandaşlarım. Bildiğiniz kadarıyla sporun hayatımızdaki yeri çok fazla. Biz sporla doğduk. Spor biziz, biz sporuz. Bunun için sporumuzu yaşatmalıyız. Ama bunlar için bazı alanları çoğaltmamız lazım. Bu yüzden spor salonlarını yeniletmek, yüzme alanlarımızı çoğaltmak, koşu alanlarımızı genişletmek, boş alanlarımıza spor aletleri koymak, futbol, voleybol, basketbol sahaları yaptırmak, değişik spor alanları yaratmak, küçük çocuklarımız için spor alanları oluşturmak, yeni binicilik alanları oluşturmak, satranç turnuvaları düzenlemek, çocuklarımıza yeni değişik spor alanları açmak gibi olanaklar sağlayacağım. Sizlere söz veriyorum. Bunların hepsini en iyi şekilde yapacağım. Beni dinlediğiniz için çok teşekkür ediyorum." (VKN: 20090403131256; 00'02"-02'42")

Türkçe dersinin son beş dakikasını içeren günlük yazma sürecinde öğrenciler, o gün katıldıkları merkezde yaşadıklarını, öğrendiklerini ve duygularını ifade etmişlerdir. Öğrencilerden Gizem'in yazma sürecinin son aşaması olan paylaşma aşamasına ilişkin günlüğüne yaptığı yansıtmalar şöyledir:

> Ruhan öğretmenimiz bize yazma merkezinde yazmış olduğumuz yazıları verdi. Biz okuyamadık. Sadece Salih, Sinan, İlknur "ben bir belediye başkanı olsaydım" adlı konuyla ilgili yazılarını okudular. En güzel Sinan'ın, Sonra İlknur'un, sonra da Salih'in olmuştu. Çünkü Salih kendi yazısını okuyamadı (Gizem, 04.04.2009).

Dört farklı öğrenci grubu ile gerçekleştirilen ve yazma sürecinin tüm aşamalarının sırasıyla gerçekleştirilmesine çalışılan yazma merkezinde öğrencilerin uygulama sürecinde yazım ve noktalama konusunda eksiklikleri daha yoğun olarak gözlenmiştir. Araştırmacı, bu eksikliklerin giderilmesine yönelik, her öğrenci ile bire bir ilgilenmeye çalışarak yazma etkinliklerini gerçekleştirmeye çalışmıştır.

01.04.2009 tarihinde gerçekleştirilen geçerlik komitesinde, merkez etkinliklerinin ikinci oturumunun uygulanabilmesi için araştırmacı tarafından hazırlanan yazma merkezi

etkinlik planları komite üyelerince incelenmiştir. Etkinlik planı üzerinde gerekli düzeltmeler yapılarak plan uygulanabilir duruma getirilmiştir.

Yazma merkezinin farklı aşamalarında yaşanan ve çözüme ulaştırılmaya çalışılan sorunlar ve geçerlik komitesinin yazma merkezinin birinci oturumuna ilişkin gerçekleştirilen tüm etkinliklerine ve aşamalarına yönelik yaptıkları yorumlar ve uyarılar dikkate alınmaya çalışılarak 08.04.2009 tarihinde öğrenme alanlarına yönelik oluşturulan merkez etkinliklerinden yazma merkezinin ikinci oturumundaki etkinliklerine geçilmiştir.

Yazma merkezinin ikinci oturumundaki etkinliklerinde araştırmacı, ilk etkinliklerde geçerlik komitesi üyelerinin yapmış olduğu önerileri dikkate alarak etkinlikleri yürütmeye çalışmıştır. Yazma merkezinin ikinci oturumundaki etkinliklerde de birinci oturum etkinliklerinde olduğu gibi yazma sürecinin temel aşamaları dikkate alınarak yazma çalışmaları gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin ilk merkez etkinliklerinde farklı metin türlerinde yazarken, daha önceden böyle bir çalışma yapmamaları ve metin türleri hakkında tam olarak bilgi sahibi olamamaları nedeniyle biraz zorlandıkları gözlenmiştir. Araştırmacı süreç içerisinde öğrencileri her ne kadar bilgilendirmeye çalışmışsa da, bu bilgilerin davranışa dönüştürülmesinde çoğu öğrencinin sorun yaşadığı gözlenmiştir. Bu nedenle, birinci merkez oturumlarındaki döngüde farklı metin türleri ve farklı konular temel alınarak öğrencilerin yazılı anlatım ürünleri oluşturmalarına yönelik etkinlikler gerçekleştirilirken, komite üyelerinin önerisi üzerine ikinci merkez oturumlarında farklı konular ve tek metin türü "mektup yazma" benimsenerek yazma çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

Yazma etkinlikleri öğrencilerin ilgileri ve seçimleri dikkate alınarak düzenlenmelidir. Konuları keşfetme ve seçme özgürlüğü, öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını etkilemektedir (Ungan, 2007, s.465). Bu nedenle yazma merkezinin ikinci oturumundaki etkinliklerde öğrencilere öncelikle birer örnek olay sunulmuş ve bu olaylara ilişkin kendilerine sunulan konulardan kendi ilgi ve isteklerine göre seçtikleri olay ile ilgili mektup yazmaları istenmiştir.

Yazma merkezinde mektup yazma etkinliklerinin uygulama planı geçerlik komitesi üyelerinden İlknur Hoca ile yeniden gözden geçirilmiş, İlknur hoca'nın önerisi üzerine, yazma etkinliğinde, konuşma merkezinde olduğu gibi yapılandırılmış bir çalışma yapmanın uygun olacağına karar verilmiştir. Bunun üzerine, araştırmacı yazma merkezi çalışma kâğıtlarını daha önce öğrencilerin bağımsız olarak hazırladıkları yapılandırılmamış taslak çalışma kâğıtları yerine, belli aşamaları dikkate alarak, düşüncelerini bütünlük içerisinde ortaya koymalarını kolaylaştıracak yapılandırılmış bir taslak çalışma kâğıdı hazırlamıştır. Bu taslak çalışma kâğıtları aracılığıyla öğrencilerin mektup yazma çalışmalarının gerçekleştirilmesi sağlanmıştır. Bu konuya ilişkin araştırmacının 15.04.2009 tarihinde günlüğüne yazdığı yansıtmalar aşağıda yer almaktadır:

> Konuşma merkezinde olduğu gibi yazma merkezinde de yapılandırılmış taslak çalışma kâğıtları hazırladım. Öğrencilerin bu taslakta yer alan basamaklara göre mektuplarını yazmalarını istedim. Önce konuşma merkezindeki gibi bu etkinliğin amacı karşılamayacağını düşünmüştüm. Çünkü konuşma merkezinde öğrenciler kendi hazırladıkları metni okudular. Daha sonra diğer arkadaşlarını dinleyerek yapılandırılmış biçimde hazırlanan çalışma kâğıtlarına arkadaşlarının konuşmalarını dinleyerek not aldılar. Ancak, etkinlik konuşma etkinliği olmasına rağmen, amacı dışına taşmış, dinleme ve yazma etkinliğine dönüşmüştü bu merkez etkinliği. Öğrenciler arasında sözlü bir etkileşim, tartışma ortamı yaratılamamıştı. Yazma merkezinde de bu korkuyu yaşamama rağmen, öğrenciler daha sistematik olarak düşüncelerini döktüler yazıya. Yazma sürecinin hazırlık ve taslak oluşturma aşamasında daha önce yaşadığım sıkıntıların bu kez yaşanmadığını fark ettim (AG, 15.04.2009).

Yazma öğretiminde çeşitli iyi yazı örneklerinin temin edilmesi ve yazılan ilk metnin daha sonra yazılanlar ile karşılaştırılması için saklanması önemli stratejiler arasında yer almaktadır (Ungan, 2007, s.465). Öğrencileri bilişsel ve duyuşsal olarak yazmaya hazırlayabilmek için farklı kaynakların sunulması, yazılacak türe ve konuya ilişkin iyi örneklerin sınıfta okunması, yazıların nasıl yazılabileceğinin sınıfta tartışılması gerekmektedir (Maltepe, 2006, s.41-42). Bu nedenle yazma merkezinde öğrencilere öncelikle mektubun özelliklerinden bahsedilmiş, mektup türleri açıklanmış, mektup yazarken dikkat edilmesi gereken hususlara dikkat çekilmiştir. Öğrencilerin yaratıcı düşünme ve hayal gücünü geliştirmek ve zenginleştirmek amacıyla farklı okullardaki ilköğretim öğrencileri tarafından yazılan ve örnek olarak gösterilebilecek nitelikte bazı mektuplar yazma merkezinde okunmuş ve değerlendirilmiştir. 4. Sınıf ilköğretim öğrencisi tarafından yazılan ve okul çapında gerçekleştirilen bir yarışmada derece alan

bir mektup, bu öğrencinin öğretmeninin de onayı alınarak yazma merkezinde öğrencilere örnek olarak okunmuş ve mektubun bölümleri incelenmiştir. Mektup okuma ve inceleme aşamasında merkezdeki tüm öğrencilerin dikkatle araştırmacıyı dinledikleri ve sürece etkin katıldıkları gözlenmiştir. Öğrencilere örnek olarak okunan mektup EK 13'te sunulmuştur.

Yazma merkezinin ikinci oturumunda da yazma sürecinin aşamaları temel alınarak yazma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte de öğrencilerin yazma amacını, yazma konusunu, okuyucu kitlesini saptamaları gerektiği açıklanmıştır. Daha sonra çeşitli taslaklar oluşturarak düşüncelerini yazıya döktükten sonra yeniden gözden geçirmeleri, düşüncelerini en etkili biçimde iletecek sözcük ve yapıların seçilmesi, ana fikri ve ana fikri destekleyen yardımcı fikirleri belirlemeleri gerektiği ifade edilmiştir. Taslak oluşturma aşamasında yazılanların okunması ve gerekiyorsa yeniden yazılması gerektiği dile getirilmiştir. Daha sonra öğrenciler tarafından oluşturulan taslak metinler incelenmiş ve öğrencilere dönüt sağlanmıştır.

Araştırmacı, mektup yazma sürecinin her aşamasında öğrencilerin etkin bir rol üstlenmelerini, taslak yazma çalışmaları yaparak oluşturdukları taslakları gözden geçirip düzeltmelerini sağlamaya çalışmıştır. Öğrenciler taslaklarını oluşturduktan sonra yazılanları gözden geçirmiş, eklemeler ve çıkarmalar yaparak, metnin yeniden üretilmesine çalışmıştır. Bu süreçte, yazma merkezinin birinci oturumunda özellikle hazırlık ve taslak oluşturma aşamasında gözlemlenen sıkıntıların yaşanmadığı dikkat çekmiştir. Öğrencilerin taslak çalışmaları incelendiğinde metinde yazılacakların zihinde oluşturulduğu ve geliştirildiği, bunların taslak çalışma kâğıtlarına yansıtıldığı gözlenmiştir. Yapılandırılmış bir biçimde hazırlanan bu taslak çalışmasının, öğrencilerin yaşanan sıkıntıları aşmalarına katkı sağladığı biçiminde yorumlanabilir. Bu durum öğrencilerin düşüncelerini birbirleriyle ilişkilendirmeye ve zihindekileri yazılı olarak başarılı bir biçimde ifade etmeye başladıklarını; dolayısıyla yazma merkezinin süreçte etkililiğinin gözlenmeye başladığını göstermektedir. Nitekim araştırmacının gün sonunda günlüğüne yazdığı ifadeler ve uygulama sürecinin başlangıcında taslak oluşturma aşamasında sıkıntı yaşadığı gözlemlenen Hakan'ın uygulama sonrasında

gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmede kullandığı ifadeler, öğrencilerde görülen bu ilerlemenin bir yansıması olarak değerlendirilebilir:

> *Teneffüste sınıf öğretmeni Gülnur Hanımla yazma merkezindeki etkinlik üzerine konuşuyorduk. Öğretmen sınıfta daha az konuşan ve yazan öğrencilerin de bu yaklaşımla ön plana çıktıklarını ve konuştuklarını gözlemlediğini bu nedenle özellikle merkezlerin yazma ve konuşma becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu gözlemlediğini vurguladı. Ayrıca öğretmen bu yaklaşımı ileriki yıllarda kendi sınıflarında da uygulayacağını, oldukça keyif aldığını belirtti. Sınıf öğretmeni, ayrıca "bu yaklaşımı yalnızca Türkçe derslerinde mi uygulayabiliriz" sorusunu yöneltti bana. Ben de diğer derslerde de kullanılabileceğini söyledim (AG, 09.04.2009).*

> *Yazma merkezi, orada düşünerek yazılar yazdık. Düşündüğümüz şeyleri kâğıda ifade edebilecek miyiz, onlara baktıydık. Ben de çok güzel ifade ettiğime inanıyorum zaten. İfade edebiliyorum. Kimi zaman yanlış oldu, yeniden iki üç kere daha yazdık. Yanlışlarımızı düzeltmeye çalıştık. Yanlışlarımızı hep beraber gördük, hep beraber düzeltmeye çalıştık öğretmenim. Yani ben de yazma becerimi, kâğıda ne kadar güzel ifade edebiliyorum yazdıklarımı ve düşündüklerimi, bunları geliştirdim öğretmenim (Hakan, st.1112-1116).*

Yazma merkezinde gerçekleştirilen yazma sürecinde öğrencilerin bireysel, ikili ya da grup çalışmaları yapmalarına da olanak sağlanmıştır. Yazma merkezinin ikinci oturumundaki etkinliklerde, sosyal zekâ alanı baskın olan öğrencilerin merkezlerinde kendilerine eş seçerek, mektubu birlikte yazmalarına da olanak sağlanmıştır. Fotoğraf 18 yazma merkezinde gerçekleştirilen eşli yazma etkinliğine örnek olarak sunulmuştur.



Fotoğraf 18. Yazma Merkezinde Eşli Yazma Etkinliği Gerçekleştiren Öğrenciler

Yazma merkezinde gerçekleştirilen etkinliklerden sonra öğrencilerin o merkezde gerçekleştirdikleri etkinliklere ilişkin duygu ve düşüncelerini günlüklerine yansıtmaları istenmiştir. Yazma merkezinin ikinci oturumundaki etkinlikler sırasında, birbirlerinden farklı zamanlarda bu merkeze katılan öğrencilerin günlüklerine yaptığı yansıtmalar aşağıda yer almaktadır:

> Sevgili günlük. Bugün her şey en baştan başladı. Çünkü bütün gruplar tüm merkezlere girdi. Bugün ise biz yazma merkezindeydik. Bu grupta olduğum için çok sevindim. Çünkü en sevdiğim 3 arkadaşım yani Gizem, Ayla ve Ezgi ile aynı gruptayım. Bu gruptan çok memnunum (Öznur, 08.04.2009).
>
> Sevgili günlük. Etkinliklere başladık. Gruptakiler değişti. Ben ve İlknur aynı yerdeyiz. Zeynep de geldi. Yazmadan başladık. İlk derste bitmedi benimkisi ama güzeldi (Özlem, 08.04.2009).
>
> Sevgili günlük. Bugün yazma grubuna gittik. Burada herkes farklı türde mektup yazdık. Ben sınavdan kopya çekseydim öğretmene nasıl mektup yazardım? bunu yazdım. Yanında oturduğum arkadaşım Ece "Arkadaşının güvenini kaybettiği için nasıl mektup yazardı?" bunu yazdı. Benim yazımı Uğur arkadaşımız düzeltti. Ben de onunkini kontrol edip düzelttim. Çok eğlendim (Azra, 10.04.2009).
>
> Yazma grubundaydım. Mektup yazdım. Bizim gruptaki herkes mektup yazdı. Ama herkes başka birisine mektup yazdı. Güzeldi. Ama biraz sıkıldım. Aklıma yazacak bir şey gelmedi. Ama yazma etkinliğinde öğrendiğim şeyler var. Mesela yazarken sağdan, soldan ve yukarıdan boşluk bırakmayı öğrendim. Daha buna benzer bir sürü şeyler öğrendim (Esra, 26.03.2009).

Araştırmacı, yazılı anlatım çalışmaları sırasında öğrencilere yazılı anlatım değerlendirme formu dağıtarak hem kendilerinin hem de arkadaşlarının yazdıklarını kontrol etmelerini sağlamıştır. Yazma sürecinin düzeltme aşamasında, birinci merkez oturumunda öğrencilerin arkadaşlarını değerlendirirken sergiledikleri duygusal davranışlara bu oturumlar sırasında rastlanmamış, öğrencilerin hem kendilerine hem de arkadaşlarına karşı daha tarafsız değerlendirmeler yapabildikleri gözlenmiştir. Öğrencilerden Azra, gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme sırasında, yazma sürecinin düzeltme aşamasına ilişkin yaptığı değerlendirmeleri şöyle ifade etmiştir:

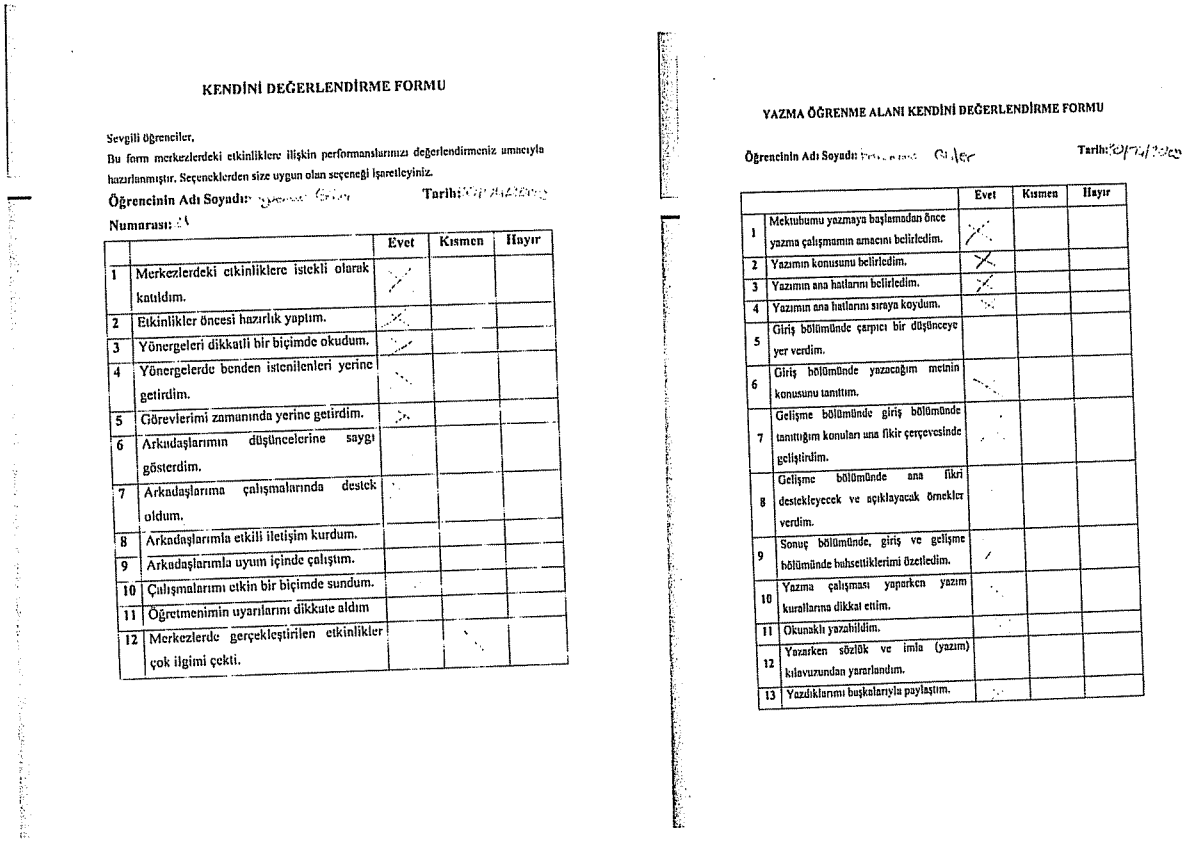
> *Tekrar düzelttik. Ben Uğur arkadaşımızınkini düzelttim. O da benimkini. Ve altına yorumlarımızı yazdık. Uğurun bayağı bi yanlışı çıktı. Çünkü pek fazla boşluk bırakmamıştı sayfaların kenarında ve harflerin yazılışı birazcık yanlıştı. Bir de cümleye başladığında ilk önce büyük harfle yazmış, ondan sonraki kelimeyi de büyük harfle yazmış. O çok büyük bir yanlıştı. Çünkü cümleye başladıktan sonra ikinci kelimesinin küçük harfle olması gerekiyor. Onu yaptık (Azra, st.906-910).*

Araştırmacı, düzeltme aşamasında öğrencilerin akran değerlendirmeleri ve araştırmacı dönütlerinden sonra kompozisyonlarını yeniden gözden geçirmelerini istemiş, bu süreçte yapılan değerlendirmeleri ve verilen dönütleri dikkate almaları gerektiğini bir kez daha vurgulamıştır. Araştırmacının, yapılan akran değerlendirmesi ve araştırmacı dönütleri sonucunda, öğrencilerin ikinci kez oluşturdukları kâğıtlarına olumlu bir biçimde yansıdığını görmesi, bu dönütlerin ve yazma merkezinde gerçekleştirilen bu etkinliğin öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarındaki ilerlemelerine katkı sağladığını düşündürmektedir.

Yazma merkezinde, yazma sürecinin son aşaması olan paylaşma aşamasında, öğrencilerin hazırlamış oldukları yazılı anlatım ürünlerini sınıf arkadaşlarıyla paylaşmalarına olanak sağlanmıştır. Bu konuda öğrencilerden Özlem, yazma merkezinde neler yaptığını ve bu etkinliğe ilişkin tutumlarını aşağıdaki biçimde günlüğüne yansıtmıştır:

> Sevgili günlük. Bugün biz yazma grubundaydık. Öğretmenimizin bize verdiği formları doldurduk. Ve gruptaki herkes formları bitirdikten sonra sıra ile kalkıp yazdıklarımızı anlattık. Ve her kişinin okuduklarını beraber tartıştık. Ben tüm arkadaşlarımınkini çok beğendim (Özlem, 10.04.2009).

Yazma sürecinin sonunda öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri için özdeğerlendirme ölçekleri ve öğrenciler için hazırlanmış puanlama yönergeleri kullanılabilir (Christie, Enz ve Vukelich, 2003). Bu bağlamda, uygulama süresince yazma merkezinde "kendini değerlendirme formu" ile öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri sağlanmıştır. Aşağıda yazma süreci tamamlandıktan sonra öğrencilere uygulanan yazma merkezi kendini değerlendirme formu örnek olarak sunulmuştur:



KENDİNİ DEĞERLENDİRME FORMU

Sevgili öğrenciler,
Bu form merkezlerdeki etkinliklere ilişkin performanslarınızı değerlendirmeniz amacıyla hazırlanmıştır. Seçeneklerden size uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

Öğrencinin Adı Soyadı: Tarihi:
Numarası:

		Evet	Kısmen	Hayır
1	Merkezlerdeki etkinliklere istekli olarak katıldım.			
2	Etkinlikler öncesi hazırlık yaptım.			
3	Yönergeleri dikkatli bir biçimde okudum.			
4	Yönergelerde benden istenilenleri yerine getirdim.			
5	Görevlerimi zamanında yerine getirdim.			
6	Arkadaşlarımın düşüncelerine saygı gösterdim.			
7	Arkadaşlarıma çalışmalarında destek oldum.			
8	Arkadaşlarımla etkili iletişim kurdum.			
9	Arkadaşlarımla uyum içinde çalıştım.			
10	Çalışmalarımı etkin bir biçimde sundum.			
11	Öğretmenimin uyarılarını dikkate aldım			
12	Merkezlerde gerçekleştirilen etkinlikler çok ilgimi çekti.			

YAZMA ÖĞRENME ALANI KENDİNİ DEĞERLENDİRME FORMU

Öğrencinin Adı Soyadı: Tarihi:

		Evet	Kısmen	Hayır
1	Mektubumu yazmaya başlamadan önce yazma çalışmamın amacını belirledim.			
2	Yazımın konusunu belirledim.			
3	Yazımın ana hatlarını belirledim.			
4	Yazımın ana hatlarını sıraya koydum.			
5	Giriş bölümünde çarpıcı bir düşünceye yer verdim.			
6	Giriş bölümünde yazacağım metnin konusunu tanıttım.			
7	Gelişme bölümünde giriş bölümünde tanıttığım konuları ana fikir çerçevesinde geliştirdim.			
8	Gelişme bölümünde ana fikri destekleyecek ve açıklayacak örnekler verdim.			
9	Sonuç bölümünde, giriş ve gelişme bölümünde bahsettiklerimi özetledim.			
10	Yazma çalışması yaparken yazım kurallarına dikkat ettim.			
11	Okunaklı yazabildim.			
12	Yazarken sözlük ve imla (yazım) kılavuzundan yararlandım.			
13	Yazdıklarımı başkalarıyla paylaştım.			

Fotoğraf 19. Öğrenciler Tarafından Doldurulan Yazma Merkezi Kendini Değerlendirme Formu

Öğrencilerin yazılı anlatım ürünleri incelendiğinde, yazım kurallarını uygulamada istenen düzeyde olmasa bile hatalarını en aza indirebildikleri görülmüştür. Yapılan çalışma sonucunda öğrencilerin yazım kurallarına uyma ve noktalama işaretlerini kullanma, düşüncelerini mantıksal bir bütünlük içerisinde sunma, dil ve anlatım becerileri açısından uygulama süreci öncesine göre daha iyi durumda oldukları ortaya çıkmıştır.

"Yazma Merkezinde Gerçekleştirilen Etkinlikler ve Bu Etkinliklerin Uygulama Öncesi Gerçekleştirilen Etkinliklerden Farkı" Alt Temasına İlişkin Bulgular

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının sınıf ortamında uygulanmasından sonra sınıf öğretmeni ve öğrencilerle yazma merkezinde gerçekleştirilen etkinlikler ve bu

etkinliklerin uygulama öncesi gerçekleştirilen etkinliklerden farkına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde, yazma merkezinde öncelikle merkezlerin oluşturulduğu, bu merkezlerde öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve ilgilerine göre farklı metin türleri üzerinde yazma etkinliklerinin gerçekleştirildiği, bu etkinliklerde yazma sürecinin temel aşamalarının dikkate alındığı belirtilmiştir. Sınıf öğretmeni ve öğrenciler merkezde gerçekleştirilen çalışmalarda, yazılı anlatımda kâğıdın dış ve içyapı özelliklerine ilişkin bilgiler verilmesine, dil ve anlatım yönünden yazılı anlatım çalışmalarının değerlendirilmesine ilişkin görüşlerini dile getirmişleridir. Gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmede sınıf öğretmeni yazma merkezinde gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

> *En başta bu yazma becerisi. Yazma becerisinin üzerinde çok duruldu. Sadece sayfa düzeni açısından değil, imla kurallarıyla ilgili de üzerinde duruldu. Bu şekilde de yanlışlar düzeltildi.(....). Sizin sayenizde de ben temelde oturmamış şeylerin oturduğunu düşünüyorum. Bu en büyük şey yazma becerisindeki imla. Çünkü bu imla becerisi oturmadan geliyor. Bir türlü oturmuyor yani. Ve siz bunun üzerinde sürekli dura dura bunu sağladınız (SÖ; SG, 12.06.2009, st.194-196; 274-278).*

Kendileriyle görüşme yapılan öğrenciler yazma merkezinde gerçekleştirilen çalışmaları, uygulama öncesi gerçekleştirilen yazma etkinliklerden farklı bulduklarını belirtmişlerdir. Bu konuda öğrencilerden Zeynep yazma merkezindeki etkinliklerin kendilerini daha fazla düşünmeye yönelmelerini gerektiren etkinlikler olduğunu dile getirmiş, daha bilinçli bir biçimde yazma etkinliklerini gerçekleştirdiklerini belirtmiştir. Bunun yanı sıra Salih ve Şennur da daha önceden gerçekleştirdikleri çalışmalarda okuma ve dinleme etkinliklerinin ağırlıklı olarak yapıldığını, yazma çalışmalarına fazla yer verilmediğini belirterek, bu merkezdeki etkinlikleri yazma çalışmalarına daha fazla yer vermesi nedeniyle farklı bulduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu konudaki görüşleri aşağıda yer almaktadır:

> *Etkinliklerle karşılaştırdığım zaman Türkçe derslerimizdeki etkinliklere benziyor. Çünkü biz kompozisyon yazıyorduk bazen Türkçe derslerinde bir konu veriliyordu. Sizinle birlikte de böyle yapıyoruz ama daha düzgün yazıyoruz artık tabii. Yani bu Türkçe derslerimiz daha düzgün bir şekilde gerçekleştiğini düşünüyorum ben. Ama şimdi sizinle düşünerek, daha çok düşünüyoruz. Nasıl yapacağımızı tam olarak anlıyoruz ve o şekilde yapıyoruz etkinliklerimizi (Zeynep. 04.06.2009, st. 2227-2231).*

Yani diğer derslerde çoğunlukla böyle yazı yazma, kompozisyon falan olmadığı için, diğer derslerde öğretmen anlatıyor biz dinliyoruz. Çoğunlukla dinleme oluyor öğretmenim. Yazma ve konuşma pek olmuyor (...). Hiç böyle kompozisyon falan yazmıyorduk. Şimdi yani çoğunlukla eğlenceli olmaya başladı Türkçe dersi (Salih, 04.06.2009, st. 2278-2279; 2285).

Mesela ben şöyle karşılaştırma yapıyorum. Biz daha çok okuma çalışması yapıyorduk. Yani biz öyle çok fazla yazma çalışması yapmıyorduk (Şennur, 04.06.2009, st.2479-2480).

Yazma merkezindeki etkinlikleri daha önce gerçekleştirilen yazma çalışmalarından farklı bulduğunu belirten öğrencilerden Mehlika, daha önce kompozisyon çalışmalarına yer vermediklerini, bu nedenle merkezlerde gerçekleştirilen etkinliklerin oldukça farklı olduğunu dile getirirken, Şennur ve Duygu da yazma etkinliklerinde yazma sürecini dikkate almadan etkinlikleri gerçekleştirdikleri için bu etkinliklerin farklı olduğunu vurgulamıştır. Bu konuda öğrenciler düşüncelerini şöyle ifade etmişlerdir:

Yazma etkinliğinde çok fazla farklılık var. Çünkü biz oturup da sürekli yazı yazmıyoruz. Yani kompozisyon ya da mektup yazma gibi şeyler yapmıyoruz. Defterimize derslerle ilgili özetler falan yazıyoruz. Bu da defterle düzgün, yani düz bir kâğıt üzerinde yazmak çok farklı. Yani yaptığımız yazma çalışmalarına hiç benzemiyor (Mehlika, 16.04.2009, st. 2663-2668).

Diğer Türkçe derslerinde biz hikâye okuyorduk öğretmenim. Bunun amacını bazen belirlemiyorduk öğretmenim. Sizin etkinliklerimizde belirledik öğretmenim. Taslağımızı ilk önce oluşturuyoruz. Önceki şeylerimizde bunu çok da yapmıyorduk. Ama sizinle her etkinliklerimizde bunu yaptık (Özlem, 04.06.2009, st. 2021-2023).

Yazma merkezinde ilk başta hangi arkadaşıma yazacağımla ilgili sorular vardı onları cevapladım, taslak oluşturdum. Siz bize bir mektup okudunuz, bir tane kâğıt verdiğinizde onlarla ilgili soruları cevapladıktan sonra altına mektubumuzu yazdık. Ben bir tane arkadaşıma yazmıştım.(...). Mektup yazdıktan sonra mektuplarımızı okuduk. Ondan sonra mektuplarımızı arkadaşlarımıza verdik, onları düzelttik. Harfleri yanlış yazdıysak onları arkadaşlarımız düzeltti. Boşluk bırakmadıysak arkadaşlarımız bize "burada boşluk bırakmalısın" dedi. Burada ben ne yaptığımı, ne tür yanlışlıklar yaptığımı anladım ve bir daha da bu yanlışları yapmamaya gayret ettim (Duygu, 17.04.2009, st.1441-1445).

Yazma merkezinde ne tür çalışmalar gerçekleştirdiklerine ilişkin öğrencilerle yapılan görüşmelerde, öğrenciler birbirlerinden farklı etkinlikler gerçekleştirdiklerini dile getirmişlerdir. Bu konuda öğrencilerden Badenur, düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

Etkinliklerimizde mektup yazmıştık arkadaşımıza. Bu etkinliklerimizde Azra arkadaşımız "bir belediye başkanı olsaydım" diye bir metin yazmıştı. Ben özür dilemek için bir arkadaşıma mektup yazmıştım. Ahmet arkadaşımız bir köyle ilgili bir şey yazmıştı barıştırmak için. Öyle şeyler yapmıştık. Öğretmenim yazdıktan sonra onları tartıştık birlikte. Onları okuduk. Sonra görüşlerimizi aldık. Kontrol ettik. O şekilde şeyler yaptık (Badenur, 08.05.2009, st. 2871-2875)

Öğrenciler, yazma merkezinde bireysel çalışmaların yanı sıra grup çalışmaları ve eşli çalışmalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda öğrencilerden Mehlika'nın ve Zeynep'in görüşleri aşağıda yer almaktadır:

> *Yazmada herkes farklı şeyler yazıyordu. Mesela ben bugün yazmadaydım. Yazmada Comburtu köyü vardı. Köyde iki aile vardı kavgalı. Bu aileler bölünmüştü. Ben onları barıştırmak için mektup yazdım. Arkadaşlarımız sınavda kopya çektiler, öğretmenlerine bir mektup yazıyorlar. Bazıları arkadaşlarının güvenini kaybettiler onu kazanmaya çalışıyorlar. Yani çok ilgi çekici konulardı bunlar. Ben en çok sizden Comburtu köyünü istemiştim. Çünkü onda daha çok bilgi sahibi olduğumu düşünüyordum. Yani herhalde inşallah güzel yazmışımdır. Siz kontrol ettiğinizde bayağı bir yanlışım çıktı. Çünkü ben onu zil çaldıktan sonra yazmaya çalışınca alel acele o bakımdan bayağı bi yanlışım çıktı. Gayet güzeldi. İkna edici metin vardı mesela. Kendimizi belediye başkanı zannedip ikna edici metinler yazıyorduk. Sonra ikna edici metinleri yazdıktan sonra arkadaşlarımız tahtaya çıkıp bize onları okudu. Biz onlara oy verdik. Yani mesela ne düşünüyorlar, ne yaparlardı bu tür konularda bilgi aldık. Arkadaşlarımızın fikirlerini öğrendik. Daha sonra mektup nasıl yazılır? Kompozisyonun giriş, gelişme, sonuç bölümlerinin, paragraflarının olduğunu öğrendik. Bilgilerimizi tazeledik. Bunları yeniden öğrenmiyoruz. Bayağı önce öğrenmiştik ama bunları yeniden ele aldık. Ortak olarak yazma merkezinde başka şeyler de yazdık. Bazılarımız tek başlarına yazdılar yazma merkezinde. Ama bazılarımız da iki kişi iki kişi yazdılar. Sonra bir de düzelttik.. Ondan sonra mesela ben arkadaşıma verdiğimde arkadaşımın gözünden kaçan birçok şey olmuştu. Ama sonradan siz kontrol ettiğinizde bayağı yanlışım olduğunu gördüm. Ben bazı arkadaşlarımınkini düzelttim. Ondan sonra altına notlar ekledik işte ne bileyim, noktalama işaretleri eksik, hizalama düzgün değil, harfler eksik, paragraf başı yapılmamış gibi. Daha başka okuma merkezi. Okuma merkezi çoğu kişiye sıkıcı gelmiş olabilir ama ben çok etkilendim. Yani düşündürücü bir merkezdi. Metnin içinde soruları bulmaya çalışıyorduk (Mehlika, 16.04.2009, st. 2556-2577).*

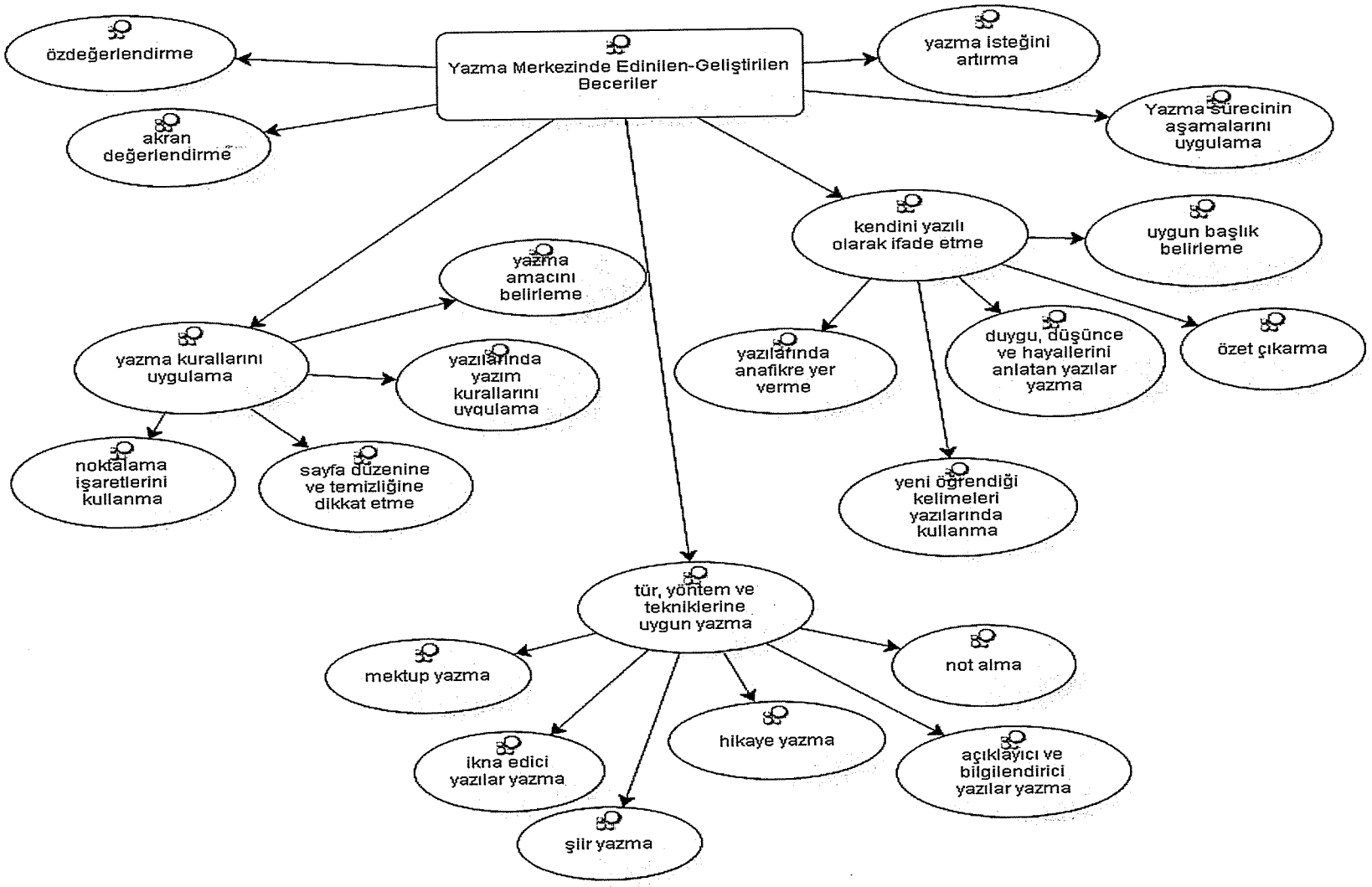
> *Yazma merkezinde, ilk yaptığımız etkinlik, ilk yaptığımızda ben bir makale yazmıştım spor hakkında. Çok zevkli bir çalışma benim açımdan. Çünkü çocuklara spor hakkında bilgi vermek iyi bir şey. Onların daha gelişmesinde, daha çok spor yapmasına yardımcı olmak çok güzel bir şey. Sanırım arkadaşlarım da çok sevdiler. Çünkü onlar da şiir yazdılar, hikâye yazdılar, bence çok güzeldi, en güzeli de orası. Ondan sonra birbirimize okuduk, ben arkadaşlarımın bazılarının yanlışları varsa onları düzelttim. Altlarına notlarını yazdım onlara göre, onlar da düzelterek tekrar yazdılar. Düzeltmek de çok zevkli. Arkadaşlarımınkini, onların daha çok düzeltmesine yardımcı olduğum için mutlu oldum (Zeynep. 16.04.2009, st. 1290-1298)*

Yukarıdaki görüşlerden de anlaşılacağı gibi öğrenciler, yazma merkezinde birbirlerinden farklı metinler yazdıklarını, ele alınan konulardan zevk aldıklarını, yazma sürecinin aşamalarına uygun olarak çalışmalarını gerçekleştirdiklerini dile getirmişlerdir. Görüşmeler sırasında, öğrencilerin yazma sürecinin dönüt ve düzeltme aşamasından oldukça büyük keyif aldıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bu bulgusu, öğrencilerin daha önceki çalışmalarında yazma sürecini temel alan etkinlikler gerçekleştirmemiş oldukları, çalışmalarında akran değerlendirmeye fazla önem

vermedikleri; buna karşın yazma merkezinde ele alınan konuların ve etkinliklerin bireysel farklılıklarına ve ilgilerine hitap etmesi nedeniyle yazma merkezinde gerçekleştirilen bu tür çalışmalardan hoşlandıkları biçiminde yorumlanabilir.

"Yazma Merkezinde Edinilen Kazanımlar" Alt Temasına İlişkin Bulgular

Yazma süreci değerlendirilirken gözlemlerin yanı sıra öğrencilerle yapılan görüşmelerden de yararlanılabilir. Yazma sürecinde gerçekleştirilen bu görüşmelerde öğretmen, öğrencilerin yazma etkinliklerinde nelerden hoşlandıklarını, bu etkinliklerin hangilerine zevkle katılıp hangilerinde zorlandıklarını, etkinliklerdeki rol ve sorumluluklarını, yazma becerisindeki gelişimlerinin ve yazmayla ilgili yaşadıkları kişisel sorunların farkında olup olmadıklarını belirlemeye yarayacak veriler elde eder (Christie, Enz ve Vukelich, 2003). Yazma merkezinde edinilen kazanımlar teması altında öğrencilerle ve sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonunda ortaya çıkan alt temalar ve kategoriler Model 3 üzerinde gösterilmiştir.



Model 3. Yazma Merkezinde Edinilen ve Geliştirilen Beceriler

Yazma merkezinde gerçekleştirilen uygulamaların bitiminde dersin işlenişiyle ilgili sınıfta katılımcı olmayan gözlemci durumunda etkinlikleri gözlemleyen sınıf öğretmeni ve etkinliklere katılan öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Sınıf öğretmeni ile 12.06.2009 tarihinde gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmede, öğretmen tarafından yazma merkezinde gerçekleştirilen etkinliklere öğrencilerin etkin olarak katıldıkları dile getirilmiştir. Bu konuda öğretmen görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

> *Dönemin başıyla sonrasında yani, mesela bir Erkut, Erkut sınıf içerisinde normalde çok fazla söz alıp konuşmayan bir öğrencidir. Derse katılımı yoktur. Başarı düzeyi de çok fazla iyi değildir ama siz ders işlediğiniz zaman da gerçekten de yazma çabasındaydı, konuşma çabasındaydı, bir şeyler ortaya koyma çabasındaydı. Ben onu gördüm. Bu şekilde daha etkin bir çalışma ortaya çıktı (SÖ, SG, 12.06.2009, st.149-152).*

Yazma merkezinde gerçekleştirilen etkinliklerin, öğrencilerin yazma becerilerinin yanı sıra düşünme becerilerinin ve yaratıcı düşünme becerilerinin de geliştirilmesine katkı sağladığı, öğretmen ve öğrenciler tarafından uygulama sonunda gerçekleştirilen görüşmede dile getirilmiştir. Sınıf öğretmeni ve öğrencilerden Hakan ve Sinan bu konudaki görüşlerini aşağıdaki biçimde dile getirmiştir.

> *Bu işlediğiniz metinler de hem yazma becerisine yönelik olunca yazma becerisinde daha çok ilerleme kaydedildi. Bizim ders kitaplarımızda sadece çalışma kitaplarında sadece 2 satır üç satır boşluk bırakılıyor. Ve oraya çocuk da zaten öyle bir cümle yazıp geçiyor. Yani kendi düşüncesi nedir, daha başka neler yazabilir? Yani çok fazla düşünme gereği duymadan o anda aklına geldiğini yazıyor sadece. Ama siz bunu grup çalışması halinde yaparken çocuk kendini zorladı. Yani biraz daha bir şeyler çıkartma çabasına kalkıştı. Bu da zihinsel olarak kendini daha da geliştirdi. Gerçekten de fikir olarak da daha çok fikirler üretmeye başladılar, başka şeyler ortaya çıkarmaya başladılar (SÖ, SG, 12.06.2009, st.152-159).*

> *Yazma becerimi çok güzel geliştirdi. Ben eskiden bu kadar ayrıntılı yazmıyordum. Şimdi daha ayrıntılı yazıyorum bu merkezden sonra (..) Yazma merkezi, orada düşünerek yazılar yazdık. Düşündüğümüz şeyleri kâğıda ifade edebilecek miyiz, onlara baktıydık. Ben de çok güzel ifade ettiğime inanıyorum zaten. İfade edebiliyorum. Kimi zaman yanlış oldu, yeniden iki üç kere daha yazdık. Yanlışlarımızı düzeltmeye çalıştık. Yanlışlarımızı hep beraber gördük, hep beraber düzeltmeye çalıştık öğretmenim. Yani ben de yazma becerimi, kâğıda ne kadar güzel ifade edebiliyorum yazdıklarımı ve düşündüklerimi, bunları geliştirdim öğretmenim (Hakan, 17.04.2009, st.1083-1084; 1112-1116).*

> *Yazma merkezinde mektup yazdık öğretmenimize. Orada benim yazım güzelleşti. Birkaç kez yazmıştım çünkü. Ben pek hızlı yazamıyordum. Aklımdan çok düşünüyorum. Artık daha hızlı düşünüp yazabiliyorum (...) Yazma merkezinde öğretmenimize mektup yazmıştık. Ben paragrafları falan çok kaydırıyordum. Yazım daha da güzelleşti. Yazmam hızlandı. Harfleri biçimsel olarak daha güzel yazıyorum artık. Mesela ben birkaç kere yazmıştım. Birinci yazdığımda hiç dikkat etmeden yazmıştım. İkinci yazdığımda daha fazla dikkat etmiştim. O yaptığım hataları kendim*

belirlemiştim. Her zaman yaptığımda hatırlayıp silip düzeltebiliyordum (Sinan, 17.04.2009, st. 2804-2806; 2808-2816).

Sınıfta yazma becerilerinin geliştirilmesine yeteri kadar zaman ayıramadığını belirten sınıf öğretmeni, yazma merkezinde gerçekleştirilen etkinliklerin süre yetersizliği nedeniyle öğrencilerde gözlemlenen eksikliğin tamamlanmasına büyük katkılar sağladığını dile getirmiştir. Merkezde gerçekleştirilen bu etkinliklerin, öğrencilerle birebir çalışılmasına, öğrencilerin yanlışlarının daha yakından izlenmesine olanak sağladığını belirten sınıf öğretmeni bu görüşlerini gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sırasında şöyle ifade etmiştir:

(...). Çünkü gerçekleştirecek zaman süreci bulunmuyor. Ben o açıdan sizin çalışmanızı çok beğendim. Çocukları açtığını düşünüyorum. Yazı becerilerinde ilerlediklerini, geliştiklerini düşünüyorum. Özellikle bizim çalışmalarımızda sürekli çalışma kitabı kullanıldığı için bir kâğıt kullanma becerisi yok. O nedenle çocuklar bir kâğıdı aldıklarında o kâğıdın üzerinde yazıya nasıl başlayacaklar? Yazıyı nasıl o kâğıt üzerine oturtacaklar? Dikkat edeceklerini biz söylesek bile sizin kadar üzerinde durarak yapamıyoruz. Yetiştiremiyoruz çünkü. Yetiştirecek vakit yok. Bütün her şey çalışma kâğıdının üzerinde kalıyor. Bir dosya kâğıdı üzerinde yapılacak çalışma yok zaten. O nedenle sizin çalışmalarınız sınıfımda çok etkili oldu. Teşekkür ediyorum ayrıca. Özellikle yazma becerisinde. Yani sınıfımızda her ne kadar biz temaları işlerken konuşma, konuşma becerimizde bir şekilde ilerleme sağlayabiliyoruz ama yazma becerisinde çok geride kalıyoruz bu müfredat sayesinde. O yüzden bu açığı kapattığınızı düşünüyorum sınıfımda. Özellikle böyle bir katkısı olduğunu düşünüyorum. Gerçekten çok teşekkür ediyorum. Gerçekten çok emek harcadınız onu gördüm. Çok yanlışları oldu, onların üzerinde çok durdunuz, düzelttiniz, birebir çalıştınız. O yüzden güzel bir çalışma olduğunu düşünüyorum. Faydalı olduğunu da düşünüyorum (SG, 12.06.2009, st.182-191).

Yazma merkezinin katkılarına ilişkin öğrencilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde, bu merkezdeki etkinliklerin öğretici olduğu, yazma sürecine ve yazım kurallarına ilişkin bilgi edinmelerini sağladığı, edindikleri bilgileri başka alanlarda da uygulayabildikleri ortaya çıkmıştır. Bu konuda öğrencilerden Mehlika, Azra ve Zeynep görüşlerini şöyle dile getirmişlerdir:

Sizin gerçekleştirdiğiniz etkinlikler çok bilgi vericiydi. Ben ilk olarak yazma merkezindeydim. Yazmada ilk başta kısa bir metin yazdım. Hikâye yazdım daha doğrusu. O hikâyede siz bana dediniz ki yazın, yazdıkça aklınıza daha çok fikirler gelir falan dediniz. O zaman işte hikâye yazmada, metin yazmada daha çok ilerledim. Yazma etkinliğinde taslak oluşturduk. Taslak ne demektir onu öğrendik. Bir daha hep böyle kompozisyon yarışmalarında, yazı yarışmalarına ben taslak oluşturmadan yazmıyorum. Çünkü yani amacımı belirlemeden, ana fikri ve yardımcı fikirleri belirlemeden asla bir metin yazılmayacağını şu anda anladım. O zaman yazıyorum yazıyorum, kalıyorum sonra, ne yazsaydım gibi düşünceler oluşturuyor. Ama taslak oluşturunca çok kolay bir şekilde yazabiliyorum (Mehlika, 16.04.2009, st. 2536-2539; 2640-2644).(...)

Yazım daha da güzel oldu. Yani kompozisyon falan yazarken bu kurallara daha çok uydum. Kurallara dikkat ederek yazdığımda daha güzel kompozisyonlar ortaya çıktı. Mektup yazarken başlık koyulmadığını anladım. Ve her kompozisyonun giriş, gelişme ve sonuç bölümleri olduğunu anladım. Dün altıncı derste öğretmenimiz geldi bize bir duyuru yaptı. O ders içinde hemen bir kompozisyon konusu bulmuştu biz onu yazdık ve ben o sırada hiç zorlanmadım kompozisyon konusunu yazarken çok kolay oldu benim için. Tüm düşüncelerimi kâğıda dökebildim ve seçilmesini de istiyorum. Türkçe öğretmenime verdik, yarışmaya gönderecektik dün (Azra, 16.04.2009, st. 932-939).

Daha düzgün cümleler kuruyorum. Çünkü bir konu hakkında kompozisyon yazıyoruz, konuşuyoruz. Yazma içerisinde yine yazmamı daha çok hızlandırdım, daha çok yazı yazdığımız için (...) Bazı kuralları, yazma kurallarının bazılarını tam olarak yazamıyordum, yani noktaları, virgülleri koyduktan sonra hemen yanından devam ediyordum. Ama sonra alt satıra inip satır başından başlamayı öğrendim. Paragrafları ayırmayı öğrendim, konuları nasıl ayarlayacağımı, ayırt edeceğimi öğrendim (Zeynep. 16.04.2009,st. 1278-1279; 1304-1306).

Yazma merkezinde yazılı anlatımın dış ve içyapısı ile dil ve anlatım yönünden özelliklerine ilişkin bilgiler edindiğini ve bu merkezde gerçekleştirilen etkinliklerden büyük zevk aldığını belirten İlknur'un görüşleri aşağıda yer almaktadır:

Yazma etkinliğinde yazım kurallarına dikkat ettik. Mesela satır başı yapacağımızı öğrendik. Başlığın mutlaka olacağını öğrendik. Kelimeler arasında mutlaka yeterli boşluk bırakacağımızı, eğer kompozisyon yazıyorsak giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşacağını, giriş bölümünde konuyu ilk başta tanıtacağız. Çekiciliğini, hani metnimizin ilk başı çok önemlidir. Hani insan ilk başını okuduktan sonra eğer kötüyse sonunu okumak istemez zaten bu kötü der. Ama ilk başını okursa, sonrasının güzel olacağından emin olur. Gelişme bölümünde araştırdığımız konuların hepsini toparlayarak, cümle haline getirerek yazdık. Sonuç bölümünde de giriş ve gelişme bölümünün özetlenerek kısa ve öz bir biçimde özetlenmesini ve sonuca bağlanmasını öğrendik yazma etkinliğinde. Yazma etkinliği de çok güzeldi. Mektuplar yazdık biz arkadaşlarımıza. Mektup yazmayı öğrendik hep beraber. Yazdıktan sonra düzelttik birbirimizin çalışmasını. Birbirimizin yanlışlarını bulduk, onları arkadaşlarımıza söyledik. Ve beraber bunları düzelttik. Daha yazımla ilgili bir sürü şeyler öğrendik. Noktalama işaretlerine dikkat edeceğimizi, noktalama işaretlerini nerelerde kullanacağımızı, özel adları büyük harflerle yazacağımızı ve daha birçok şey öğrendik ve çok güzeldi, çok zevkliydi (04.06.2009, st.1887-1901).

Öğrencilerden Mehlika, uygulama sonunda gerçekleştirilen görüşmeler sırasında da yazma merkezindeki etkinliklerin kendisinde büyük farklılıklar oluşturduğuna dikkat çekerek, bu merkezde edindiği bilgileri yaşamında farklı alanlarda da kullanmaya başladığına dikkat çekmiştir. Mehlika'nın bu konudaki görüşleri aşağıda yer almaktadır:

Bu etkinlikler bende farklılık oluşturdu. En azından yazma merkezi ile ilgili konuşursam, bazı yeni yeni kelimeleri, bilmediğim kelimeleri bazı cümlelerim içerisinde kullanabiliyorum. Bunlar çok büyük değişiklikler oluşturuyor. İşte ne bileyim bir yarışmaya gidecek kompozisyonum var. Bunun nasıl özelliklerle yazılacağını biliyorum. Mesela sayfa düzeninin nasıl olacağını, mesela bir yarışmaya gidecek, sayfa düzeni nasıl olacak. Sayfa düzenini, yazım kurallarını, giriş, gelişme,

sonuç bölümlerinin ayrılmasını falan. Çok etkili oluyor (Mehlika, 12.06.2009, st. 1704-1711; 1713-1717)

Daha önce yazmaya ilgi duymadığını, ancak yazma merkezindeki etkinliklerin yazmaya karşı motive olmasını ve ilgi duymasını sağladığını belirten Esra, görüşlerini *"Ben yazı yazmayı sevmiyordum ama etkinlik yaparken yazı yazma sıkıcı gelmiyordu merkezde (04.06.209, st. 1555)* biçiminde ifade ederken, Badenur da *"Yazmada artık düzgün bir şekilde yazmaya başladım. Yazma kurallarına uymaya başladım. Hepsini iyice kavradım (04.06.2009, st. 2143-2144)"* biçiminde açıklamalarda bulunmuştur.

Gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde, yazma merkezindeki etkinliklerin, öğrencilerin kendilerini ve akranlarını değerlendirmelerine de büyük katkılar sağladığı ortaya çıkmıştır. Bu konuda öğrencilerden Erkan ve Efe görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

Yanlışlarımı gördüm, yazmadaki yanlışlarımı. Mesela bazı yanlışlarım çıkmıştı benim. Onları gördüm, onları anladım. Bundan sonraki çalışmalarımda o hataları yapmayacağımı düşünüyorum (...). Yazma merkezinde genelde bir şey yazıyorduk, Kontrol ediyorduk arkadaşlarımızın çalışmasını. Onlar da bizim çalışmalarımızı kontrol ediyordu. Onun için yanlışlarımızı öğrenmiştim. Onun için yazma merkezinden hoşlandım (Erkan, 08.05.2009, st. 1813-1814; 1824-1826).

Yazmam hızlandı, yazma merkezinde bazı noktalama işaretlerine, hatalara baktım. Bu merkezde ben bazen nokta ve virgül koyacağım yeri bilmiyordum, geçiyordum koymadan, sonra artık öyle yerlere virgül koymayı öğrendim. Sonra paylaşımcı olmayı, arkadaşlarımızın etkinliğine bakmayı, onun hatalarını bulmasına yardımcı oldum ve düzeltmesini söyledim arkadaşlarıma (Efe, 08.05.2009, st. 1767-1771).

Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerini Değerlendirme Amaçlı Kompozisyon Çalışmalarının Çözümlenmesinden Elde Edilen Bulgular

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının merkezler stratejisine göre uygulanan Türkçe derslerinde öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimini değerlendirmek amacıyla, araştırma sürecinin başlangıcında 11.03.2009 tarihinde ve araştırma sürecinin sonunda 05.06.2009 tarihinde iki ayrı kompozisyon sınavı yapılmıştır. Bu sınavlarda öğrencilere beş farklı konu verilmiş ve onlara seçim olanağı sağlanarak istedikleri konuda bir metin yazmaları istenmiştir. Kompozisyon sınavları araştırmacı ve iki alan uzmanı tarafından bağımsız olarak, Sever (1993) tarafından geliştirilmiş Yazılı Anlatım Değerlendirme Aracı'na göre değerlendirilip puanlanmıştır. Daha sonra araştırmacı ve biri alan uzmanı olmak üzere iki uzmanın bağımsız olarak değerlendirdikleri puanların

öntest ve sontest için ayrı ayrı hesaplamış oldukları puanlar SPSS Windows paket programı kullanılarak önce ayrı ayrı aritmetik ortalamaları alınarak tek puana çevrilmiştir. Daha sonra ön test son test olarak yapılan bu sınavlardan elde edilen veriler SPSS Windows paket programı kullanılarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerindeki gelişimlerini görmek amacıyla hazırlanan kompozisyon sınavına yönelik ön test ve son test ölçümlerine göre aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Kompozisyon sınavının ön test sonuçları ile son test sonuçları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla t testi yapılmıştır. Yapılan analizin sonuçları Çizelge 15'de verilmiştir.

Çizelge 15. Kompozisyon Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Bağımlı t Testi Sonuçları

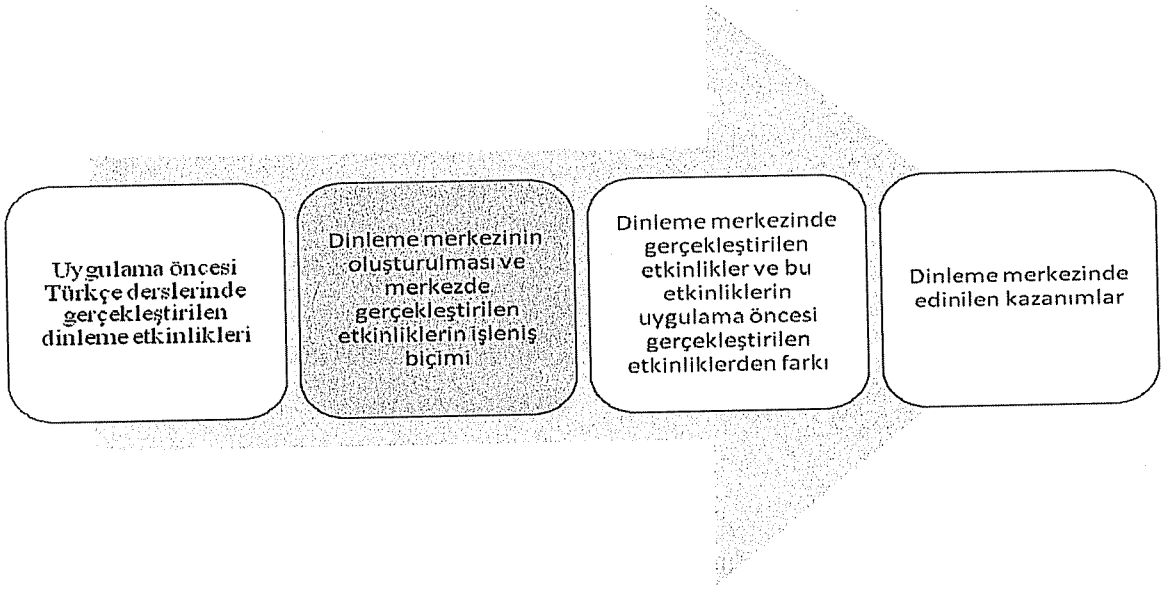
Testler	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Öntest	30	59.73	19.14	29	-3.242	.003*
Sontest	30	71.10	22.44			

*p<0.05

Çizelge 15'de görüldüğü gibi, öğrencilerin kompozisyon yazma becerileri ön test ortalama puanı 59.73, standart sapması 19.14'tür. Öğrencilerin kompozisyon yazma becerileri sontest puan ortalaması 71.10, standart sapması 22.44'tür. Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin kompozisyon yazma puanlarında bir artışın olduğu görülmektedir. Öğrencilerin kompozisyon yazma becerilerinin gelişimini değerlendirmek amacıyla yapılan başarı testi öntest ve sontest uygulamalarından elde ettikleri ortalama puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlılığını belirlemek amacıyla hesaplanan "t" değeri 0,05 anlam düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Elde edilen bu bulguya göre, eylem araştırması sürecinde gerçekleştirilen farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde kullanılmasının öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimi üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

4.1.2.4. "Dinleme Merkezinin Oluşturulması ve Merkezde Gerçekleştirilen Etkinliklerin Dil Becerilerine Yansımaları" Temasından Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Dinleme merkezinin oluşturulması ve merkezde gerçekleştirilen etkinlikler teması altında video kayıtları ve görüşmeler sonrasında ortaya çıkan alt temalar Şekil 14'te yer almaktadır:



Şekil 14. Dinleme Merkezinin Oluşturulması ve Merkezde Gerçekleştirilen Etkinliklerin Dil Becerilerine Yansımaları Temasına İlişkin Ulaşılan Alt Temalar

"Uygulama Öncesi Türkçe Derslerinde Gerçekleştirilen Dinleme Etkinlikleri" Alt Temasına İlişkin Bulgular ve Yorum

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının merkezler stratejisinin uygulanmasına başlamadan önce sınıfta gerçekleştirilen dinleme etkinliklerine ilişkin olarak öğretmenle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmede, öğretmen tarafından, Türkçe derslerinde dinleme etkinliklerinin daha çok öğretmen kılavuz kitabındaki metinlere dayalı yürütüldüğü, dinlenen metinlerin içeriğiyle ilgili sorular yöneltilerek dinleme etkinliklerinin gerçekleştirilmeye çalışıldığı belirtilmiştir. Bu konuda uygulama öncesi gerçekleştirilen görüşmede dinleme becerilerinin gelişimini sağlamak amacıyla gerçekleştirilen etkinlikleri sınıf öğretmeni şöyle dile getirmiştir:

Dinleme etkinliklerinde de arkadaşlarını dinlemenin yanı sıra benim okuduğumda, mesela dinleme metinleri üzerinde çalışmalar yapıyoruz. Metni, kendi kitaplarında bulunmayan metni ben okuyorum, ondan sonra onlar da bu metinle ilgili soruları cevaplıyorlar. Ben soru soruyorum. Bu yönde dinleme çalışmaları yapıyoruz (SÖ, ÖG, 03.03.2009).

Araştırmacının 19.02.2009-18.03.2009 tarihleri arasında gerçekleştirdiği gözlemler sırasında da, gerçekleştirilen Türkçe derslerinde, öğretmen tarafından okunan metinlerin öğrenciler tarafından dinlenmesi ve dinlenen metne yönelik soruların yanıtlanması biçiminde öğretim etkinliklerinin sürdürüldüğü gözlenmiştir. Bu gözlem bulguları, öğrencilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme verileri ile de desteklenmektedir. Uygulama öncesinde Türkçe dersinde gerçekleştirilen dinleme etkinliklerine ve dinlemeye karşı tutumlarını belirlemeye yönelik yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde, öğrencilerden Mehlika, dinleme etkinliklerinde öğretmen tarafından yapılan sunuların dinlendiğini *"Dinleme etkinliklerinde ilk öğretmenimiz okuduğunda mesela anlıyoruz, onları dinliyoruz. Bazen slâytlar oluyor. O slâytları mesela öğretmenimiz okuyor. O slâytları biz dinliyoruz. Dinleme etkinliklerimiz böyle oluyor (25.02.2009, st.33-36)"* biçiminde ifade etmiştir. Bunun yanı sıra Doğukan genellikle öğretmeni ve arkadaşları tarafından yapılan okumaları dinlediğini *"Dinleme etkinliklerinde bir defa öğretmenimiz okuyor, ondan sonra biz okuyarak arkadaşlarımız falan biz okuyarak anlıyoruz (27.02.2009, st. 229-230)* biçiminde açıklarken *Uğur da görüşlerini "Dinleme etkinliklerinde öğretmenimizin anlattığı hikâyeyi iyi anlayıp, onu anlatmaya çalışıyoruz. Onları iyi kavramaya çalışıyoruz. (05.03.2009, st. 585-586)"* biçiminde dile getirmiştir.

Yukarıdaki görüşme verileri, öğrencilerin dinleme etkinliklerinde yalnızca okunan metin üzerinde dinleme eyleminin gerçekleştirildiğini ve dinleme etkinliği sonrasında soru-yanıtlarla sürece etkin katılımın sağlanmaya çalışıldığını göstermektedir. Bunun yanı sıra sınıfların kalabalık olması nedeniyle öğrencilerin dinleme etkinliklerinde genellikle öğretmeni dinleyebildikleri, birbirlerini dinleme etkinliklerine fazla yer verilmediği ortaya çıkmıştır.

Uygulama öncesinde Türkçe dersinde gerçekleştirilen dinleme etkinliklerine ve dinlemeye karşı tutumlarını belirlemeye yönelik yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler

sırasında, öğrencilerden bazılarının dinleme yerine konuşmayı tercih ettiği ortaya çıkmıştır. Dinleme etkinliklerini sevmediğini ifade eden Zeynep *"Dinleme etkinliklerinde pek dinlemeyi sevmiyorum ben açıkçası. Daha çok kendim söz hakkı alıp konuşmayı seviyorum" (06.03.2009, st.683-684)* biçiminde görüşünü belirtirken Gizem de *"Dinlerken ben çok fazla zevk almıyorum"(26.02.2009, st.151)* diyerek dinleme etkinliğine karşı olumsuz tutum içerisinde olduğunu dile getirmiştir.

"Dinleme Merkezinin Oluşturulması ve Merkezde Gerçekleştirilen Etkinliklerin İşleniş Biçimi" Alt Temasına İlişkin Bulgular

Araştırmacı, sınıf öğretmeni ve öğrencilerle gerçekleştirdiği öngörüşme ve gözlem verileri sonrasında dinleme merkezinin etkinliklerini planlamış ve uygulamaya koymuştur. Planlanan dinleme merkezindeki etkinliklerin amacı, öğrencilerin dinleme kurallarını uygulayarak etkili dinleme becerilerinin geliştirilmesi ve dinleme ediniminin daha anlamlı ve etkili olmasını sağlayabilmektir. Bu merkezde planlanan etkinliklerde öğrencilerin dinlediklerini anlamlandırabilmeleri için öncelikle dinleyecekleri metinle ilgili önbilgileri edinmelerini sağlamak amacıyla tahmin çalışmalarına, daha sonra da onların etkin dinleme becerilerini geliştirecek çalışmalara (dinledikleri metinle ilgili sorular sorma, sorulan soruları yanıtlama, dinlenen metnin özetini çıkarma, not alma, ana fikri ve yardımcı fikirleri tartışma) yer verilmiştir. Bu amacın gerçekleştirilmesine ilişkin Türkçe öğretim programında yer verilen ve dinleme merkezinde geliştirilmeye çalışılan kazanımların listesi Çizelge 16'da verilmiştir.

Çizelge 16. Dinleme Öğrenme Alanına Yönelik Kazanımlar

Ders	: Türkçe
Tarih	: 18.03.2009-13.04.2009
Öğrenme Alanı	: Dinleme
1. Dinleme Kurallarını Uygulama 1.1. Dinlemek için hazırlık yapar. 1.2. Dinleme amacını belirler. 1.3. Dinleme amacına uygun yöntem belirler. 1.4. Dikkatini dinlediğine yoğunlaştırır. 1.5. Görgü kurallarına uygun dinler. ***2. Dinlediğini Anlama*** 2.1. Dinlediklerini anlamlandırmada ön bilgilerini kullanır.	

2.2. Dinlediklerini anlamlandırmada sunulan görsellerden yararlanır.
2.3. Dinlerken vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat eder.
2.4. Dinlediklerini zihninde canlandırır.
2.5. Dinlediklerinde ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar
2.6. Dinlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.
2.7. Dinlediklerinde duygusal ve abartılı sözleri ayırt eder.
2.8. Dinlediklerinde öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.
2.9. Dinlediklerinde gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt eder.
2.10. Dinlediklerinde sebep-sonuç ilişkileri kurar.
2.11. Dinlediği şiirin ana duygusunu belirler.
2.12. Dinlediklerinin konusunu belirler.
2.13. Dinlediklerinin ana fikrini belirler.
2.14. Dinlediklerinde destekleyici ayrıntıları ve yardımcı fikirleri bulur.
2.15. Dinlediği olayın nasıl gelişeceğini ve sonucunu tahmin eder.
2.16. Konuşmacıyı, konuşma ortamını ve konuşma içeriğini değerlendirir.
2.17. Dinlediklerinde dil, ifade ve bilgi yanlışlıklarını belirler.
2.18. Dinledikleriyle ilgili çıkarımlar yapar.
2.19. Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular.
2.20. Dinlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamlarını araştırır.
2.21. Dinledikleriyle ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.
2.22. Dinlediklerine ilişkin karşılaştırmalar yapar.
2.23. Dinlediklerinde geçen varlıkları ve olayları sınıflandırır.
2.24. Dinledikleri konulara ilişkin sorular sorar ve sorulara cevap verir.
2.25. Dinlediklerini özetler.
2.26. Dinlediklerinde önemliyi önemsizden ayırt eder.
2.27. Başlıktan hareketle dinleyeceği konunun içeriğini tahmin eder.
2.28. Dinlediklerinde ortaya konulan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.
2.29. Verilen örneklerin konuya uygun olup olmadığını sorgular.
2.30. Dinlediklerini başkalarıyla paylaşır.
2.31. Dinlediklerinde "hikâye unsurları"nı belirler.

3. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Dinleme
3.1. Katılımlı dinler.
3.2. Seçici dinler.
3.3. Not alarak dinler.
3.4. Sorgulayarak dinler.
3.5. Eğlenmek için masal, hikâye, şarkı, tekerleme, tiyatro, vb. dinler/izler.
3.6. Grup konuşmalarını ve tartışmalarını dinler.

Öğrencilerin dinlediklerini iyi anlamaları ve yapılandırmaları için onlara çeşitli zihinsel ve temel becerilerinin kazandırılması gerekmektedir. Öğrencilere kazandırılacak zihinsel beceriler arasında dinleme amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, dinlemeye dikkatini yoğunlaştırma yer almaktadır. Dinleme etkinliklerinden önce gerçekleştirilen bu çalışmalar, öğrencilerin dinlediklerini anlamalarını, yorumlamalarını, zihinde yapılandırmalarını ve zihinsel becerilerini geliştirmelerini kolaylaştırmaktadır.

Türkçe dersinin "dinleme" öğrenme alanına yönelik olarak gerçekleştirilen merkez etkinliklerin birinci oturumunda öğrencilerle "Piramidin İçindeki Yazı (Naz Ferniba)", ikinci oturumunda da "Kırık Kanat (Zübeyde Seven Turan) adlı öyküleyici metinler

üzerinde dinleme etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Dinleme merkezinin yer aldığı "Yeşil Masa" da öğrencilerin zihinsel hazırlığın yanı sıra, dinleme kurallarını uygulama, giriş ve gelişme kısmı dinlenen bir hikâyenin nasıl gelişeceğini ve sonucunu tahmin etme, ana fikri açıklama ve tartışma, sorgulama, ilişki kurma, çıkarımlar yapma, özetleme, dinlediklerinde hikâye unsurlarını belirleme, dinleme sonrası dinlenen öykünün haritasını oluşturma, değerlendirme ve arkadaşlarıyla paylaşma gibi etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere dinlemeleri için metinler okuma, dinleme sırasında ve sonrasında öğrencilerin soru sorup yanıt vererek etkin katılımını sağlama, dinlediklerinden anladıklarını sözlü ve yazılı anlatmalarına olanak sağlama, dinleme etkinliklerini soru-yanıt tekniği ile çeşitlendirme gibi çalışmalara yer verilmiştir. Gerçekleştirilen etkinlikler sırasında öğrencilerin seçici dinleme, sorgulayıcı dinleme ve not alarak dinleme gibi farklı yöntem ve teknikleri içeren etkinliklere yer verilmeye çalışılmıştır.

Uygulama süresinde dinleme merkezinde "kendini değerlendirme formu" ile öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri sağlanmıştır. Dinleme merkezinde gerçekleştirilen etkinliklerden sonra öğrencilerin o merkezde gerçekleştirdikleri etkinliklere ilişkin duygu ve düşüncelerini günlüklerine yansıtmaları istenmiştir. Ayrıca uygulama bitiminde dersin işlenişiyle ilgili sınıf öğretmeninin ve öğrencilerin görüşleri alınmıştır.

Dinleme merkezinde gerçekleştirilecek etkinliklerde, dinleme etkinliğinin başarılı bir biçimde yerine getirilebilmesi için göz önünde bulundurulması gereken kimi hususların olduğu öğrencilere belirtilmiştir. Öğrencilerin dinlediklerini etkili bir biçimde anlayabilmelerinin dinlemeye hazırlık yapmalarına, dinlediklerine dikkatlerini yoğunlaştırmalarına, görgü kurallarına uyarak dinlemelerine, dinlediklerinde vurgu ve tonlamalara dikkat etmeleri gerektiğine bağlı olduğu vurgulanmıştır.

Dinleme, iletileri etkin bir biçimde alma ve yorumlama sürecidir. Dinleme, algılama, kavrama gibi birtakım zihinsel tepkileri içermektedir. Dinleme aynı zamanda ileri sürülen düşünceleri anlamak, değerlendirmek, düzenlemek ve aralarındaki ilişkileri saptamaktır (Taşer, 1995, s.214). Bu nedenle, dinleme öğrenme alanına yönelik olarak

oluşturulan dinleme merkezinde öğrencilere ilk olarak zihinsel hazırlık becerilerinin kazandırılması hedeflenmiştir. Öğrencilerin dinlediklerini anlamlandırabilmeleri için dinleyecekleri konu ile ilgili daha önceden hazırlanmış olan resim ve fotoğraflar öğrencilere sunulmuş ve bunları ayrıntılı olarak incelemeleri istenmiştir. Daha sonra öğrencilerin dinlediklerini daha iyi anlayabilmeleri için merkezlerine daha önceden bırakılmış olan çalışma kâğıtlarını alarak, aşama aşama bu yaprakların ilgili bölümlerini doldurmaları sağlanmıştır. Dinleme etkinliklerinde öncelikle dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrasında yapılan etkinliklerle öğrencilerin dinleyecekleri olayın nasıl gelişeceğini ve sonucunu tahmin etmeleri ve tahminlerini tahmin değerlendirme kâğıdına yazmaları istenmiştir. "Piramidin İçindeki Yazı" adlı dinleme parçasına yönelik olarak öğrencilerin dinleme öncesinde yapmış oldukları tahmin çalışmalarından örnekler aşağıdaki Çizelge 17'de yer almaktadır.

Çizelge 17. Dinleme Merkezinde Kimi Öğrencilerin Dinleme Etkinliğinde Yapmış Oldukları Tahminler

Öğrenci	Metinle ilgili görsele bakarak metnin konusunu belirlemeye yönelik yapılan tahminler	Metnin içeriğini belirlemeye yönelik yapılan tahminler	Hikâyedeki olayın nerede geçtiğine yönelik yapılan tahminler	Hikâyenin başlığındaki yazının içeriğine yönelik yapılan tahminler
Zeynep	Mısır'da yer alan bir piramidin içerisinde gizli olan bir yazının bulunmasını anlatıyor olabilir.	Yazı farklı bir tür olduğu için bu yazı türünü tanıtıyor olabilir.	Mısır'da bir piramidin içinde geçiyor olabilir.	Resimlerle anlatılan bir yazı türü olabilir.
Gülçin	Mısırdaki piramidin içindeki yazıyı anlatıyor olabilir.	Yazının hayatımızdaki yeriyle ilgili bilgiler verilmiş olabilir.	Mısır'daki piramidin içindeki yazının yanında geçiyordur.	Resimde anlatılan bir yazı türü olabilir. Kil, tablet, çivi üzerine yazılmış olabilir.
Mehlika	Mısır'daki piramitlerin içindeki yazıların anlamı ya da şekilleri olabilir.	Mısır'ın özellikleri, piramitler ile ilgili bilgiler verilmiş olabilir.	Bence Mısır'da geçiyordur.	Belki diyalog ya da bazı bilgiler verilmiş olabilir.

Özlem	Galiba Mısır Piramidinin içinde bir yazı var ve onu keşfetmeye çalışıyor olabilirler.	Piramidin içindeki yazılarla ilgili bilgi verilmiş olabilir.	Mısır ülkesinde ve Mısır piramitlerinde geçiyor olabilir.	Önemli tarihi bir yazı yazıyor olabilir.
Pelin	Piramidin içindeki yazıyı araştıran adamlar olabilir.	Mısırlıları anlatmış olabilir, Piramidin içindeki yazının ne olduğu anlatılabilir.	Mısır'da geçiyor olabilir.	Mısırlıların resimlerle çizdiği duygu düşünceleri ile ilgili resimler olabilir.
İlknur	Bence bu dinleyeceğimiz metnin konusu okuldaki öğrencilerin bir tarihi piramidi ziyaret edip bu piramidin içindeki yazıları çözmeleri.	Eski yazıların çok değişik oluşu. Bu yazıların tarihi önem taşıdığı.	Dinleyeceğimiz hikâye mısır'da olabilir.	Eski tür yazılar olabilir. Tarihi yazılar olabilir. Papirüs olabilir.
Gizem	Piramidin öyküsünü anlatıyor olabilir.	Piramidin içindeki yazının öyküsünü bunun nasıl oluştuğunu anlatıyor olabilir.	Mısırlıların olduğu bir öyküde geçiyor olabilir.	Mısırlıların eski tarihte yaşanmış bir anısı olabilir.

Yukarıdaki çizelgede de görüldüğü gibi, öğrencilerin büyük bir kısmı dinleyecekleri metne ilişkin bazı tahminler yürütmüşler, tahmin yürütürken daha önceki bilgileri ve günlük yaşamları ile de bağ kurmaya çalışmışlardır. Örneğin piramitlerin Mısır'da olduğunu ve Mısır'da kullanılan yazının resim yazısı (hiyeroglif) olduğunu öğrenciler daha önceden Sosyal Bilgiler dersinde öğrenmişlerdir. Dolayısıyla öğrencilerin dinleyecekleri bu metinle ilgili olarak öyküde geçen yer konusundaki tahminleri tamamen doğru çıkmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin, dinleyecekleri metinle ilgili olarak kendilerine daha önceden verilmiş olan görsellerden ve dinleyecekleri hikâyenin başlığından yararlanarak hikâyenin konusu ve içeriğine ilişkin farklı tahminler yaptıkları görülmektedir. Piramidin içindeki yazı isimli dinleme metni ile ilgili olarak gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin araştırmacının günlüğüne yaptığı yansıtmalar, bu merkezdeki etkinliklerin öğrenciler tarafından sorunsuzca gerçekleştirildiğini ortaya çıkarmıştır. Araştırmacının günlüğüne yazdığı ifadeler aşağıda yer almaktadır:

> Dinleme merkezi en etkili çalışan merkezlerden biriydi. Öğrenciler tam olarak ne yapmaları gerektiğini anlamışlardı ve grubun dinamizmini bozmaya çalışan kimse hemen hemen yok gibiydi. Dinleme metnini okuması için kendi aralarında oybirliği ile

bir okuyucu belirlediler ve dinleme metnini okuyan arkadaşlarını dikkatle dinlediler. Etkinlikleri istenilen biçimde gerçekleştirmeye çalıştılar (AG, 18.03.2009).

26.03.2009 tarihinde dersin başlangıç aşamasında araştırmacı dinleme merkezindeki öğrencilerin bir önceki derste yapılanları hatırlamalarını sağlamak ve öğrendiklerini günlük yaşamlarına transfer edip edemediklerini görmek amacıyla onları bir tartışma ortamı içerisine çekmeye çalışmıştır. Böylece hem bir önceki derste öğrenilenlerin bir değerlendirmesi yapılmış hem de öğrencilerin fikirlerini açıkça ifade etmelerine ve bilgiyi yapılandırmalarına olanak tanıyan bir öğrenme ortamı yaratılmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin dinleme merkezinde gerçekleştirdikleri etkinliklere ilişkin görüşleri alındıktan sonra, araştırmacı öğrencilerin bu etkinliklerde neler yaşadıklarını anlatmalarını istemiştir. Bu merkezde gerçekleştirilen dinleme öncesi ve dinleme sonrası tahmin çalışmalarına ilişkin öğretmen ve öğrenciler arasında geçen konuşmalardan bir bölüm aşağıda sunulmuştur:

A.Ö :Dinleme merkezinde neler yaptınız? Kim anlatmak istiyor?

Gizem :Öğretmenim dinleme merkezinde Azra arkadaşımız bize bir metin okudu. Biz de o metin hakkında ilk başta tahmin sorularımızı cevapladık. Metinde neler olabileceği hakkında. Ondan sonra Azra bize metni okudu. Ona göre metinden takip etmeye çalışarak sınıftaki ilk başta küçük etkinlikler yaptığımız gibi çalışma kâğıtlarımızı doldurduk. Daha sonra herkes yanındaki arkadaşıyla kontrol etti yaptığı çalışmaları.

A.Ö :Peki yaptığınız tahminler doğru muydu? Dosyanızdan alın çalışma kâğıtlarınızı. İlk sorumuz sizce dinleyeceğiniz bu metnin konusu ne olabilirdi?

Azra :Piramidin içindeki yazıyı anlatan bir yazı.

Uğur :Mısır'daki piramidin içindeki gizli yazı.

Gizem :Piramidin öyküsünü anlatıyor olabilir dedim ben.

A.Ö :Peki daha farklı yanıt veren var mıydı?

Badenur :Öğretmenim ben piramidin hayatını anlatıyordur diye tahmin ettim.

A.Ö :Peki bu metinde size ne tür bilgiler verilmiş olabilir diye bir soru vardı. Tahminleriniz nelerdi?

Özlem :Piramidin içindeki yazılarla ilgili bilgi verilmiş olabilir dedim.

Gizem :Piramidin içindeki yazının öyküsünü, bunun nasıl oluştuğunu anlatıyor olabilir diye düşündüm.

A.Ö :Azra sen ne düşündün?

Azra :Piramit hakkında bilgi verilmiş olabilir dedim.

A.Ö :Peki hikâye nerede geçiyordu?

Gizem :Mısırlıların olduğu bir yerde geçiyor olabilir.

A.Ö :Nereden böyle bir kanıya vardın?

Gizem :Öğretmenim ben sosyal bilgiler dersinde piramitlerin Mısırlılara ait olduğunu öğrenmiştim. Oradan yola çıkarak öyle tahmin ettim.

A.Ö :Peki piramidin içinde nasıl yazılar yer almış olabilir?

Pelin :Resimlerle duygu ve düşüncelerini anlatmış olabilirler.

A.Ö :Evet çok güzel. Çocuklar siz bunları ne zaman tahmin ettiniz? (Burada öğrencilerin yönergeyi etkili bir biçimde okuyup okumadıklarını kontrol etmeye çalışıyorum).

Gizem :Metni dinlemeden önce öğretmenim.
A.Ö :Peki metni dinledikten sonra tahminlerinizle karşılaştırdınız mı? Doğru çıktı mı tahminleriniz?
Uğur :Benim çıktı.
Gizem :Benim yalnızca ikinci sorum farklı çıktı (VKN: 20090326132619; 07'40"-10'39").

Yukarıda sunulan örnek konuşmalardan da görüldüğü üzere, dinleme merkezinde öğrencilerin dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrasında yapılan bu etkinliğe istekle katıldıkları, bu merkezde yaşadıklarını arkadaşları ve araştırmacı ile paylaştıkları ve kendi aralarında tartıştıkları görülmektedir. Öğrencilerin dinleyecekleri metnin başlığından ve kendilerine daha önceden sunulan görsel öğelerden yararlanarak dinleyecekleri olayın konusunu, nasıl gelişeceğini ve sonucunu tahmin ettiklerini, dinledikleri metin ve geçmiş bilgileri ile yeni edindikleri bilgiler arasında bağ kurduklarını göstermektedir. Gizem adlı öğrencinin hikâyedeki olayın nerede geçiyor olabileceğine ilişkin tahmini sırasında olay "*Mısırlıların olduğu bir yerde geçiyor olabilir. Ben sosyal bilgiler dersinde piramitlerin Mısırlılara ait olduğunu öğrenmiştim*" biçimindeki açıklaması, onların dinledikleri metin ve geçmiş bilgileri ile yeni edindikleri bilgiler arasında bağ kurulduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra daha önceden kendilerine dinleme merkezini tanıtmak amacıyla gerçekleştirilen ön uygulama sırasında doğrudan öğretimi yapılan ve "Takımyıldızlar" adlı metinde de uygulaması yapılan tahmin etme stratejisinin de etkili bir biçimde kullanıldığı izlenimi uyandırmaktadır.

Dinleme etkinliğinde kavramsal dinleme alıştırmaları yapılmış, öğrencilere bir metin dinletilerek metinle ilgili soruların yanıtlanmasına yönelik etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Bu dinleme etkinliği ile öğrencilerin dinlediğini anlama düzeyleri kontrol edilmeye çalışılmıştır. Metin ikinci kez öğrencilere dinletilmiş, birinci dinlemeden sonra öğrencilere metinle ilgili sorular verilerek, onların ilgili soruların yanıtlarına yoğunlaşmaları sağlanmıştır. Bunun yanı sıra dinleme etkinliği sırasında öğrencilerin anlamı bilinmeyen sözcüklerle karşılaşılması durumunda tahmin yürütmeleri istenmiştir. Öğrencilerin tahminlerinin doğru olup olmadığı dinleme sonrasında karşılaştırılmıştır. Fotoğraf 20 dinleme merkezinde "Piramidin İçindeki Yazı adlı metni okuyan ve onu dinleyen öğrencilere örnek olarak sunulmuştur.



Fotoğraf 20. Dinleme Merkezinde Okunan Metni Dinleyen Öğrenciler

Dinleme, konuşanın vermek istediği mesajı doğru olarak anlama ve tepkide bulunma becerisidir. Bu nedenle, dinleme merkezinde öğrencilerin kendilerine verilen mesajı doğru olarak anlayıp anlamadıklarını ortaya çıkarmak ve dinledikleri metne karşı tepkilerini ölçmek amacıyla "Piramidin İçindeki Yazı" adlı metin dinlendikten sonra dinleme sonrası etkinliklere yer verilmiştir. Aşağıda öğrencilerden Erkan'ın dinleme merkezinde gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin görüşleri yer almaktadır:

> Bugün merkezim değişmişti. Bu sefer dinleme merkezindeydim. Bu merkezde iki kişi sıra sıra merkezin kendine özgü dosyasında olan metni okudu. Bu iki kişi ben ve İlknur'du. Bu metni okuduktan sonra dosyadaki fotokopide olan metin sorularını yapacaktık. Bu çalışmaları ikinci derste yaptık (Erkan, 19.03.2009).

Bu merkezdeki etkinliklerde öğrencilerin dinledikleri metinde neden-sonuç ilişkisi kurmalarını, dinledikleri metnin ana düşüncesini kavramalarını, dinlediklerinde eksik, yanlış, abartılı ve yararlı bölümleri seçmelerini, yazarın yerine kendilerini koyarak metni nasıl sonlandırabileceklerini belirlemeleri gibi kimi etkinlikler yoluyla dinleme merkezinin ve dinleme etkinliğinin işlevselliği artırılmaya çalışılmıştır. Öğrencilere

sorulan doğru/yanlış ve açık uçlu soru türleriyle dinlediğini anlama etkinliği değerlendirilmeye çalışılmıştır. Aşağıda 26.03.2009 tarihinde öğrenciler ve araştırmacı arasında, öğrencilerin bu merkezde gerçekleştirmiş oldukları dinleme etkinliğine ilişkin yapılan açıklamaların bir bölümü örnek olarak sunulmuştur:

A.Ö	:Piramitler Mısırda yer alır demiştim.
Azra	:Doğru.
A.Ö	:Hikâyenin kahramanının ismi neydi?
Gizem	:Seza.
A.Ö	:Peki Türkiye'de kullanılan yazının adı hiyeroglif miydi?
Azra	:Yanlış.
A.Ö	:Hiyeroglif nerede kullanılan bir yazı türüdür?
Azra	:Mısır'da.
A.Ö	:Evet, Mızraklı Adam Nil Nehri ile ilgili bilgileri nereye yazıyordu?
Gizem	:Papirüs.
A.Ö	:Peki siz Seza'nın yerinde olsaydınız neler hissederdiniz?
Badenur	:Öğretmenim ben mutlu olurdum. Çünkü öyle bir yeri hayatım boyunca ilk kez görüyor olurdum.
Azra	:Öğretmenim ben şaşkınlık ve mutluluk hissederdim.
Gizem	:Öğretmenim ben coşkulu olurdum. Örneğin bir şeyi ilk kez öğreneceğim zaman coşku duyuyorum. Yine coşkulu olurdum. Ama böyle bir şeyi rüyamda yaşadığım için de şaşkınlık duyardım.
A.Ö	:Peki metni dinlemeden önce böyle bir sonuçla karşılaşacağınızı tahmin ediyor muydunuz?
Gizem	:Hayır, sonunda fark ettik rüya olduğunu.
A:Ö	:Peki siz yazarın yerinde olsaydınız nasıl sonlandırırdınız hikâyeyi.
Özlem	:Öğretmenim böyle daha güzel. Farklı sonlandırmak istemezdim.
Gizem	:Ben rüya değil de gerçek olmasını isterdim.
Badenur	:Ben de orada mızraklı adamın sezaya bir şeyler vermesini, sonra Seza'nın rüyadan uyandığında mızraklı adamın verdiğini elinde görmesini isterdim (VKN: 20090326132619; 10'45"-15'55").

Yapılan bu etkinliğe ilişkin sunulan örnek konuşmalardan da görüldüğü üzere, öğrencilerin dinlediklerinde ne, nerede, ne zaman, niçin ve kim (5N1K) sorularına yanıt aramaya, dinledikleriyle ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler vermeye, dinlediklerinde hikâye unsurlarını (ana karakter, yer, olay, vs.) belirlemeye çalıştıklarını ve dolayısıyla dinlediği konulara ilişkin sorulan sorulara doğru yanıtlar verdiklerini göstermektedir. Bu da öğrencilerin dikkatini dinlediği metne yoğunlaştırdığını ve etkinliğin hedefinden uzaklaşmadığını göstermektedir. Öğrencilerin çalışma kâğıtları incelendiğinde, bu kâğıtların tüm bölümlerinin öğrenciler tarafından eksiksiz bir biçimde doldurulduğu görülmüştür. Öğrencilerin doldurdukları çalışma yapraklarından örnekler Çizelge 18'de sunulmuştur.

Çizelge 18. Dinleme Merkezindeki Etkinliklere İlişkin Öğrencilerin Çalışma Yapraklarında Doldurdukları Bölümler

Öğrenci	Olayın geçtiği zaman	Karakterler	Ana karakterin hissettiği duygular	Ana karakterin yaşadığı olaylar
Gizem	Bir zaman	Seza ve mızraklı adam	Şaşkınlık, mutluluk ve coşku	Nil nehrinin taşması ve piramidin içindeki yazıyı görmesi
Erkan	Geçmiş zaman	Seza, mızraklı adam	Canının sıkılması, korku ve heyecan	Rüyasında bir resmin canlanması
Hakan	Geçmiş zaman	Seza, mızraklı adam	Şaşkınlık	Nehrin taşması ve mızraklı adamı görmesi
İlknur	Geçmiş zaman	Seza, mızraklı adam	Korku, sıkıntı, heyecan	Rüyasında resmin canlanması
Özlem	Bir gün	Seza ve mızraklı adam	Şaşkınlık	Papirüs kâğıdındaki yazıları, Nil Nehrinin taşmasını, Piramidin İçini görmesi
Mehlika	Geçmiş zaman	Seza, mızraklı adam	Korku, sıkıntı	Hareket eden resimleri görmesi, Nil nehrini görmesi

Dinleme ve dinlediğini anlama sorularının yanıtlanmasından sonra öğrencilerin dinledikleri metin hakkında ayrıntılı olarak konuşmaları istenmiştir. Öğrenciler dinledikleri metnin ana fikrini tartışmış, konusunu belirlemiş, metinden anladıklarını kendi cümleleriyle merkezlerindeki diğer arkadaşlarına aktarmışlardır. Böylece dinleme merkezinde, dinleme becerisinin yanı sıra, konuşma becerisinin de eşzamanlı olarak geliştirilmesine olanak sağlanmıştır.

Dinleme, öğrenme yollarından biridir. Dinleme merkezinde gerçekleştirilen bu etkinlikler yoluyla öğrenciler dinledikleri metinden bazı bilgiler öğrenmenin yanı sıra birtakım beceriler de geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Dinleme etkinliği sonrası yapılan değerlendirmede, öğrencilerin bu merkezde gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin görüşleri

alınmıştır. Aşağıda öğrencilerden Gizem'in 26.03.2009 tarihinde dinleme etkinliği sonrası yapılan değerlendirme sırasında bu konuda yaptığı konuşma sunulmuştur:

A.Ö :Peki bu hikâyeden neler öğrendiniz?
Gizem :Yani her rüyanın doğru olabileceğini öğrendim.
Özlem :Mısır yazısının resimlerle yazıldığını öğrendim, ben hiyeroglif yazısını normal yazı sanmıştım.
Gizem :Öğretmenim ben dün bu metni burada dinledikten sonra eve gidip internetten piramitlerin nasıl olduğunu araştırmak istedim. Piramit resimleri gördüm mısırlılara ait. Ondan sonra piramitin ne olduğunu öğrendim.
A.Ö :Peki bu dinlediğiniz metinden neler öğrendiniz?
Gizem :Dinlerken ben zevk aldım öğretmenim. Okuma etkinliğinde okuduğumuz hikâye de güzeldi ama bununla kıyaslayınca bu daha da zevkli geldi.
A.Ö :Peki ne tür becerilerinizin geliştiğini düşünüyorsunuz bu etkinlikle?
Gizem :Öğretmenim ben ilk başta araştırma becerimin geliştiğini düşünüyorum. Daha sonra okuyanı ve konuşanı dinlemenin geliştiğini düşünüyorum.
A.Ö :Evet, çok güzel. (VKN, 20090326132619;16'01"-18'55").

01.04.2009 tarihinde gerçekleştirilen geçerlik komitesinde, merkez etkinliklerinin ikinci oturumunun uygulanabilmesi için araştırmacı tarafından hazırlanan dinleme merkezi etkinlik planları komite üyelerince incelenmiştir. Etkinlik planı üzerinde gerekli düzeltmeler yapılarak, plan uygulanabilir duruma getirilmiştir.

Dinleme merkezinin farklı aşamalarında yaşanan ve çözüme ulaştırılmaya çalışılan sorunlar ve geçerlik komitesinin yazma merkezinin birinci oturumuna ilişkin gerçekleştirilen tüm etkinliklerine ve aşamalarına yönelik yaptıkları yorumlar ve uyarılar dikkate alınmaya çalışılarak 08.04.2009 tarihinde öğrenme alanlarına yönelik oluşturulan merkez etkinliklerinden dinleme merkezinin ikinci oturumundaki etkinliklerine geçilmiştir. Dinleme merkezinin ikinci oturumundaki etkinliklerinde araştırmacı, ilk etkinliklerde geçerlik komitesi üyelerinin yapmış olduğu önerileri dikkate alarak etkinlikleri yürütmeye çalışmıştır.

08.04.2009 tarihinde dinleme öğrenme alanına yönelik merkez etkinliklerinin ikinci oturumlarına başlanmıştır. Öğrenciler ilk merkez oturumundaki gibi hangi merkezlerde yer alacaklarını daha önceden araştırmacı tarafından kendilerine ilan edilmek amacıyla hazırlanıp tahtaya asılmış olan merkez tablolarından öğrenmiş bu merkezde görev alacak öğrenciler yeşil merkeze yönelmişlerdir. Daha sonra bu merkezde ne tür

etkinlikler gerçekleştireceklerine yönelik olarak hazırlanan ve kendi merkezlerine bırakılmış olan merkez dosyalarında yer alan yönergeleri okumuşlar ve kendilerinden gerçekleştirmeleri istenen etkinliklerle ilgili bilgi edinmişlerdir.

Dinleme merkezinin ikinci oturumunda "Kırık Kanat" aldı öyküleyici metin dinleme metni olarak ele alınmış ve bu metnin anlama soruları yanıtlanmıştır. Öğrenciler bu metni dinlemeden önce, dinleme sırasında ve dinleme sonrası hazırlanan sorulara yanıtlar vermişlerdir. Dinleme etkinliklerinde öncelikle dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrasında yapılan etkinliklerle öğrencilerin dinleyecekleri olayın nasıl gelişeceğini ve sonucunu tahmin etmeleri ve tahminlerini tahmin değerlendirme yaprağına yazmaları istenmiştir. "Kırık Kanat" adlı dinleme parçasına yönelik olarak öğrencilerin dinleme öncesinde yapmış oldukları tahmin çalışmalarıyla ilgili açıklamalara ilişkin konuşmalar yer almaktadır:

A.Ö	:Şimdi birinci etkinliğinizi yaptınız değil mi? "Arkadaşınızın okuyacağı metnin ilk ve son cümlesini dinleyin ve bu metnin konusunu tahmin edin" demiştim. Neler tahmin ettiniz?
Özlem	:Kanadı kırık bir kuşun başından geçen olaylar olabilir.
Mehlika	:Arkadaşlık ve dostlukla ilgili bir şey olabilir. Bir de leyleklerin nasıl yaşadığıyla ilgili bir konu olabilir.
A.Ö	:Peki metinde hangi konularda size bilgi verilmiş olabilir?
Salih	:Dostluğun ne kadar önemli olduğunu anlatıyor olabilir (VKN: 20090408104205; 00'52"-02'14").

Dinleme etkinliği öncesinde öğrencilerin dinleyecekleri hikâyenin konusuna ve içeriğine yönelik yaptıkları tahminlere ilişkin örnek konuşmalardan da görüldüğü üzere, bu etkinlikte öğrencilerin dinleyecekleri hikâyeye zihinsel bir hazırlık yaptıkları, farklı tahminler ileri sürdükleri görülmektedir. Bu durum öğrencilerin dinleme etkinliğine etkin katıldıklarının bir göstergesi olarak düşünülebilir. Merkezde dinleme etkinliği öncesinde ve sonrasında gerçekleştirilen etkinliğe ilişkin duygu ve düşüncelerini Azra günlüğüne şöyle ifade etmiştir:

> *Sevgili günlük. Bugün dinleme grubundaydık. Burada kırık kanat adlı metin vardı. Bu metni ben okudum. Bu metni okumadan önceki tahmin sorularını cevapladık. Sonra ben metni okudum. Soruları yanıtladık. Arkadaşlarımızla cevaplarımızı karşılaştırdık. Ana fikri tartıştık. Ortak bir ana fikir yazdık. Bu günlük bu kadar (Azra, 09.04.2009).*

Dinleme merkezinde öğrenciler tarafından gerçekleştirilen tahmin etkinliğinden sonra "Kırık Kanat" adlı metin dinlenmiş ve dinleme sonrası etkinliklere yer verilmiştir. Öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek amacıyla merkezde gerçekleştirilen etkinliklerden biri de öykü haritası oluşturmadır. Öğrencilerin dinledikleri öyküde geçen olayın nerede, ne zaman, nasıl olduğu, öykü kahramanlarının kimler olduğu öğrencilerin çalışma kâğıdında yer alan boş öykü haritasında öğrenciler tarafından doldurulmuştur. Bunun yanı sıra, öğrencilerin dinledikleri metinde neden-sonuç ilişkisi kurmalarını, dinledikleri metnin ana düşüncesini kavramalarını, hikâye kahramanının yerine kendilerini koyarak hikâyedeki olayı nasıl değiştirebileceklerini belirlemeleri gibi kimi etkinlikler yoluyla dinleme merkezinin ve dinleme etkinliğinin işlevselliği artırılmaya çalışılmıştır. Aşağıda 08.04.2009 tarihinde öğrenciler ve araştırmacı arasında, öğrencilerin bu merkezde gerçekleştirmiş oldukları dinleme etkinliğine ilişkin yapılan konuşmalardan bir bölüm örnek olarak sunulmuştur:

A.Ö	:Peki metnin ana karakteri ile yardımcı karakterleri kimlerdir?
Özlem	:Ana karakteri kırık kanat, yardımcı karakterler de annesi ve beyaz leylek.
A.Ö	:Evet, peki hikâyemizin ana fikri nedir sizce?
Filiz	:Öğretmenim ana fikri, dostluğun iyi bir şey olduğunu, arkadaşlarımızla kavga ettiğimiz zaman onun yüzüne bir daha bakamayacağımızı anlatıyor.
Özlem	:Öğretmenim arkadaşlarımıza saygılı olmalıyız, onlarla alay etmemeliyiz. Buna uygun bir de atasözü yazdım. Gülme komşuna gelir başına.
Pelin	:Arkadaşlarımızla alay etmemeliyiz. Aynı şeyler bizim de başımıza gelebilir.
Mehlika	:Öğretmenim ben burada iki başlığa ayırdım. Bir ana fikir ve diğeri yardımcı fikir. Önce yardımcı fikri belirteyim: dostluğu, annemizin ve kardeşlerimizin bize destek çıkacağı yardımcı fikir. Ana fikir ise kimseyle alay etmemek.
A.Ö	:Peki hikâyedeki olay ne zaman geçmiştir?
Salih	:Baharda.
A.Ö	:Evet, ilkbaharda, leylekler ilkbaharda gelir ya..peki kırık kanat uçmayı neden geç öğrenmişti?
Özlem	:Yuvası çok yüksekti, uçmayı öğrenemeden aşağı düştü, sağ kanadını kırdı.
A.Ö	:Beyaz leylek kırık kanadı oyuna almayınca kırık kanat nasıl tepkiler gösterdi?
Mehlika	:Üzülüp eve gitmişti, yemeden içmeden annesini beklemişti.
A.Ö	:Peki kırık kanadın yerinde siz olsaydınız neler yapardınız? Sizinle alay edenlere siz nasıl tepkiler verirdiniz?
Sinan	:Çok kızardım, sinirlenirdim ve üzülürdüm. Beyaz leyleğe bu yaptığının yanlış bir şey olduğunu söylerdim.
Filiz	:Öğretmenim ben arkadaşıma yaptığının kötü bir şey olduğunu, onun da başına gelebileceğini söylerdim.
A.Ö	:Metin hakkında neler söyleyebilirsiniz?

Mehlika :Öğretmenim, çok güzeldi. Çok hoşuma gitti. Eğlenceliydi. (VKN: 20090408104205; 02'19"-11'48").

Merkezde, dinleme etkinliği sonrasında araştırmacı ve öğrencilerin katılımıyla, dinlenen metne ilişkin yöneltilen soruların yanıtlanması sırasında, metinde geçen olayın zamanını belirleme konusunda öğrencilerden Özlem'in yanlış bir kanıya vardığı ortaya çıkmış, bu durum merkezdeki diğer öğrenciler tarafından fark edilmiş ve düzeltilmeye çalışılmıştır. Kırık kanat isimli metinde geçen olayın zamanını yanlış tespit eden Özlem ile merkezdeki arkadaşları Gizem ve Hakan arasında aşağıdaki konuşmalar yaşanmıştır:

A.Ö :Dinlediğiniz hikâyedeki olay ne zaman geçiyordu?

Özlem :Öğretmenim bence burada kışın olmuş olabilir. Çünkü leylekler yaz zamanında göç ederler. Ama burada göç ettikleriyle ilgili bir şey yazmamış. Benim fikrim öyle.

Gizem :Öğretmenim bence Özlem'in fikri yanlış. Bence ilkbahar aylarında geçiyor. Çünkü hayvanlar kışın buraları soğuk olduğu için sıcak ülkelere gidiyorlar. Ama gittikleri yerler de sıcak yerler olduğuna göre bence ilkbahar ya da yaz.

Hakan :Bence de ilkbahar ya da yaz öğretmenim. Özlem'in dediği çok yanlış bir şey öğretmenim. Hayvanlar genellikle kışın oldukları yerde durmazlar aynı yerde. Kışın hayvanlar yiyecek bulamaz ve bu yüzden göç ederler. Kışın yaşamaları için onlar için bir yer ayarlanması lazım, kafes gibi. Ama leylekler de kafeste yaşamadıkları için göç ederler ilkbahar ya da yaz aylarında. O yüzden hikâye de ilkbahar ya da yaz ayında geçiyor olabilir. Bu akıl, mantığa sığmayan bir şey bence.

Özlem :Evet öğretmenim, ben yanlış düşünmüşüm galiba burada...(VKN: 20090410131900; 10'40"-13'22").

Dinleme, sözel bir girdinin anlamlandırılması ve yorumlanması sürecidir (Keçik ve Uzun 2004, s. 111). Dinleme merkezinde uygulanan etkinliklerde, dinleme ediminin amaçları doğrultusunda öğrenciyi sürece katmaya çalışan etkinliklerle, öğrencilerin etkili dinleme becerisini geliştirdiği ve başarılı sonuçlar alındığı ortaya çıkmıştır. Çizelge 19'da Kırık Kanat isimli dinleme metnine yönelik öğrencilerin doldurdukları çalışma kâğıtlarından alınan örnekler sunulmuştur. Öğrencilerin dinleme merkezinde yaptıkları çalışmaların gözlenmesi ve doldurdukları çalışma kâğıtlarının değerlendirilmesiyle ulaşılan sonuçlar, onların iletiyi alma, yorumlama ve anlamlandırma becerilerini etkin bir biçimde kullandıklarını; dolayısıyla, bilinçli ve seçici bir dinleme etkinliği yaptıklarını göstermektedir. Bu sonuç, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı kapsamında sürdürülen merkezler stratejisinin öğrencilerin dinleme becerilerin gelişimine katkı sağladığını düşündürmektedir.

Öğrenci	Özlem (08.04.2009)	Mehlika (08.04.2009)	Hakan (10.04.2009)	Erkan (09.04.2009)	Gizem (10.04.2009)	Zeynep (16.04.2009
Dinlenen metnin ana ve yardımcı karakterleri	Ana karakter: kırık kanat ve beyaz leylek. Yardımcı karakterler: annesi ve genç leylekler	Kırık kanat ve beyaz leylek ana karakter; kardeşleri, annesi, beyaz leyleğin annesi ve genç leylekler yardımcı karakterler.	Kırık kanat, anne, leylekler, genç leylekler, beyaz leylek	Kırık kanat, beyaz leylek ve annesi.	Kırık kanat ve beyaz leylek ana karakter, Kırık kanatın ve beyaz leyleğin annesi yardımcı karakter	Ana karakter: kırık kanat. Yardımcı karakterler: beyaz leylek, beyaz leyleğin ve kırık kanat'ın anneleri, kırık kanat'ın kardeşleri.
Dinlenen metinde geçen olayın zamanı	İlkbaharda bu olay geçiyor.	İlkbahar	İlkbaharda geçiyor.	İlkbahar mevsiminde geçiyor.	İlkbahar ayında geçmiştir.	Geçmiş zaman.
Kırık kanat uçmayı neden geç öğrendi?	Yuvası çok yüksekti. Uçmayı öğrenemeden aşağıda düştü. Kanadı kırık olduğu için de uçmayı geç öğrendi.	Sağ tarafına düşüp sağ kanadını kırdığı için.	Kanadı kırık olduğu için.	Kanadı kırık olduğu için uçmayı geç öğrenmiştir.	Kanadı kırık olduğu için alıştırması zaman aldı.	Sağ kanadını kırdığı için.
Beyaz leylek kırık kanatı oyuna almayınca kırık kanat ne yaptı?	Üzülerek eve döndü ve annesini beklemeye başladı.	Üzülüp eve gitmiştir.	Üzülmüş ve daha çok çalışmaya başlamıştır.	Çok üzülmüştür.	Üzülmüş bir şekilde yuvasına dönmüş ve olanları annesine anlatmıştır.	Çok üzüldü. Yemek yemedi ve annesinin gelmesini bekledi.
Beyaz leylek niçin yuvadan çıkmama kararı almıştır?	Kırık kanatla alay etmişti. O da onunla "kırık parmak" diye dalga geçeceğini düşündü.	Çünkü kırık kanat onunla dalga geçerse diye korkmuştur.	Parmağı kırık olduğu için. Ve kırık kanat ile daha önceden dalga geçtiği için kırık kanat da onunla dalga geçer diye korktuğu için.	Kırık kanatla alay ettiği için ve kırık kanadın ona parmaksız demesinden korktuğu için.	Kendisinin parmağı kırıldığı için kırık kanata yaptığından utandığı için.	Kırık kanat ona "parmaksız, parmaksız" diye bağırır diye dışarı çıkmama kararı aldı.
Kırık kanat'ın yerinde siz olsaydınız sizinle alay eden genç	Siz gülün gülmesine ama şöyle de bir atasözü	Üzülürdüm ama belli etmezdim. Uçabilmek için	Kızardım ve kendilerini benim yerime	Onlara kızardım. Ben böyle davranılmamasını	Bir gün sizin de başınıza gelince beni anlarsınız sevgili	Hiç kafama takmazdım. Daha çok çaba harcayarak

leyleklere nasıl tepki verirdiniz?	vardır derim: Gülme komşuna gelir başına".	daha da hırslanırdım.	koymalarını söylerdim. Onlara sizin başınıza da aynı şeyler gelebilir derdim.	isterdim.	arkadaşlarım derdim. Onlara bay bay der giderdim.	uçmayı öğrenmeye çalışırdım.
Dinlediğiniz metnin ana fikri nedir?	Arkadaşlarımıza saygılı olmalıyız. Onlarla dalga geçmemeliyiz. Arkadaşlarımıza yardım etmeli ve onları oyuna almalıyız.	Dostluğu, annemizi ve kardeşlerimizin bize destek çıkacağını ve kimseyle alay emememiz gerektiğini	Asla dalga geçmemeliyiz. Aynı şeyler bizim de başımıza gelebilir. Ve onun daha da kötüsü de başımıza gelebilir. Dalga geçtiğimiz kişi bizimle dalga geçebilir. Yani dalga geçmeden önce empati yapmalıyız.	Birisiyle alay ettiğimizde aynı şey bizim de başımıza gelebilir. Ve cezamızı alırız. "Gülme komşuna, gelir başına" atasözü de bu ana fikirle ilgilidir.	İnsanların başına gelenler ile alay etmememiz gerekir. Onlara yardımcı olmalıyız. Bu olayı şu sözle özetleriz: gülme komşuna gelir başına".	Kimseyle dalga geçmemeliyiz. Bir gün aynı şey bizim de başımıza gelebilir. Ve arkadaşlarımız da bizimle dalga geçebilir.

Çizelge 19. Dinleme Merkezindeki Etkinliklere İlişkin Öğrencilerin Çalışma Yapraklarında Doldurdukları Bölümler

"Dinleme Merkezinde Gerçekleştirilen Etkinlikler ve Bu Etkinliklerin Uygulama Öncesi Gerçekleştirilen Etkinliklerden Farkı" Alt Temasına İlişkin Bulgular

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı kapsamında oluşturulan dinleme merkezi etkinlikleri tamamlandıktan sonra gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde öğrencilerden Azra, Duygu ve Hakan merkezde gerçekleştirdikleri etkinliklere ilişkin düşüncelerini şöyle ifade etmişlerdir.

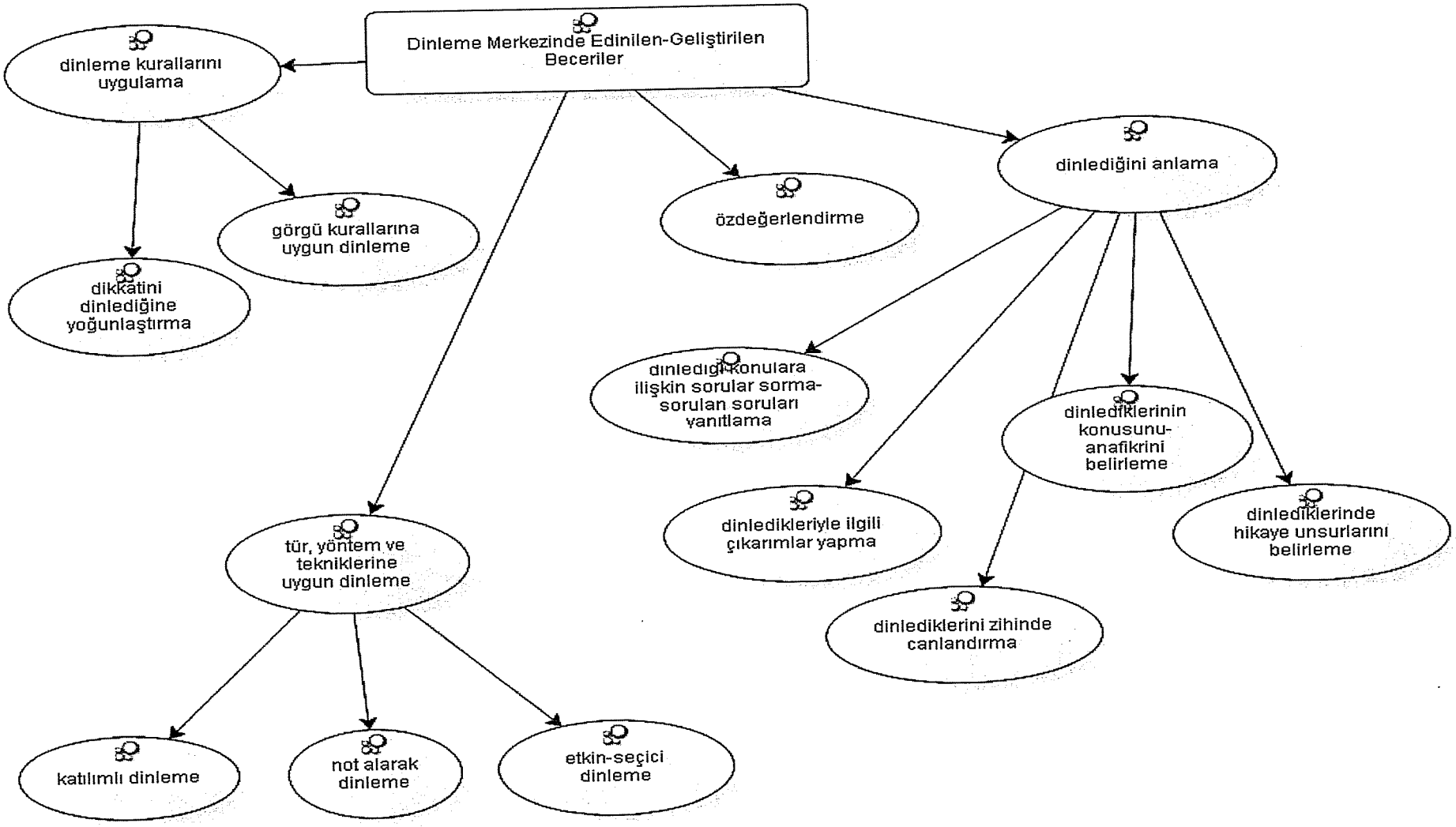
> *Sonra dinleme merkezine gittik. Burada bize bir metin verilmişti ve biz bu metin hakkında ilk önce dinlemeden önceki tahminlerimizi yapmıştık. Sonra ben okumuştum hatta onu okuduktan sonra o metni orada metnin ana fikrini tartıştık yine, okumada olduğu gibi. Orada sorular vardı. Soruları cevaplarken yani orada metin hakkında sorular vardı. Orada ana fikri yaptık. Metnin haritasını çıkardık (...) Kırık kanat adlı bir metin vardı. Onunla ilgili yine sorular vardı. Tahmin ettik. Sonra da kelimeler vardı. Orada bir de nasıl diyeyim, sonunda ana fikri tartışmamız gerekiyordu, biz ana fikri tartışmaya çalışırken arkadaşların görüşünü almaya çalıştık (Azra, 16.04.2009, st. 877-880; 896-898).*
>
> *Dinleme merkezinde ilk başta arkadaşımız bize bir hikâye okudu. Ondan sonra ilk başta okumadı tabii, ilk başta tahmin sorularını cevapladık. Daha sonra arkadaşlarımız okuduktan sonra onunla ilgili soruları cevapladık, bunları yaptık dinleme merkezinde de (...) En çok hoşuma giden dinleme merkeziydi. Dinleme merkezi benim çok hoşuma gitti. İlk başta orada soruları cevapladık. Arkadaşımız okuduktan sonra öteki soruları cevapladık. Bunlar benim çok hoşuma gitti. Ben çok sevdim dinleme merkezini. Tabii diğer merkezler de çok hoşuma gidiyordu ama dinleme merkezi benim daha çok hoşuma gitti (Duygu, 17.04.2009, st. 1452-1454; 1462-1465).*
>
> *Dinleme merkezinde öğretmenim bir arkadaşımız okuyacaktı. Biz de onu dinleyip soruları cevaplayacaktık. Okuyan arkadaşımızı dinledikten sonra soruları cevapladık, tartıştık, ondan sonra neden böyle olmuş, bu davranışlar yanlış mı doğru mu? Ya da daha güzel okuyabilirsin gibi tartışmalar yaptık öğretmenim (Hakan, 17.04.2009, st. 1078-1081).*

Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerde, dinleme merkezinde öğrencilerin zihinsel hazırlık yaptıkları, dinledikleri metnin ana fikrini tartıştıkları, dinledikleri metinle ilgili soruları yanıtladıkları ve hikâye haritası oluşturdukları belirtilmiştir. Bu konuda görüş belirten öğrenciler, gerçekleştirilen bu etkinliklerden zevk aldıklarını dile getirmişlerdir.

"Dinleme Merkezinde Edinilen Kazanımlar" Alt Temasına İlişkin Bulgular

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı kapsamında oluşturulan dinleme merkezinde gerçekleştirilen etkinlikler, öğrencilerin disiplinler arası ilişkiler kurmalarına ve yeni

bilgiler edinmelerine olanak sağlamıştır. Dinleme merkezinde edinilen kazanımlar teması altında öğrencilerle ve sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonunda ortaya çıkan alt temalar ve kategoriler Model 4 üzerinde gösterilmiştir.



Model 4. Dinleme Merkezinde Edinilen ve Geliştirilen Beceriler

Öğrenciler dinleme merkezinde ele alınan metin ve konuların diğer derslerde ele aldıkları konu ile ilgili olduğunu söyleyerek disiplinler arası öğrenmeye olanak sağladığını vurgulamışlardır. Bu merkezde ele alınan metinlerden farklı bilgiler edinmelerine, eğlenerek öğrenmelerine olanak sağladığını düşünen öğrencilerden İlknur ve Zeynep görüşlerini şöyle dile getirmişlerdir.

> *Dinleme merkezinde bizim papirüs adlı bir konumuz vardı sosyal bilgiler dersiyle ilgili. Tam o konunun üzerine geldi. Çok iyi oldu, papirüs kâğıtları, piramidin içindeki yazı idi metin. Çok güzeldi. Çok güzel geçti. Yeni papirüs hakkında bilgiler öğrendik. Eski çağlarda yazılan yazıları öğrendik. Çok güzeldi dinleme merkezi (İlknur, 16.04.2009, st. 805-808).*

> *Mesela sosyal bilgiler dersinde işleyeceğimiz konuyu biz merkezlerde Türkçe dersinde işlemiştik. Papirüs kâğıdıyla mısır hakkında bilgiler edindik. Orada bir çocuğun rüyası hakkında bir hikâye okumuştuk. Çok güzeldi o hikâye. Orada papirüs hakkında bir iki tane bilgi almıştım. Duvar yazıları hakkında bilgiler öğrenmiştik. Başka bir tek o merkezde daha çok bilgi öğrenmiştik (Zeynep. 16.04.2009, st. 1385-1388)*

Dinleme merkezinde gerçekleştirilen etkinliklerin bir diğer önemli katkısı da, öğrencilerin dinlediği olayın nasıl gelişeceğini ve sonucunu tahmin etme, ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına yanıt arama, dinlediklerinin ana fikrini belirleme, dinlediği konulara ilişkin sorular sorma ve sorulan sorulara yanıt verme becerilerinin gelişmesidir. Bunun yanı sıra dinleme merkezindeki etkinliklerin öğrencilerin dinlemeye karşı istek duymalarına, eğlenerek öğrenmelerine olanak sağlaması, araştırma sonucunda ulaşılan diğer bulgular arasında yer almaktadır. Bu konuda İlknur ve Hakan'ın ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

> *Dinleme etkinliğinde öğretmenim öncelikle arkadaşımın sözünü kesmeyeceğimi, onu dikkatli dinleyeceğimi, onu anladıktan sonra ben geçenlerde bir yeri, yani bir arkadaşım okuduğunda dinlememiştim. Onunla ilgili sorular sormuştunuz siz, ben kendim cevap verememiştim içimden. Çünkü dinlemeyince anlamadım, öğrenemedim. Güzeldi dinleme etkinliği, çünkü insanı dinleyerek anlayabilirsiniz. Hem konuşarak hem dinleyerek de anlayabilirsiniz insanı. O nedenle çok güzeldi. (...) Dinlemede daha verimli bir şekilde dinliyorum artık arkadaşlarımı. Önceden ben dinlemek istemiyordum sıkılıyordum. Ama şimdi daha verimli bir biçimde dinliyorum. Ve bunlarla ilgili kendi zihnimde sorular çıkarıyorum. Ve bu soruları arkadaşlarımla paylaşıyorum. Sonunda da öğreniyorum bu soruların cevaplarını. Çok güzel bir şey oluyor benim için. Çok güzel, eğlenerek öğreniyorum (İlknur, 04.06.2009, st. 1879-1883; 1928-1932).*

> *Sonra dinleme merkezinde dinleme becerilerimi geliştirdim. Yani hiç sıkılmıyorum. Eskiden ben sıkılırdım dinlerken. Böyle artık sıkılmıyorum (...). Dinleme merkezinde, öğretmenim ben eskiden sıkılıyordum öğretmenim. Şimdi kim olursa olsun, yani çok yavaş konuşan biri de olsa, yani yanlış konuşan birisi de olsa sıkılmıyorum. Anlattığı*

> *şeye bağlı olabiliyor bazen, sıkılabiliyorum. Bazen şey kötü bir şeyse yani. Böyle öğretmenim (Hakan, 17.04.2009, st.1086-1087; 1118-1120).*

Dinleme merkezinde gerçekleştirilen etkinlikler sonucunda araştırmada elde edilen bir diğer önemli bulgu da bu merkezin öğrencilerin görgü kurallarına uygun bir dinleme alışkanlığı edinmelerine olanak sağlamasıdır. Dinleme merkezinde görgü kurallarına uygun dinleme becerisinin geliştiğine dikkat çeken İlknur, bu konudaki görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

> *Dinleme merkezinde de çok güzeldi, dinleyerek, arkadaşlarımızı dinleyerek anlamayı öğrendik. Bunları daha iyi anlayabileceğimizi öğrendik. Herkesi dinleyerek daha iyi anladığımızı öğrendik (...). Dinleme merkezinde dinliyorum arkadaşlarımı, yanlış söylediğinde ilk başta "aa bunu yaptın, yanlış yaptın" demiyorum, onu dinledikten sonra, bittikten sonra söylüyorum yanlış yaptığını. Bunları tartışıyoruz arkadaşlarımızla. Yani önceki İlknur'la şimdiki İlknur arasında bayağı bir fark var (...). Daha eğlenceli kılan, bu merkezler etkinliğinde daha eğlenceli olan. Güzel geçti aslında. Öncelikle birbirimizi dinlemeyi öğrendik. Hani bizim sınıfımızı aslında söylemek gerekirse birbirimizi dinlemeyen kişiler, arkadaşlar çoktu. Ben de fazla dinlemiyordum, ben de söz hakkı alırken, öğretmenimiz bir şey derken bazı kişiler, aklına bir şey geliyordu soruyordu. Artık birbirimizi dinlemeyi öğrendik. Dinleyerek, ona saygılı davranarak öğrendik. Okurken işte sen bunu yanlış yaptın, düzeltmelisin demedik, o yaptıktan sonra söyledik sözümüzü. Yaptıktan sonra tartıştık ne yapması gerektiğini. Sonra işte sen bunu yanlış yapmışsın, burayı düzeltsen bence daha iyi olur dedik arkadaşlarımıza. Arkadaşlarımız çok hoşgörülü davrandı buna (İlknur, 16.04.2009, st. 783-785; 826-829; 838-845)*

Dinleme merkezinde gerçekleştirilen etkinliklerin dinlediğini anlama ve dikkatini dinlediğine yoğunlaştırma becerilerinin gelişimine katkı sağladığı, araştırmanın bir diğer bulgusu arasındadır. Bu konuda kendisiyle farklı zamanlarda gerçekleştirilen etkinlikler sonrasında görüşülen Zeynep görüşlerini "*Dinlemede dinlediğimi anlama becerimi geliştirdim ve bunu daha çok kâğıda yansıtıp yazmayı, soruları ona göre cevaplamayı öğrendim* (16.04.2009, st. 1326-1327)" ve "*Dinlerken daha dikkatli dinliyorum arkadaşlarımı. Direk ona yöneliyorum. Onun söylediklerini dikkate alıyorum* (04.06.2009, st. 2222-2223)" biçiminde ifade etmiştir.

Dinleme merkezinin bir diğer önemli katkısı da öğrencilerin katılımlı ve seçici dinlemelerine, özgüven kazanmalarına olanak sağlamasıdır. Bu konuda Efe görüşlerini "*Dinleme merkezinde dinlemeyi öğrendim. Bazen böyle arada bir kafam başka bir şeylere gidiyordu. Daha çok dinlemeyi öğrendim. Okunurken ben mesela Mısırda bir şey varken sanki onların yanındaymışım gibi hissettim, çok güzel oldu* (08.05.2009, st. 1772-1774) biçiminde belirtirken, Mehlika da görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

Mesela bizim dinleme etkinliğinde Kırık kanat metninde biz yapmıştık. Tahmin sorularını cevaplamıştık. Eğer anlamadıysak yeniden soruyoruz. Mesela biz anlamadıysak bile öğretmenimize söylemezdik. İşte yapan arkadaşımızdan bakardık biz. Doğruyu söyleyeyim ben şimdi. Ama artık alışkanlık olmuş dinleme etkinliğinde anlamadıysak öğretmenimize söylüyoruz. İşte öğretmenim anlamadık bir daha okur musunuz diye. Öğretmen yeniden söylüyor o zaman anlıyoruz yani (..) Bir arkadaşımız düzgün okumayınca canım sıkılıyor o anda sınıfta değil de dışarıda olasım geliyor. Ben cam kenarında otururken özellikle sürekli dışarıya bakıyordum eğer birisinin okumasını beğenmezsem dışarıya dalıp gidiyordum. Anlamıyordum metni. Öğretmenimiz bana Mehlika anladın mı sen, anlat metni dese anlatmazdım. Çünkü kafam başka bir yere gitmişti. O yüzden yani Türkçe dersinde artık daha fazla dinleyebiliyorum (Mehlika, 16.04.2009, st. 2670-2674; 2694-2699).

4.1.3. Öğrencilerin Kendi Öğrenmelerini ve Öğrenme Alanlarına Yönelik Merkez Etkinliklerini Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular

Araştırmacı, birinci merkez etkinlikleri tamamlandıktan sonra öğrencilere, katılmış oldukları merkezlerdeki etkinlikler sonrası öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri amacıyla kendini değerlendirme formu dağıtmıştır. O hafta gerçekleştirilen geçerlik komitesinde gerçekleştirilen bu etkinliğe ilişkin düşüncelerini komite üyeleri ile paylaşmıştır. Bu paylaşım sırasında araştırmacı ve komite üyeleri tarafından merkez etkinlikleri tamamlandıktan sonra öğrencilerin kendilerini ve katılmış oldukları merkezleri değerlendirmelerine ilişkin sınıfta bir konuşma ve tartışma ortamı yaratılmasının uygun olduğu kararlaştırılmıştır. Konuya ilişkin olarak komite üyeleri ve araştırmacı arasında geçen konuşmalar ve alınan karar ses kayıtlarına şöyle yansımıştır:

İlknur hoca :Ama o dediğin değerlendirme içeriğe yönelik değerlendirme. Mesela okuma parçası okuduysa diyelim ki ne kadar onu anladı. Bir. Efendim okurken o belirlenen basamakları uyguladı, uygulamadı gibi bir değerlendirme gibi.
Burçin hoca :Kazanımları kazandı kazanmadı.
Dilek hoca :İşte kazanımlar yalnız şunu içermiyor Türkçe dersinde. Sadece bilgi düzeyinde şeyleri içermiyor. Aynı zamanda beceri ve tutumları da içeriyor ya.
Burçin hoca :Sonuçta onlar da kazanımlar ama. Yani sonuçta onları da yapması gerekiyor. Hocanın dediği farklı. O çocuklar birbirleriyle gruplar halinde her okuma işte her ne grubu deniyordu?
Dilek hoca :Merkez.
Burçin hoca :Kendi deneyimlerini birbirleriyle paylaşsın. Ne öğrendi, ne iyiydi. Yani daha deneyim paylaşması.
İlknur hoca :Yani beceriyi somut olarak belirleme. Mesela ben hızlı okumayı bu ders öğrendim. Diyorum. Yani beceri dediğimiz şey bunlar değil mi?
Ruhan :Hocam evet
İlknur hoca :Veyahut ben bu ders ben ana fikirleri kolay buldum.
Ruhan :Hocam böyle bir form zaten var.
Burçin hoca :Hocam bu kendini değerlendirme

Dilek hoca :Hocam öz değerlendirme formunun işte amacı bu. Onu söyledim ben de. Grup değerlendirme ile öz değerlendirme ile öğrenci zaten bunu değerlendirebilir.
İlknur hoca :Var mı öz değerlendirme formu?
Ruhan :Öz değerlendirme formunu uyguladım.
İlknur hoca :Uyguladın. Onu sonra peki gruplar birbirleri ile paylaştılar mı?
Ruhan :Hocam, grupların paylaşması sıkıntı yaratır. Neden? Çünkü rotasyon var.
Burçin hoca :Evet rotasyon var.
İlknur hoca :Rotasyon bitti ama. Her öğrenci her grupta bulunduktan sonra.
Ruhan :Grup halinde değil, bireysel olarak değerlendirdiler kendilerini. Çünkü burada bireysel farklılıklara göre merkezler arasında dönüşüm var. Mesela
Burçin hoca :Şimdi bir öğrenci bütün gruplarda bulunduğu için hocam, kendini tek bir gruba ait hissederek ben bu grupta şunu öğrendim diyemiyor.
Ruhan :Evet, erken bitiyse diğer gruba geçiyor. Diğer arkadaşlarından kopuyor burada.
İlknur hoca :Tamam şimdi rotasyon bittiği anda, bunlar şunu yapamazlar mı, mesela kalkıp Özlem'e konuşmayı yaptırdığın gibi, peki konuşmada neye dikkat edecektik gibi hani bir checklist verecektik ya, onun gibi mesela kaldırıp peki bak hepiniz gittiniz okuma merkezinde yer aldınız. Okumada nelere dikkat edeceğiz çocuklar? Neleri ettiniz? Bir örnek verin. Ne yapın, tarzında bir farkındalık seansı yapmak mesela. Şöyle bir genel olarak. ...

Komite üyeleri tarafından gerçekleştirilen bu konuşmanın ve alınan kararın ardından 03.04.2009 tarihinde öğrencilerin merkez etkinliklerine ilişkin görüşlerini almak, onların süreçte yaşadıkları sorunları belirlemek, beğendikleri ve beğenmedikleri etkinlikleri ortaya çıkarmak, eksiklikleri belirlemek ve bu değerlendirme bulguları ışığında ikinci merkez oturumunu biçimlendirmek ve yön vermek amacıyla sınıf genelinde bir değerlendirme yapılmıştır. Bu amaçla değerlendirme aşamasında, araştırmacı hem öğrencilerin özeleştiri yapabilme alışkanlığı kazanmalarına destek olmak hem de merkez etkinlikleri sırasında yaşanan sorunlara beyin fırtınası ile yeni çözüm yolları üretebilmelerine olanak sağlamak amacıyla öğrencilerle konuşmalar gerçekleştirmiştir. Aşağıda değerlendirme amaçlı yapılan dersten alıntılar yer almaktadır:

A.Ö :Çocuklar biz üç hafta önce etkinliklerimize başlamıştık ve ilk etkinliğimizi tamamladık. Hoşunuza gitti mi bu etkinlikler?
Öğrenciler :Evettt. Çok hoşumuza gitti.
A.Ö :Peki, kısaca bir genel değerlendirme yapalım mı, etkinliklerde neler yaptığınızı, ne tür sorunlar yaşadığınızı kısaca anlatmak isteyen var mı?
Ezgi :Öğretmenim ben okuma merkezindeyken dayaktan kaçan şampiyon vardı, onu okuduk. Onunla ilgili 5N 1K sorularına cevap verdik. Konuşma merkezindeyken küresel ısınmayla ilgili bir konuşma metni hazırladık ve bunu arkadaşlarımıza sunduk.

Mehlika :Öğretmenim benim en hoşuma giden konuşma merkeziydi. Konuşma merkezi çok güzeldi öğretmenim. Güzel bir konu vardı, küresel ısınmaya karşı neler yapabiliriz? Bunu önce düşündük, yazdık. Daha sonra onu arkadaşlarımızla paylaştık. Bunu arkadaşlarımızla da paylaşmak güzeldi. Benim kafama takılan bir soru vardı öğretmenim. O soruyu arkadaşlarıma sordum, onların da fikirlerini aldım. Çok memnun kaldım konuşma merkezinden öğretmenim.

A.Ö :Peki kafandaki soru işareti aydınlandı mı?

Mehlika :Evet, bazı arkadaşlarımın cevaplarıyla biraz aydınlandım öğretmenim.

A.Ö :Evet, başka? İlknur?

İlknur :Öğretmenim ilk başta benim etkinliğim yazma merkeziydi. Biz burada ilk önce ikna edici metin yazma etkinliği vardı. Biz burada değişik yazı türlerini öğrendik. Nasıl yazacağımızı öğrendik, bunlarla ilgili konuştuk. Yazı yazmada hangi kurallara uymamız gerektiğini öğrendik. Sonraki merkezim dinleme merkeziydi öğretmenim. Biz de sosyal bilgiler dersinde o hafta bir konu işliyorduk papirüs hakkında. Tam o konuya denk gelmişti. "piramidin içindeki yazı" diye bir konu vardı. Onunla ilgili dinleme etkinliğini yaptık. Sonra da okuma merkezine geçtik. Bu merkezde dayaktan kaçan şampiyon adlı metni okuduk. Çok güzeldi. Orada da çok eğlendik. Sonra da konuşma merkezine geçtik. Orada da konuşma kurallarını öğrendik. Hem eğlendik hem öğrendik öğretmenim.

A.Ö :Peki farklı bir şey söylemek isteyen var mı? Duygu?

Duygu :Öğretmenim İlknur'un da dediği gibi benim hoşuma giden etkinlik dinleme etkinliğiydi. Bu etkinlik sosyal bilgiler dersindeki papirüs adlı konumuza denk geldi. O yüzden hem öğrendik hem bilgilendik hem de eğlendik öğretmenim.

Zeynep :Öğretmenim benim ilk gittiğim merkez konuşma merkeziydi ve en sevmediğim merkez de bu oldu.

A.Ö :Neden?

Zeynep :Hem küresel ısınma hakkında konuştuk ve en uzun süren merkezim o oldu benim. Ve ben ilk merkezim olduğu için, öteki merkezleri çok merak ettiğim için biraz sıkılmıştım. İkincisinde dinleme merkeziydi. Bu merkezde "Piramidin İçindeki Yazı"yı dinledik. O merkez çok hoşuma gitmişti. Sonraki merkezim yazma merkeziydi. Yazma merkezinde makale yazdım ben. Makalemde çocuklara spor yapan ve yapmayan insanların durumlarının nasıl olduğunu anlatmak için bir makale yazdım. Son olarak da okuma merkezine gittim. En eğlendiğim merkez benim okuma merkeziydi. Bu merkezde okuduğum "Dayaktan Kaçan Şampiyon" adlı hikâye çok hoşuma gitti ve etkinlikleri de çok hoşuma gitti. Doldururken zevk aldım.

Gizem :Benim için en sıkıcı merkez okuma merkeziydi öğretmenim. Çünkü bizim ilk gittiğimiz merkez okuma merkeziydi ve ben de Zeynep gibi diğer merkezleri çok merak ediyordum. En eğlendiğim merkez konuşma merkeziydi.

Zeynep :Aa, benimkinin tam tersi.

Gizem :Konuşma merkezinde önce herkes konuşma metni hazırladı. Önce bunu kendi merkezimizdeki arkadaşlarımıza sunduk, daha sonra ortak bir rapor hazırladık. Süreçte bazı arkadaşlarımızla kırgınlıklar oldu ama onu da kendi aramızda hallettik. Benim en çok sevdiğim ikinci merkez yazma merkeziydi. Burada yazdığım hikâyeden çok zevk aldım.

Efe :Bence çok güzel oldu geride kalan haftalarımız. Daha çok böyle kendimizi böyle içimizi dökmeyi öğrendik, konuşmayı, daha rahat konuşmayı öğrendik. Sonra arkadaşlarımızın yazılarını, makalelerini, şiirlerini kontrol ettik.

A.Ö :Sen zevk aldın mı, Erkut' un ve Hakan'ın çalışmasını düzeltmiştin.

Efe :Evet, çok zevk aldım.

Hakan :Evet, bazen de gıcıklıklar yapmıştın.
A.Ö :Yazıları düzeltirken biraz daha objektif olmayı da öğrendik bu arada. Arkadaşlarımızla aramızdaki sorunları o çalışmaya yansıtmamamız gerektiğini öğrenmemiz gerekiyor. Çalışmaları değerlendirirken biraz daha objektif davranalım, yani tarafsız olalım. Bundan sonraki uygulamalarımızda ben bu sorunları aşacağımızı düşünüyorum. Ama gözlemlediğim kadarıyla Efe'nin çok hoşuna gitmişti o düzeltme çalışmaları.
Efe :Evet, çok (VKN: 20090403122801; 00'00"-07'42").

Yukarıdaki konuşmalardan da anlaşılacağı gibi öğrenciler merkez etkinliklerine ilişkin genel değerlendirmeyi yaparken sürece oldukça etkin katılmışlardır. Yapılan gözlemde, gerçekleştirilen bu değerlendirme etkinliğinden öğrencilerin oldukça zevk aldıkları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin bu süreçte, araştırmacının kendileriyle gerçekleştirdiği merkez etkinliklerine ilişkin fikirlerini açık yüreklilikle, özgürce paylaştıkları dikkat çekmiştir.

Okuma merkezinde, öğrenciler merkezde ele alınan okuma metinlerinden ve metinle ilgili etkinliklerden hoşlandıklarını, hem eğlendiklerini hem öğrendiklerini dile getirirken; yazma merkezine ilişkin olarak da, bu merkezde farklı yazı türlerini ve yazım kurallarını öğrenme, arkadaşlarının çalışmalarını inceleme ve düzeltme olanağı bulduklarını ve bu etkinliklerden oldukça hoşlandıklarını dile getirmişlerdir.

Yapılan değerlendirme sürecinde, öğrencilerin merkez etkinliklerinden etkilendikleri ve oldukça zevk aldıkları ortaya çıkmıştır. Öğrenciler, merkezlerde farklı yaşantılar geçirdikleri için edindikleri farklı yaşantılara göre, merkez etkinliklerinden de farklı oranlarda hoşlandıklarını dile getirmişlerdir. Kimi öğrenciler okuma merkezinden çok hoşlandığını dile getirirken, kimi öğrenciler de dinleme ya da yazma merkezinden hoşlandıklarını ifade etmişlerdir. Merkez etkinliklerinden hoşlanmadıklarını dile getiren öğrenciler, bu merkezlerde ilk kez yer aldıkları ve diğer merkezleri merak ettikleri için bu merkezlerden hoşlanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda öğrencilerden Zeynep "*Ben ilk merkezim olduğu için, öteki merkezleri çok merak ettiğim için biraz sıkılmıştım. İkincisinde dinleme merkeziydi. Bu merkezde "Piramidin İçindeki Yazı"yı dinledik. O merkez çok hoşuma gitmişti*" biçiminde görüşünü belirtirken, Gizem de "*Benim için en sıkıcı merkez okuma merkeziydi öğretmenim. Çünkü bizim ilk gittiğimiz merkez okuma merkeziydi ve ben de Zeynep gibi diğer merkezleri çok merak ediyordum*" biçiminde merkez etkinlikleri ile ilgili görüşlerini açıklamıştır.

Değerlendirmede görüşleri alınan öğrenciler, konuşma merkezinde gerçekleştirilen etkinliklerde konuşma metinleri hazırladıklarını belirterek, bu merkezin öğrencilerin hem düşünmelerine hem de düşüncelerini yazıyla ifade etmelerine, fikir alışverişi gerçekleştirmelerine, paylaşıma olanak sağladığını söyleyerek, merkezde ele alınan konuşma konularının hoşlarına gittiğini ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra öğrenciler konuşma merkezinde konuşma kurallarını öğrendiklerini de söylemişlerdir. Merkez etkinliklerinin uygulanmasına başlamadan önce kendisiyle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmede heyecanlandığı ve heyecanından dolayı söylemek istediklerini unutması nedeniyle konuşma etkinliklerinden hoşlanmadığını "*Ama ben konuşma etkinliklerinde böyle heyecanlanıp söyleme, söyleyeceğim şeyleri unuttuğum için konuşma etkinliğini fazla sevmiyorum*" sözleriyle dile getiren Efe'nin, "*Bence çok güzel oldu geride kalan haftalarımız. Daha çok böyle kendimizi böyle içimizi dökmeyi öğrendik, konuşmayı, daha rahat konuşmayı öğrendik*" ifadesi, bu merkezde gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin kendini ifade etme becerisinin ve özgüvenin artmasına olanak sağladığı biçiminde yorumlanabilir.

Dinleme merkezinde gerçekleştirilen etkinliklerin hem eğlenmeye hem öğrenmeye olanak sağlaması, bunun yanı sıra disiplinler arası bir bağ kurulmasına ortam yaratması, öğrencilerin bu merkeze ilişkin belirttikleri olumlu görüşler arasında yer almaktadır. Merkez etkinliklerinin uygulanmasına başlamadan önce kendisiyle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmede dinleme etkinliklerinden hoşlanmadığını "*Dinleme etkinliklerinde pek dinlemeyi sevmiyorum ben açıkçası. Daha çok kendim söz hakkı alıp konuşmayı seviyorum" (06.03.2009, st.683-684)*" sözleriyle dile getiren Zeynep'in, merkez etkinlikleri sonucunda "*İkincisinde dinleme merkeziydi. Bu merkezde "Piramidin İçindeki Yazı"yı dinledik. O merkez çok hoşuma gitmişti*" ifadesini kullanması, Zeynep'in dinleme etkinliklerine karşı olumlu tutum sergilemeye ve dinleme etkinliklerini sevmeye başladığı, dolayısıyla merkezdeki etkinliklerden olumlu etkilendiği biçiminde yorumlanabilir.

Yapılan değerlendirmede, öğrencilerin merkez etkinliklerine oldukça ilgi duydukları ve sonraki merkezlerde ne tür çalışmalar gerçekleştirileceğini merak ettikleri ortaya çıkmıştır. Merkez etkinliklerinde öğrencilerin farklı arkadaşlarıyla birlikte olmalarına

olanak sağlanması, onların merkez etkinliklerine olan ilgilerinin artmasını ve bu etkinliklerden hoşlanmalarını sağlayan önemli etmenlerden biri olarak değerlendirilebilir. Bu konuda, değerlendirme sırasında öğrencilerle gerçekleştirilen konuşmalar aşağıda yer almaktadır:

Badenur :Öğretmenim ben size bir şey sormak istiyorum. İleriki, tekrar bu çalışmalarda yapacağımızda mesela okuma merkezindeki metinler değişecek mi?
A.Ö :Evet, metinler değişecek. Önümüzdeki hafta mesela Uçurtma isminde bir metin işleyeceğiz, dinleme merkezinde daha farklı metinler dinleyeceksiniz.
Gizem :Gruplarımız değişecek mi peki?
A.Ö :Tabii ki gruplarınız da değişecek, belki okuma merkezinde birlikte olduğun arkadaşlarından bazılarıyla yine aynı merkezde olabileceksin ama her merkezde her arkadaşınla aynı merkezde olmayacaksın.
Gizem :Yani diğer merkezimizdeki gibi karma mı olacak.
A.Ö :Evet, karma olacak, yani sen geçen okuma merkezinde Özlem ile birlikteyken bundan sonraki merkezlerde birlikte olamayacaksın.
Gizem :Oleyy... (VKN: 20090403122801; 09'03"-09'51")

Öğrencilerin merkez etkinliklerinde eğlenmenin yanı sıra öğrendiklerini de dile getirmeleri, merkezlerin sağladığı olumlu katkıları gösterme açısından oldukça önemlidir. Yazma merkezinde farklı metin türlerinde yazılar yazmayı ve yazım kurallarını öğrendiklerini dile getiren öğrenciler, bu etkinlikler aracılığıyla araştırma yaptıklarını da vurgulamışlardır. Öğrenciler konuşma merkezinin kendilerini geliştirmelerine olanak sağladığına da dikkat çekmişlerdir. Bu konuda araştırmacı ve öğrenciler arasında geçen konuşmalar video kayıtlarına aşağıdaki gibi yansımıştır:

Mehlika :Öğretmenim siz sormuştunuz ya çok eğlendiniz mi diye. Eğlenmenin yanı sıra bazı şeyleri de öğrendik.
A.Ö :Neler öğrendiniz?
Mehlika :Öğretmenim mesela yazma merkezi benim ilk etkinliğimdi. Geçen gün Zeynep arkadaşım haftaya yazma merkezine gideceğimi konuşmuşsunuz siz öğretmenim. Makale yazacakmış Zeynep, onu siz söylemişsiniz ona. Ben makale yazacakmışım, makale nasıl bir şey diye sordu öğretmenim. Daha sonra öğretmenim biz kitaplardan makalenin ne olduğunu, makale yazmanın nasıl olduğunu araştırdık, öğrendik kompozisyon kitaplarından. Daha sonra biz makale falan dediğimizde siz bize anlatmıştınız. Biz makalenin ne olduğunu ve nasıl yazılacağını öğrendik, daha başka şeyler de öğrendik öğretmenim. Daha sonra piramidin içindeki yazı metnini diğer arkadaşlarımız öğrenmişler, ben henüz girmemiştim dinleme merkezine. Öğrendiğimiz şeyler de vardı.
Özlem :Öğretmenim ben piramidin içindeki yazı adlı etkinlikte duvarlara yazılar yazıldığını öğrendim. Duvardaki yazılarda resimlere bakılarak anlaşıldığını öğrendim.
A.Ö :Azra sen ne düşünüyorsun?

Azra :Öğretmenim ben en çok konuşma merkezini beğendim. Çünkü konuşmada kendimizi geliştirdik bence. Bir de yazma merkezini çok sevdim. Orada kendimi bir belediye başkanı gibi düşündüm ve sporla ilgili bir yazı yazmıştım. Diğer arkadaşlarımın da dediği gibi dinleme merkezinde piramidin içindeki yazıda mısırlıların değişik şekillerde, yazıları resimlerle anlattıklarını öğrendim. Okuma merkezinde öğretmenim bir metin vardı, ben onu çok beğendim, onunla ilgili etkinlikleri yaptık. Orada bilmediğimiz kelimelerin anlamlarını tahmin edip, sonra sözlükten anlamına baktık, karşılaştırmalar yaptık. Bence çok güzeldi.

Duygu :Öğretmenim benim ikinci sevdiğim merkez de yazma merkeziydi öğretmenim. Efe arkadaşımız mesela Hakan arkadaşımızın çalışmasını kontrol etmişti. Hakan gıcıklık dedi ama öğretmenim, biz o merkezde arkadaşlarımızın yazılarını kontrol ediyoruz ve bir dahaki yaptığımız etkinliklerde o yanlışlıkları yapmaması gerektiğini anlatmamız gerekiyor. Ben de Ayla arkadaşımızınkini düzeltmiştim. Öğretmenim, orada Ayla'nın sözcükleri fazla tamamlamadığını fark etmiştim ve onu bu konuda daha dikkatli olması için uyarmıştım. Düzeltmek benim çok hoşuma gitmişti öğretmenim. Benimkini de Ayla düzeltmişti, benim yanlışlarımı bulmuştu. Ben de bundan sonraki yazılarımda bu yanlışları yapmamaya çalışacağım.

Özlem :Bizim bütün yaptığımız bu etkinliklerde öğretmenim ben en çok konuşma ve yazma merkezini beğendim. Konuşmada küresel ısınma diye bir metin yazmıştık ve konuşmuştuk, ben yazı yazmayı da çok seviyorum o nedenle yazma merkezini çok beğendim.

Hakan :Öğretmenim ben bu merkezlerden çok memnun kaldım. Öğretmenim ben burada kendi seviyemi de ölçmüş oldum. Mesela yazmada mı daha iyiyim, konuşmada mı daha iyiyim diye. Ben okumada çok daha iyi olduğumu fark ettim.

Gizem :Ben en çok dün eğlendim öğretmenim. Dün hem birçok şey öğrendim, hem de çok eğlendim.

A.Ö :Neler öğrendin dün?

Gizem :Öğrendiğim, tartışmaya açık olmayı öğrendim ben dün öğretmenim. İnsanlar beni eleştirirken, onların söylediklerinden ders çıkarmayı öğrendim. Hatalarımı bir daha yapmamayı, dikkat etmeyi öğrendim. Eğlendiğim konular da birbirimizi eleştirmekti, yani kendimize karşı, kendimizde görmediğimiz o konular hakkında kendimizi savunmaktı. Başkalarının bizim hakkımızda düşündükleri, söyledikleri fikirleri görmekti. Ben çok eğlendim. Dün tartışmak çok hoşuma gitti benim.

Hakan :Öğretmenim ben en çok yazma merkezinde eğlendim. Yazmayı sevmezdim ama hikâye yazmayı da sevmezdim öğretmenim. Böylece sevmeye başladım. Sonra öğretmenim konuşma merkezine gittim. Konuşma merkezinde de çok eğlendim. Arkadaşlarımın sorularını çok beğendim.

A.Ö :Bazı arkadaşlarınızın bir merkezi çok beğenirken, bazı arkadaşlarınızın o merkezden hoşlanmadığınızı fark ettim ben burada.

Gizem :Evet öğretmenim. Mesela ben okumayı sevmediğimi, konuşmayı sevdiğimi söyledim, Zeynep de konuşmayı sevmediğini okumayı sevdiğini söyledi. Ben yazma etkinliğinde hikâye yazmaktan çok hoşlandım, Zeynep de makale (VKN: 20090403122801; 09'52"-18'48").

Değerlendirme sırasında öğrencilerin açıkladıkları ifadeler, merkezlerde gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin dil becerilerini geliştirmenin yanı sıra bireysel farklılıkları konusunda da bir farkındalık oluşturduklarını ortaya çıkmıştır. Gizem'in "*Mesela ben*

okumayı sevmediğimi, konuşmayı sevdiğimi söyledim, Zeynep de konuşmayı sevmediğini okumayı sevdiğini söyledi. Ben yazma etkinliğinde hikâye yazmaktan çok hoşlandım, Zeynep de makale" sözleri araştırmanın bu bulgusunu destekleyen ifadeler arasında yer almaktadır.

Öğrencilerle gerçekleştirilen değerlendirme konuşmaları onların akranlarıyla işbirliği yaptıklarını, bu etkinlikler aracılığıyla akran değerlendirmesi ve özdeğerlendirme becerilerinin arttığını ortaya çıkarmıştır. Duygu'nun "*Öğretmenim benim ikinci sevdiğim merkez de yazma merkeziydi öğretmenim. Efe arkadaşımız mesela Hakan arkadaşımızın çalışmasını kontrol etmişti. Hakan gıcıklık dedi ama öğretmenim, biz o merkezde arkadaşlarımızın yazılarını kontrol ediyoruz ve bir dahaki yaptığımız etkinliklerde o yanlışlıkları yapmaması gerektiğini anlatmamız gerekiyor. Ben de Ayla arkadaşımızınkini kontrol etmiştim. Öğretmenim, orada Ayla'nın sözcükleri fazla tamamlamadığını fark etmiştim ve onu bu konuda daha dikkatli olması için uyarmıştım. Düzeltmek benim çok hoşuma gitmişti öğretmenim. Benimkini de Ayla düzeltmişti, benim yanlışlarımı bulmuştu. Ben de bundan sonraki yazılarımda bu yanlışları yapmamaya çalışacağım*" ifadesi, öğrencilerin merkezlerde akranlarıyla işbirliği yaptıklarını, bu etkinlikler aracılığıyla akran değerlendirmesi ve özdeğerlendirme becerilerinin arttığını göstermektedir.

Merkezlerin önemli bir katkısı da öğrencilerin kendi öğrenme yollarının farkına varmalarına, kendi öğrenmelerini yönlendirmelerine; dolayısıyla öğrenme stil ve stratejileri ile biliş bilgilerinin farkına varmalarına olanak sağlamasıdır. Bu konuda öğrencilerle araştırmacı arasında geçen konuşmalar aşağıda yer almaktadır:

Gizem	:Öğretmenim, ben bir şey itiraf etmek istiyorum, ben dün bizim konuşma merkezinin sunumunu bizim grubumuz yapmasına rağmen ben hiçbir şeyi beğenmedim.
A.Ö	:Beğenmediğin noktalar nelerdi?
Gizem	:Öğretmenim Özlem slaytı hazırlarken resimleri çok az kullanmıştı. Ezgi sunumunu yaparken hepsini okudu. Konuşma etkinliğiydi bu, anlatması gerekirdi konuşması değil. Bir de Özlem çok hızlı okudu. Normalde kendisi çok hızlı okuduğu için hızlı okudu ama slaytına evde çalışması gerekiyordu. Okuması değil anlatması gerekiyordu. Bir de normalde bizim beynimizin almayacağından daha fazla bilgi eklemişti slaytına. Ben beğenmedim bizim yaptığımız etkinliği.
A.Ö	:Peki sen olsaydın nasıl sunardın? Bundan sonraki etkinliğini nasıl sunmak istersin?

Gizem :Ben akşam onu da düşündüm öğretmenim, acaba ben olsaydım nasıl sunardım diye. Ben olsaydım okumazdım, sunardım. Ezgi'nin yerinde olsaydım yine oradaki yazıyı anlatırdım, zaten kısa bir yazıydı. Evde çalışırdım, anlatırdım, okumazdım. Bir de slaytıma bol bol resim koyardım öğretmenim. Çünkü öğretmenim ben resimle okumakla anladığımdan daha iyi anlıyorum.

Mehlika :Öğretmenim ben Ezgi'nin yerinde olsam, mesela küresel ısınmaya karşı bazı yapmamız gereken şeyler söylemişti. Onları neden yapmalıyız? Mesela LPG neden kullanmamalıyız. Onları açık açık anlatabilirdi orada. Ben Ezgi'nin yerinde olsaydım öyle yapardım. Slaytta da Özlem'in yerinde olsam daha canlı renkler seçerdim. Çok fazla canlı renkler seçmemiş, bazı yerlerde koyu renkler seçmişti, o çok dikkat çekici değildi. Bir de konuşurken tonlayarak, yani mesela ben olsaydım orada anlatırken önemli şeyleri vurgulayarak ya da ses tonumu yükselterek söylerdim. Dikkat etmemiz gerektiğini falan söylerdim (VKN: 20090403122801; 24'34"-30'26").

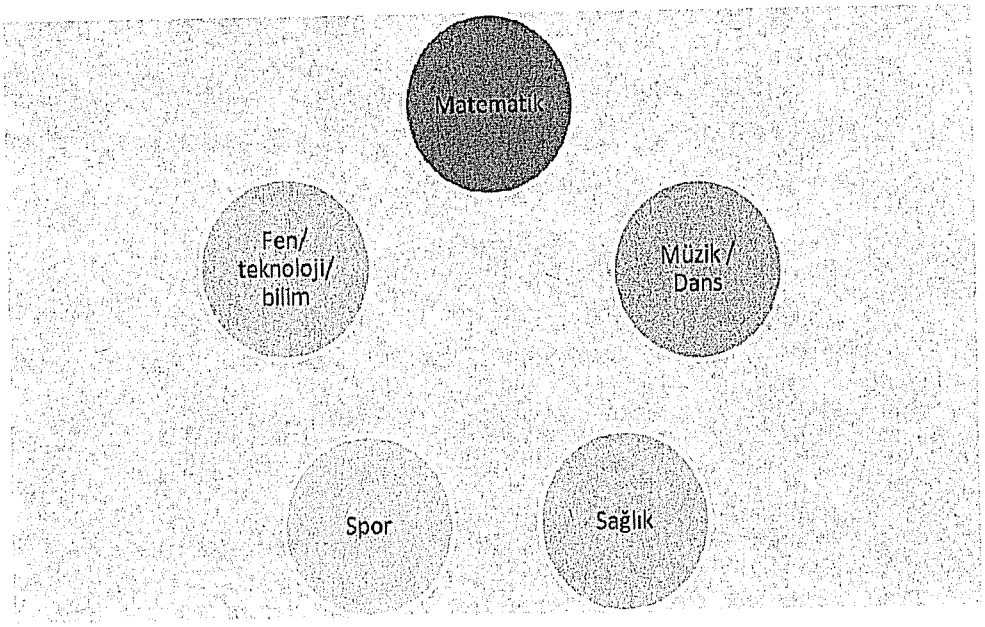
Yukarıdaki konuşmalardan da anlaşılacağı gibi, "Hakan'ın "*Öğretmenim ben bu merkezlerden çok memnun kaldım. Öğretmenim ben burada kendi seviyemi de ölçmüş oldum. Mesela yazmada mı daha iyiyim, konuşmada mı daha iyiyim diye. Ben okumada çok daha iyi olduğumu fark ettim*" biçimindeki açıklaması ve Gizem'in "*Evde çalışırdım, anlatırdım, okumazdım. Bir de slaytıma bol bol resim koyardım öğretmenim. Çünkü öğretmenim ben resimle okumakla anladığımdan daha iyi anlıyorum*" sözleri merkezlerin öğrencilerin kendi öğrenme yollarının farkına varmalarına, kendi öğrenmelerini yönlendirmelerine; dolayısıyla öğrenme stil ve stratejileri ile biliş bilgilerinin farkına varmalarına olanak sağladığı bulgusunu desteklemektedir.

4.1.4. "Öğrencilerin Okuma İlgilerine Yönelik Oluşturulan Merkezler" Temasına İlişkin Bulgular

İlköğretimde öncelikli amaç öğrenciye iyi bir okuma becerisi kazandırmak ve bunu alışkanlığa dönüştürüp devamlılığını sağlamaktır. Öğrencilerin seviyelerine ve ilgilerine uygun, onlara bilimsel, eleştirel düşünme yollarını kazandırabilecek kitapları seçebilmelerini sağlamak da okulda verilmesi amaçlanan okuma etkinlikleri arasında yer almaktadır (Arıcı, 2008, s.92). Ancak, öğrencilerin okumaya karşı olan düşük ilgi ve olumsuz tutumlarının temelinde okuma materyallerinin bulunduğu düşünülmektedir. Öğrenciler okumak için daha çok ilgilerini çeken metinleri tercih etmektedirler (Ataya ve Kulikowich, 2002, s.1028). Bu nedenle, öğrenmede öğrencilerin ilgilerinden de hareket edilmeli, özellikle metinle yapılan öğrenme sürecinde öğrenci ilgileri bir hareket noktası olarak kullanılmalıdır (Eccles ve Wigfield, 2002, s.114-115). Alanyazında da

çocuk kitaplarında ele alınan konuların öğrencilerin ilgisine yönelik olması gerektiği oldukça sık vurgulanmaktadır (Ungan, 2008, s.225; Dökmen, 1994: 31, Güneş, 2006: 43). Bu nedenle çocuklarda okumaya karşı ilgi uyandırmak, mevcut olan ilgilerini korumak ve okumayı sevdirebilmek amacıyla kendi istekleri doğrultusunda okuma konularını seçip işleyebilmelerini sağlamak gerekmektedir (Yıldız, 2006, s.119).

Araştırmacı, eylem planlarını uygulamaya başlamadan önce öğrencilere uygulamış olduğu Kişisel Bilgi Formu'nu değerlendirme sonucunda, öğrencilerin okuma ilgilerini spor, fen ve teknoloji/bilim, matematik, müzik/dans, sağlık/tıp olmak üzere beş farklı alanda toplamıştır. Öğrencilerin okuma ilgilerine yönelik oluşturulan merkezleri Şekil 15'te görmek olanaklıdır. Oluşturulan bu merkezlerde, öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik farklı okuma parçaları aracılığıyla dinleme, konuşma, okuma ve yazma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir.

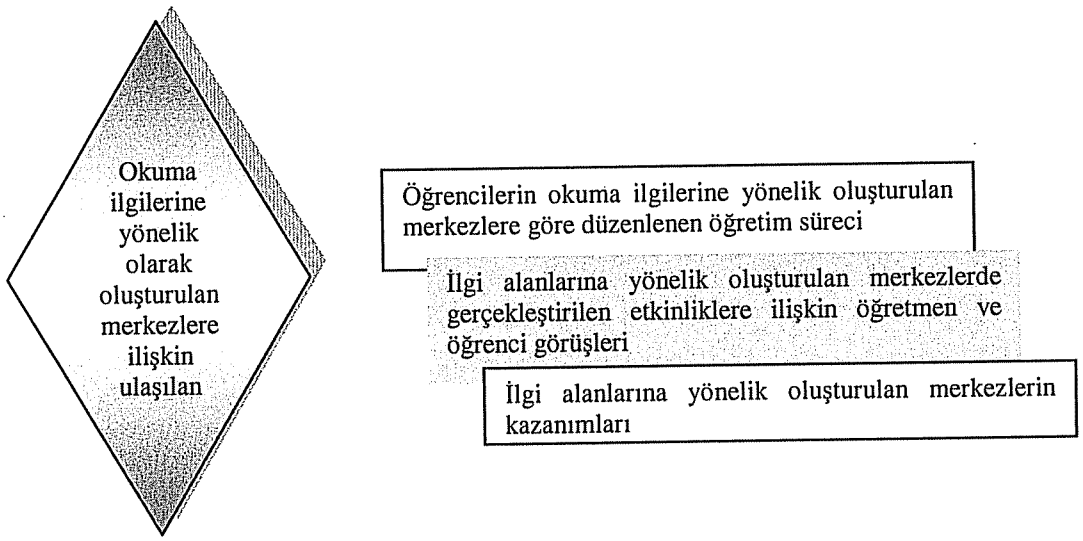


Şekil-15. Öğrencilerin Okuma İlgilerine Yönelik Oluşturulan Merkezler

Çocukların okuma ilgilerinin belirlenmesi onlara sunulacak olan metinlerin belirlenmesini de doğrudan etkilemektedir (Demiray, 1965, s.2-3). Alanyazında, ilköğretim düzeyinde bulunan öğrencilerde öyküleyici metinlere olan ilginin daha yoğun olduğu belirtildiği için (Göğüs, 1978, s.128-129) ilgi alanlarına yönelik

oluşturulan merkezlerde öğrencilerin okuma ilgilerine uygun öyküleyici metinler üzerinde dil becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler gerçekleştirilmiştir.

Okuma ilgilerine göre oluşturulan bu merkezlerde öğrencilerin kendi merkezlerine verdikleri isimler temel alınmıştır. Beş farklı ilgi alanına göre oluşturulan merkezlerde çalışan öğrencilerin oluşturdukları merkez isimleri; Biyofam, Mor Menekşeler, Bilginler, Öz-Melis ve Çalışkan Arılar biçimindedir. Bu isimleri merkez üyeleri kendileri belirlemiş, araştırmacının bu konuda bir etkisi olmamıştır. Her merkezde eşzamanlı olarak gerçekleştirilen bu etkinlikte öğrenciler farklı metinler üzerinde çalışmışlardır. Öğrencilerin okuma ilgilerine yönelik oluşturulan merkezler teması altında video kayıtları ve görüşmeler sonrasında ortaya çıkan alt temalar Şekil 16'da yer almaktadır:



Şekil 16. Okuma İlgilerine Yönelik Oluşturulan Merkezlere İlişkin Ulaşılan Alt Temalar

"Öğrencilerin Okuma İlgilerine Yönelik Oluşturulan Merkezlere Göre Düzenlenen Öğretim Süreci" Alt Temasına İlişkin Bulgular

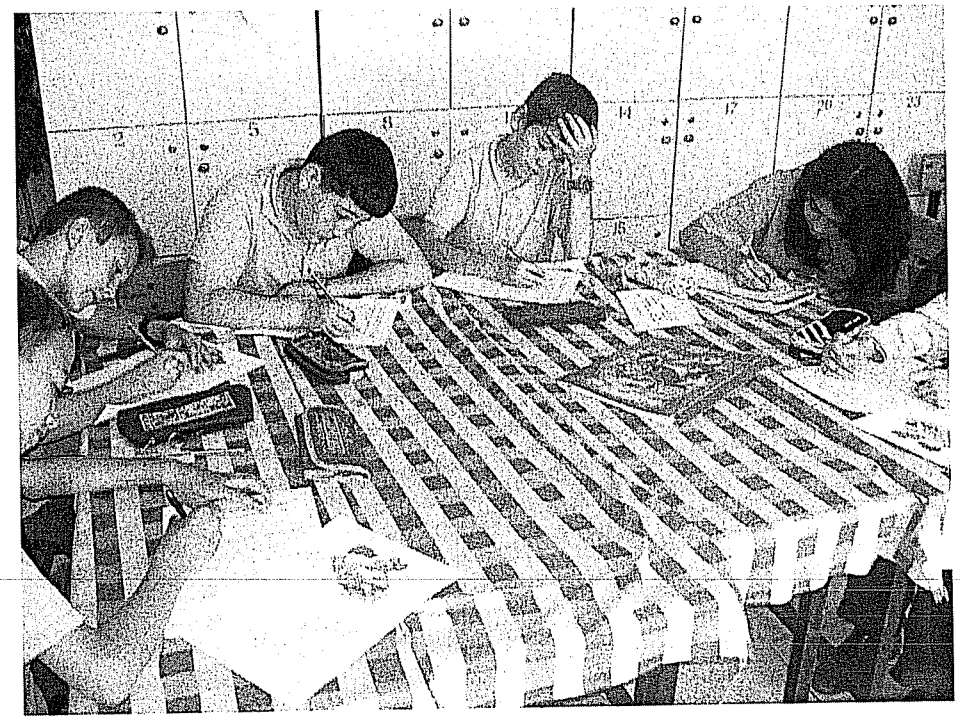
29.04.2009 tarihinde okuma ilgilerine yönelik merkez etkinliklerinin uygulanmasına başlanmıştır. Bu merkez etkinliklerinde de ilk oturumlardaki gibi araştırmacı tarafından hangi merkezde hangi öğrencilerin yer alacağı, daha önceden araştırmacı tarafından

belirlenmiş ve merkezler tablosu oluşturularak, teneffüste, öğrencilerin görebilecekleri bir yere asılarak ilan edilmiştir. Öğrenciler teneffüs dönüşü merkezler ilan tablosuna bakarak görev alacakları merkezleri belirlemiş ve görev almaları gereken merkeze yerleşmişlerdir. Daha sonra araştırmacı tarafından hazırlanan, içerisinde farklı okuma metinleri ve çalışma kâğıtlarının yer aldığı merkez dosyaları merkezlere bırakılmıştır.

Merkezlerine yerleşen öğrenciler, öncelikle merkez dosyasından merkezde uyulması gereken kuralların ve aşamaların yer aldığı merkez yönergesini okumuş, daha sonra kendi merkezinde çalışması gereken materyalleri dosyasından çıkararak yönergenin aşamalarını uygulamaya başlamışlardır. Merkezlerde öncelikle okuma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası etkinliklerini kapsayan çalışma kâğıtlarını doldurmaları sağlanmıştır.

Öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik oluşturulan merkezlerde, onların ilgi alanlarına yönelik ele alınan metinler üzerinde gerçekleştirilen dinleme, konuşma, okuma ve yazma etkinliklerinde hem merkez içi hem de merkezler arası etkileşimlerine olanak sağlayacak ortam hazırlanmaya çalışılmıştır. Öğrenciler birbirlerine sorular sorup tartışmış, tahminler yapmış, her merkezde ele alınan metinleri ayrı ayrı dinleyerek metinler arası ilişki kurmaya; ana fikir bakımından benzerlik ve farklılıkları bulmaya çalışmış, dinlenen metinlerdeki kahramanların benzer ve farklı yönlerini tartışmışlardır.

29.04.2009 tarihinde öğrencilerin öncelikle bireysel olarak kendi merkezlerindeki metinlerle ilgili okuma öncesi ve okuma sırasında tahmin etkinlikleri gerçekleştirmeleri, okuma sırasında tahminlerini kontrol etmeleri, okuma sonrasında anlama sorularına yanıtlar vermeleri ve çalışma kâğıtlarını doldurmaları istenmiştir. Fotoğraf-21 Biyofam merkezindeki öğrencilerin okudukları metne ilişkin çalışma kâğıtlarını doldurmalarına örnek olarak sunulmuştur.



Fotoğraf-21 Biyofam Merkezindeki Öğrencilerin Okudukları Metne İlişkin Çalışma Kâğıtlarını Doldurmaları

Merkezlerde okuma sonrasında okunan metnin ana fikrini merkez arkadaşlarıyla tartışmaları amacıyla da etkileşimli bir öğrenme ortamı yaratılmaya çalışılmıştır. Ancak teneffüs zilinin çalması nedeniyle bu etkinliğe bir sonraki derste devam edilmiştir. İlgi merkezindeki etkinliklerle ilgili öğrencilerin günlüklerine yaptığı yansıtmalar aşağıda yer almaktadır:

> *Ruhan öğretmenimiz bizim yine gruplarımızı değiştirdi. Çünkü o grupta etkinliğimizi bitirmiştik. Ama bu sefer bütün gruplar okuma yaptı. Bize çok güzel bir konu geldi. Adı sevginin gücü. Birisi doktor olmayı istiyor ve seviyordu. Doktor olabildi. Bence çok güzeldi. Ben çok eğlendim. Hem de sevginin başaramayacağı güç olmadığını öğrendim. Ana fikrine de şöyle yazdık. Bir işi sevince mutlaka yapabilirsin. Çünkü en büyük güç sevgidir. Bunu gruptakilerle tartışarak bulduk. Bence ana fikir çok güzel oldu (Esra, 29.04.2009).*
>
> *Bugün bireysel çalışma yaptık. Metni okuyup kendimiz soruları cevapladık. Bence bu daha zevkliydi. Grup çalışmasında katılmayanlar da oluyordu. Ben bu yapılan etkinlik türünden daha çoook zevk aldım (Gizem, 06.05.2009).*
>
> *Sevgili günlük. Bugün yeni grubumla etkinliğe başladık. Herkes grubuna bir isim verdi. Bizimki Mor Menekşeler. Metnimizi okuduk. Çalışma kâğıtlarımızı doldurduk. Metni çok sevdim. Sevginin gücü olduğu sürece her zorluk aşılabilir. Bunu öğrendim (Azra, 06.05.2009).*
> *Sevgili günlüğüm. Bugün deneyci bora metninde çok eğlendim ve sevinçliydim. Bugün Deneyci Bora hikâyesinin çalışma kâğıdını doldurduk. Çok güzel geçti*

ve yeni bir şey öğrendim. Adı "hava ve su basıncını deney ile nasıl anlatırız" sevgilerimle...(Uğur, 30.04.2009).

06.05.2009 tarihinde Fen ve Bilim ilgi alanına sahip öğrencilerin yer aldığı Biyofam adlı merkezde "Deneyci Bora" isimli okuma parçasını okuyan öğrencilerden, okudukları metnin ana fikrini arkadaşlarıyla paylaşmaları istenmiştir. Aşağıda, metnin ana fikrinin tartışılması ve sonuçlanmasına ilişkin öğrenciler arasında gerçekleşen konuşmalardan bir bölüm sunulmuştur:

Gizem :Arkadaşlar, şaka yapmalıyız, ancak bu şakalar dozu aşmamalı. İlk başta her şey güzel gidiyordu. Bora deneylerini yapıyordu. Daha sonra Bora'nın deneyleri sınırları aştı. Bir şakada iki taraf ta güler, iki taraf da eğlenir. Boranın yaptığı şakalar tek taraflıydı. Şakaların dozunu aşmamalıyız. Bence buradaki ana fikir bu.

Erkan :Yaptığımız şakalarda dozu aşmamalıyız. Yaptığımız şakalarda dozu aşarsak arkadaşlarımızdan ve öğretmenlerimizden tepkiler alabiliriz. Okulda cezalar alabiliriz. Belki disipline bile gidebiliriz. Arkadaşlarımızı kırabiliriz.

Uğur :Bence Uğur'un ilk başta hava ve su basıncını arkadaşlarına öğretmesi güzeldi. Ama yaptığı şakaları arkadaşlarıyla arasındaki bağın kopmasına neden oldu.

Gizem :Bence ana fikir, şaka yapmalıyız ama şakaların dozunu aşmamalıyız. Karşımızdakini incitmemeliyiz. (VKN: 20090506104530; 06'21"-07'11")

Biyofam merkezinde öğrencilerin okudukları metne ilişkin çalışma kâğıtlarını doldurmaları ve ana fikri tartışmaları sırasında teneffüs zili çalmış, bu etkinliğin tamamlanmasına ertesi gün devam edileceği belirtilmiştir. 07.05.2009 tarihinde "Deneyci Bora" isimli metin etkinliklerini yapan merkezdeki öğrencilerle araştırmacı bire bir ilgilenmiş, anlama etkinlikleri yapılmıştır. Bu derste yapılan etkinliklerden alıntılar şöyledir:

A.Ö :Ne yaptınız ilk olarak okuma metninizle ilgili?

Erkan :Öğretmenim bazı paragrafları okuyup tahminler yaptık.

A.Ö :Evet, hikâyenin tamamını değil, önce belirli kısımlarını okuyarak tahminlerde bulundunuz. Metninizin birinci ve ikinci paragraflarını okudunuz. Orada ne tür tahminlerde bulundunuz?

Gizem :Orada siz sizce Bora'nın babası Bora'ya ne almıştır? diye sormuştunuz. Ben metne ilk başlarken başlığını da okumuştum. "Deneyci Bora" diye. Bu nedenle başlıktan buldum ben bu yanıtı. Deneylerin anlatıldığı bir hikâye kitabı almıştır diye düşündüm. Bir de ilk başta Bora okumayı çok seviyor diye yazmıştı. O nedenle hikâye kitabı almıştır diye düşündüm.

Uğur :Öğretmenim ben başlıktan değil de buradaki resimden düşündüm öyle bir şey olduğunu. Burada deney malzemeleri falan vardı.

A.Ö :Peki daha sonra metnin ikinci ve üçüncü paragraflarını okuyup kendi tahminlerinizle karşılaştırdınız. Tahminleriniz doğru çıktı mı?

Gizem :Benim tahminim yanlış çıktı. Ben hikâye kitabı almıştır diye düşündüm.

A.Ö :Peki, Bora yaptığı deneylerle arkadaşlarının ne tür tepkileriyle karşılaşmıştır?

Hakan :Övgülerle karşılaşmıştır.

Erkan :Arkadaşları hayran kalmış.

Gizem :Tebrik edilmiş, övgü almış, bilgi yarışmasında da aday gösterilmiştir.

Erkan :Ama sonradan da deney şakalarının dozunu kaçırmıştır.

A.Ö :Evet, onlar daha sonraki aşamalarda olan olaylar. Peki, Bora sizce nasıl bir çocuktur?

Erkan :Zeki, araştırmacı kişiliğe sahip, çalışkan bir çocuktur.

Gizem :Öğretmenim inceleyen, araştıran, gözleyen, zeki ve çalışkan.

Uğur :Çekingen bir çocuk.

A.Ö :Nereden anladın çekingen olduğunu?

Gizem :Nerede yazıyordu çekingen olduğu? Değil. Bunu belirtecek hiçbir şey yoktu hikâyede.

Erkan :Hiç, öyle bir şey yok.

Gizem :Haa öğretmenim, hikâyede şeyi diyordu hani "öğretmenine o şakayı yaptıktan sonra birazcık çekinmişti". Ama zaten o çekingen olmayan birisinin de çekinmesi gereken bir davranıştı. Utangaçlık, istememezlik oluyor birazcık bu durum.

Hakan :Öğretmenim, Uğur Bora'nın kişilik özelliklerini öyle belirtmiş ama onu nasıl yazmış acaba? bu özelliği. Nerede yazıyor bu, gösterebilir mi?

Gizem :Öğretmenim, işte Uğur oradan çıkarmış bu özelliği, ama oradan Bora'nın çekingen olduğu sonucuna varamayız. Zaten çekingen bir insan deneyci olamaz.

A.Ö :Evet, çok doğru, çekingen bir insan deney yapmaya da çekinir. Peki, Bora şaka yapmıştı arkadaşlarına ve öğretmenine. Nasıl tepkiler aldı bu şakalar sonucunda?

Gizem :Övgülerin yerine kızgın sözlerle karşılanmıştır.

Erkan :Ama öğretmenim övgülerle karşılaşıyorduuuu.

A.Ö :Evet önceleri övgülerle karşılaşıyordu, ama daha sonradan arkadaşlarının tepkilerini almaya başlamıştı. Peki hikaye kahramanları kimlerdi?

Doğukan :Bora, Bora'nın babası, Bora'nın arkadaşları, öğretmeni, Bora'nın annesi ve Bora'nın babası.

Gizem :Bora'nın annesi geçiyor muydu?

Erkan :Geçiyordu, Bora'nın babasıyla konuşuyordu.

Gizem :Hıı doğru.

A.Ö :Peki kahramanların beğendiğiniz ve beğenmediğiniz davranışları nelerdi?

Hakan :Öğretmenim Bora'nın beğendiğim davranışları deneyci olması, inceleyici olması, gözlem yapması. Beğenmediğim davranışları yaptığı şakalarında çok aşırıya kaçması.

Gizem :Öğretmenim babasının oğlunu eğitmek için oğlunun yeteneklerinin üstüne gitmesiydi benim beğendiğim özellikleri. Beğenmediğim özelliği yoktu.

Erkan :Bora'nın öğretmeninin beğendiğim davranışı Bora'ya ceza vermemesi, onu affetmesiydi. Beğenmediğim davranışı da yoktu öğretmenim.

Doğukan :Öğretmenim Bora'yı yarışmaya katması da güzeldi.

A.Ö :Peki Bora'nın davranışlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?

Gizem :Ben doğru bulmuyorum öğretmenim. Eğer böyle yapmaya devam etmiş olsaydı, hatasını anlamamış olsaydı arkadaşlarını kaybedebilirdi. Yanında kimse kalmazdı.

Hakan :Cezalandırıla da bilirdi.
A.Ö :Evet, peki hikâyemizin ana fikri neydi?
Uğur :Şakaları yapabiliriz ama dozunda yapmalıyız. Şakalar iki taraflı olmalı.
Sinan :Yaptığımız şakaların dozunu aşmamalıyız. Şaka yapabiliriz ama dozunda bırakmalıyız.
Gizem :Öğretmenim ben önce kendi düşündüğüm ana fikri söyleyeceğim, daha sonra da grupça ulaştığımız ana fikri. Kendi düşünceme göre şaka yapabiliriz ama bu şakalarda iki tarafın da gülmesi gerekir. Şakaların dozunu aşmamalıyız. Grupça ulaştığımız ana fikir de şaka yapabiliriz ama bu şakalarda karşı tarafı da düşünmeliyiz. (VKN: 20090507131119; 11'57"-30'55").

Yukarıdaki konuşmalardan da anlaşılacağı üzere, öğrencilerin Biyofam merkezinde, okuma öncesinde metnin görsellerine ve başlığına bakarak metnin içeriği ile ilgili tahminler yürüttükleri görülmektedir. Bunun yanı sıra öğrenciler metindeki kahramanların kişisel özellikleri ile ilgili fikirler yürütmüşler, uzlaşamadıkları noktalarda tartışmışlar, kanıtlar görmek istemişlerdir. Örneğin, hikâye kahramanının kişisel özelliklerine ilişkin sorulan soruya "*çekingen*" biçiminde yanıt veren Uğur'un bu ifadesi, merkezindeki arkadaşları tarafından sorgulanmış, kanıtlar gösterilerek doğru yanıta ulaşılmaya çalışılmıştır. Merkezdeki öğrencilerden Gizem'in "*Nerede yazıyordu çekingen olduğu? Değil. Bunu belirtecek hiçbir şey yoktu hikâyede*" ve Hakan'ın "*Öğretmenim, Uğur Bora'nın kişilik özelliklerini öyle belirtmiş ama nasıl yazmış acaba bu özelliği. Nerede yazıyor bu, gösterebilir mi?*" ifadeleri, onların hem metinde ele alınan hem de dinledikleri bilgiyi eleştirel bir bakış açısıyla sorguladıkları biçiminde yorumlanabilir. Daha sonra Gizem'in akıl yürüterek "*Haa öğretmenim, hikâyede şeyi diyordu hani "öğretmenine o şakayı yaptıktan sonra birazcık çekinmişti. Ama zaten o çekingen olmayan birisinin de çekinmesi gereken bir davranıştı. Utangaçlık, istememezlik oluyor birazcık bu durum. Öğretmenim, işte Uğur oradan çıkarmış bu özelliği, ama oradan Bora'nın çekingen olduğu sonucuna varamayız. Zaten çekingen bir insan deneyci olamaz*" yargısına varması, öğrencilerin metinde verilen betimleyen ve tanımlayan ifadeleri dikkatle okuduklarının, okudukları metinden çıkarımlar yaptıklarının ve eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme süreçlerini işe koştuklarının bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Gizem'in, günün sonunda günlüğüne yazdığı "*Yaptığımız metin sorularını ve ana fikri tartıştık. Hayatımda ilk kez bu kadar güzel bir tartışma geçirdim (07.05.2009)*" ifadesi gerçekleştirilen bu etkinlikten öğrencilerin oldukça keyif aldığını ortaya çıkarmıştır.

07.05.2009 tarihinde okuma sonrası gerçekleştirilen anlama etkinlikleri tamamlandıktan sonra, her merkezdeki öğrencinin kendi merkezinde ele alınan okuma metni ile ilgili soru havuzu oluşturmaları istenmiştir. Öğrenciler önce bireysel olarak soru havuzu hazırlamış, hazırladıkları soruları merkez arkadaşlarıyla paylaşmış, tartışmış, daha sonra da merkez arkadaşlarıyla grup olarak soru havuzu oluşturmuşlardır. Merkezlerdeki okuma ve okuduğunu anlama etkinliklerini tamamlayan öğrenciler soru havuzlarını oluştururken, araştırmacı da bu sırada etkinliğini tamamlayan merkezlerle okuduğunu anlama sonrası değerlendirme etkinliklerini yapmak amacıyla bire bir etkileşimde bulunmuştur.

"Sağlık/tıp" ilgi alanına sahip olan ve "Sevginin Gücü" isimli metinle ilgili okuma etkinliğini gerçekleştiren Mor Menekşeler merkezi daha sonra, okudukları metinle ilgili çalışma kâğıtlarını doldurmuşlardır. Fotoğraf 22, 29.04.2009 tarihinde Mor Menekşeler merkezindeki öğrencilerin okudukları metne ilişkin çalışma kağıtlarını doldurmalarına örnek olarak sunulmuştur.



Fotoğraf-22. Mor Menekşeler Merkezindeki Öğrencilerin Okudukları Metne İlişkin Çalışma Kâğıtlarını Doldurmaları

07.05.2009 tarihinde Mor Menekşeler merkezindeki öğrencilerle okuma sonrası anlama etkinlikleri yapılmıştır. Bu merkezde araştırmacı merkezdeki öğrencilerle bire bir etkileşime girmeye çalışmıştır. Merkezde yapılan konuşmalardan alıntılar aşağıda yer almaktadır:

A.Ö	:Evet çocuklar. Metninizi okudunuz. Neydi metninizin ismi?
Savaş	:Sevginin gücü.
A.Ö	:Peki metninizin belirli paragraflarını okudunuz ve metnin konusunu tahmin etmeye çalıştınız. Neler tahmin ettiniz?
Badenur	:Sevginin gücü ve meslek sevgisi
Savaş	:Öğretmenim liseyi bitirip tıp fakültesini kazanan öğrenciyi konu edinmiş.
Azra	:Öğretmenim bir çocuktan bahsediyor ve bu çocuk liseyi bitirdikten sonra üniversiteye gidip buradan tıp fakültesini okuyup doktor oluyor.
A.Ö	:Peki metni okuduktan sonra tahminlerinizle karşılaştırma yaptınız mı?
Badenur	:Öğretmenim ben meslek sevgisi diye tahmin etmiştim. O tuttu. Diğer tahminlerim tutmadı.
A.Ö	:Peki Engin'in büyüyünce doktor olma hayaline babası ve babasının arkadaşları neden gülüyorlardı?
Esra	:Babası memur olduğu için, Engin'in doktor olarak okutacak parası yoktu.
Gülçin	:Enginin istediğini kolaylıkla elde edemeyeceğini biliyorlarmış. Babasının aldığı para boğazlarına ancak yetiyormuş.
Azra	:Babası zaten zor şartlarda okumuş. Bu nedenle Engin'in de okuyamayacağını düşünüyormuş.
Badenur	:Öğretmenim Engin'in büyüyünce o zorlukları yenebileceğini düşünmemişler. O kapasitede olduğunu düşünmüyorlarmış.
A.Ö	:Evet, birincisi babasının maddi şartları çok uygun değildi. Babası bir memurdu. Maddi durumları iyi olmadığı için babasının okutacak imkânı yoktu. Artı Engin'in babası liseyi güçlükle bitirmişti. Bu nedenle Engin'in de okuyacağına inanmıyorlardı. Yani o kapasitede olduğunu düşünmüyorlardı. Peki Engin ilkokulu bitirdikten sonra ne yaptı?
Azra	:Parasız yatılı sınavlarına girdi ve kazandı.
Savaş	:Son olarak liseyi birinci olarak bitirdi. Üniversite sınavlarına girdi ve tıp fakültesini kazandı, sonra doktor oldu.
A.Ö	:Peki Engin'in kişilik özelliklerini nasıl yorumlayabiliriz?
Azra	:Öğretmenim azimliydi ve yapacağı şeyi ısrarla ve inançla yapmaya çalışıyordu. Okumayı çok seven biriydi.
İlhan	:Sabırlı ve kararlı.
A.Ö	:Peki bunu nereden anladınız?
Azra	:Öğretmenim azimliydi çünkü bir şeyi kafasına koyunca yapıyordu, çok çaba sarf ediyordu. Üniversiteyi babasına yük olmadan bitirdi. Doktor olduğu zaman da şartları zor olduğu halde sevgiyle çalışıyordu.
A.Ö	:Peki hikâyenizin kahramanları kimlerdi?
Gülçin	:Engin, babası, babasının arkadaşları ve annesi.
A.Ö	:Peki bu kahramanların hangi özelliklerini beğendiniz, beğenmediğiniz özellikleri var mı?
Azra	:Öğretmenim benim Engin'in beğendiğim özelliği var, beğenmediğim yok. Babasına yük olmamak için bursluluk sınavlarına girip kazandı ve o şekilde okudu. Bu çok saygılı ve bence iyi bir davranıştır.
Esra	:Ben annesinin davranışını beğenmedim. Engin'in annesi Engin'e doktor olmak yerine başka bir okulu seçebileceğini söylemişti. Herkes

zor diye başka bir okul seçerse, başka bir mesleği seçerse o zaman o meslekten kimse olmaz. Annesinin bu mesleği daha da sevdirmesi gerekiyordu.

Badenur :Öğretmenim babası var, babasının beğenmediğim yönü Engin'e gülmesi. Kendisi başaramadı diye çocuğunun da başaramayacağı diye bir şey yoktur. Çünkü o kendisi o kapasitede bulunmuyorsa çocuğunda o kapasite olabilir. O yüzden bence yanlış bir davranış.

A.Ö :Peki sizce hikâyenin ana fikri neydi?

Esra :Bir işi sevince her türlü güçlüğün üstesinden gelebiliriz. Çünkü en büyük güç sevgidir.

İlhan :Sevgi varken başaramayacağımız engel yoktur.

A.Ö :Evet. Sevgi varken tüm engelleri aşarız. (VKN: 20090507122602; 06'40"-19'45")

Yukarıdaki konuşmalardan da anlaşılacağı üzere, öğrencilerin Mor Menekşeler merkezinde, okuma öncesinde metnin başlığına ve giriş kısmına bakarak metnin içeriği ile ilgili doğru tahminler yürüttükleri görülmektedir. Bunun yanı sıra bu merkezdeki öğrenciler de metindeki kahramanların kişisel özellikleri ile ilgili fikirler yürütmüşler, metinle ilgili anlama sorularının ve etkinliklerinin yer aldığı çalışma kâğıtlarını doldurmuşlardır. Bu süreçte araştırmacının dikkatini çeken en önemli olay, daha önceki merkezlerde fazla konuşmak istemeyen, sıkılan, çekingen davranışlar sergileyen ve merkez arkadaşları ile araştırmacının ısrarı üzerine çok kısa süreli konuşan Esra'nın, bu merkezde kendi isteği ile konuşmak için söz alması, konu ile ilgili fikirlerini açık yüreklilikle ifade etmesi ve sürece etkin katılmasıdır. Bu durum sınıf öğretmeninin de dikkatini çekmiş, bu konudaki görüşlerini teneffüste araştırmacı ile paylaşmış, Esra'daki bu gelişimin oldukça önemli olduğunu, araştırmanın olumlu birer yansıması olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla, Esra'daki bu gelişme, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı kapsamında uygulanan merkezler stratejisinin, özellikle konuşma merkezinin, süreçte konuşmadan çekinen, sıkılgan tavırlar sergileyen, utanan öğrencilerin kendini ifade etme becerilerinin ve özgüvenlerinin artmasına olumlu katkılar sağladığı biçiminde yorumlanabilir.

Aynı tarihlerde, diğer merkezlerdeki çalışmalarla eşzamanlı olarak "Matematik" ilgi alanına sahip olan ve "Çarpım Cetveli" isimli metinle ilgili okuma etkinliğini gerçekleştiren Bilginler merkezi daha sonra, okudukları metinle ilgili çalışma kâğıtlarını doldurmuşlardır. Fotoğraf 23, 29.04.2009 tarihinde Bilginler merkezindeki öğrencilerin okudukları metne ilişkin çalışma kâğıtlarını doldurmalarına örnek olarak sunulmuştur.



Fotoğraf-23 Bilginler Merkezindeki Öğrencilerin Okudukları Metne İlişkin Çalışma Kâğıtlarını Doldurmaları

07.05.2009 tarihinde araştırmacı, Mor Menekşeler merkezinin okuma sonrası anlama etkinliklerine ilişkin dönüt sağladıktan sonra, etkinliklerini tamamlayan Bilginler adlı merkeze gitmiştir. Araştırmacı, "Matematik" ilgi alanına sahip olan ve "Çarpım Cetveli" adlı okuma metni üzerinde çalışan bu merkezde yer alan öğrencilerle, okuma etkinliklerine ilişkin dönüt sağlamak amacıyla bire bir çalışmıştır. Bu merkezde de diğer merkezlerde olduğu gibi önce öğrencilerin tahmin çalışmaları değerlendirilmiş, daha sonra okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmek amacıyla onlara metin sonu soruları sorulmuş, çalışma kâğıtları kontrol edilmiş, eksik bırakılan yer olup olmadığı incelenmiş, eksiklik olması durumunda bunların tamamlanması ve yanlışların düzeltilmesine yönelik konuşmalar gerçekleştirilmiştir. Bilginler merkezinde araştırmacı ve öğrenciler arasında gerçekleşen konuşmalar video kayıtlarına aşağıdaki gibi yansımıştır:

A.Ö	:(...) Peki, Zeynep'i tanıyanlar neden Zeynep'in kısa sürede okulu bırakacağını düşünüyorlardı?
Pelin	:Zeynep oyuna çok düşkündü. Oyun oynamanın bir süresi vardır, ama Zeynep oyunun süresini aşıyordu. Oyunu bırakamıyordu bir türlü. Bu nedenle öyle düşünmüşlerdir.
A.Ö	:Evet. Zeynep okulda gösterdiği ne tür davranışlarla çevresindekilerin bu düşüncelerini boşa çıkardı?
Öznur	:Çarpım tablosunu bıkmadan usanmadan ezberleyerek.

İlknur :Öğretmenim, Zeynep sürekli gayret gösteriyordu arkadaşı Asiye ile beraber çalışıyorlardı. Heceleyerek okuyordu başlangıçta ama sonunda okumayı başardı. Bu gayretinden dolayı arkadaşları ve öğretmeninin kendisi hakkındaki bu düşüncelerini boşa çıkardı.

Pelin :Öğretmenim benimki biraz farklı. Düzenli olarak okula devam etti. Derslerine düzenli çalışıp ev ödevlerini zamanında yaptı. Öğretmenini dikkatle dinledi.

A.Ö :Peki Zeynep okulda bazı sıkıntılar da yaşadı değil mi? Ne tür sıkıntılar yaşamıştı?

Öznur :Öğretmenim okulda çarpım tablosunu ezberleyemiyordu, bu nedenle öğretmeninin sorduğu soruları da cevaplayamıyordu.

A.Ö :Evet, çok haklısın. Peki, hikâyemizin kahramanları kimlerdi?

Erkut :Zeynep, babası, annesi, Asiye ve öğretmen.

A.Ö :Peki Zeynep'in beğendiğin davranışları var mıydı?

Erkut :Zeynep'in çarpım tablosunu ezberlemeye çalışması hoşuma gitti. Okulu sevmesi de hoşuma gitti. Beğenmediğim davranışı üzülmesi,

A.Ö :Neden beğenmedin bu davranışı.

Erkut :Çarpım tablosunu ezberleyemiyordu, babasından dayak yiyordu o yüzden. Üzülüyordu sonra da. Üzülmek yerine çalışabilirdi.

Öznur :Öğretmenim ben Zeynep'in arkadaşı Asiye'nin davranışını beğendim. Asiye Zeynep'in çarpım tablosunu ezberlemesi için çabalıyor.

Pelin :Öğretmenim ben Zeynep'in babasının davranışlarını beğenmedim. Şiddet uygulayarak çocuğuna öyle bir teknik uygulayarak çarpım tablosunu öğretmesi, kızarak anlatması.

A.Ö :Çok yanlış bir davranıştı değil mi? Peki okuduğunuz hikâyenin ana fikri neydi?

Duygu :Bence her şeyi çabalayarak yapabiliriz. Yapamayacağım diye bir şey yok. Her şeyi çabalayarak yapabiliriz.

İlknur :Azim, gayret. Bir şeyi başarmak için çaba göstermeli, bunun için uğraşmalıyız.

A.Ö :Benim de çıkardığım bir ana fikir var burada. Ben de onu sizinle paylaşayım. Şimdi Zeynep'in babası Zeynep'e şiddet uygulayarak öğretiyordu matematiği. Zeynep tamam sonuçta çarpım tablosunu öğrendi ama çok acı bir şekilde öğrendi onu. İstemeyerek öğrendi, acı çekerek öğrendi. Zoraki yapılan hiçbir şey kesinlikle başarı getirmiyor.

Duygu :Öyle ezberlediyse bile ileride hiçbir şey aklında kalmaz.

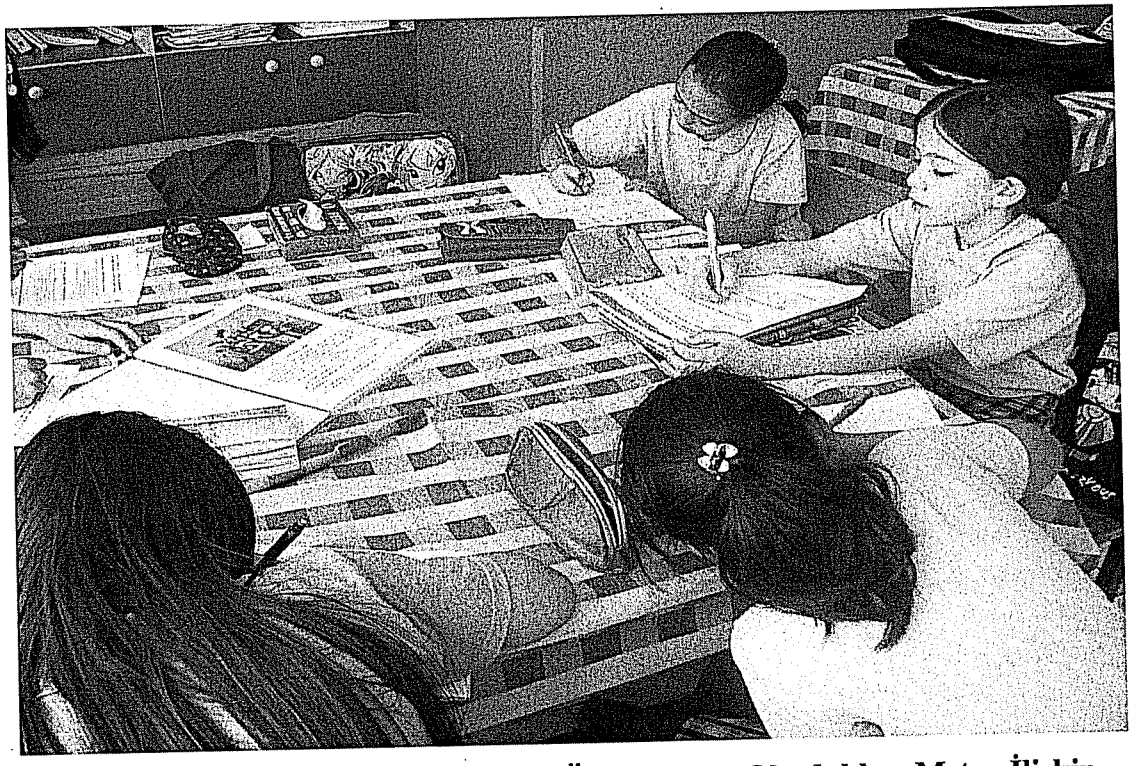
Öznur :Ama öğretmenim Zeynep isteseydi bunu yapabilirdi. Yani zorlamamız gerekiyor. Ben bunu yapabilirim diye düşünmesi gerekiyordu. (...). (VKN: 20090507131119; 01'36"-10'54")

Bilginler merkezinde, matematiğe ilgi duyan öğrencilerin okudukları "Çarpım Cetveli" adlı metin sonrasında gerçekleştirmiş oldukları anlama etkinliklerine ilişkin dönüt sağlama sırasında araştırmacının dikkatini çeken önemli olaylardan biri, daha önce Mor Menekşeler merkezinde Esra'nın öğrenme sürecine etkin katılmasına benzer bir olayın yaşanmasıdır. Bu merkezde tıpkı Esra gibi konuşmaya çekinen, kendini ifade etmekte zorlanan, konuşma merkezinde konuşma yerine görsel sunularla çalışmasını destekleyen Erkut'un metne ilişkin merkezdeki öğrencilere genel olarak yöneltilen sorulara istekle

ve etkin katılarak yanıtlar vermesidir. Sınıf öğretmeni, Erkut'taki bu gelişmeyi fark etmiş ve eylem planlarının uygulanması tamamlandıktan sonra gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde Erkut'ta gördüğü bu gelişmeyi araştırmacıyla şöyle paylaşmıştır:

> *Dönemin başıyla sonrasında yani, mesela bir Erkut Erkut sınıf içerisinde normalde çok fazla söz alıp konuşmayan bir öğrencidir. Derse katılımı yoktur. Başarı düzeyi de çok fazla iyi değildir, ama siz ders işlediğiniz zaman da gerçekten de yazma çabasındaydı, konuşma çabasındaydı, bir şeyler ortaya koyma çabasındaydı. Ben onu gördüm. Bu şekilde daha etkin bir çalışma ortaya çıktı (12.06.2009).*

29.04.2009 tarihinde Müzik/Dans ilgi alanına sahip olan ve "Napoliten Şarkı" adlı okuma metnini ele alan öğrenciler, kendi merkezlerindeki metinlerle ilgili okuma öncesi ve okuma sırasında tahminlerde bulunmuş, okuma sırasında tahminlerini kontrol etmiş, okuma sonrasında anlama sorularına yanıtlar vererek çalışma kâğıtlarını doldurmuşlardır. Fotoğraf 24 Öz-Melis merkezindeki öğrencilerin okudukları metne ilişkin çalışma kâğıtlarını doldurmalarına örnek olarak sunulmuştur.



Fotoğraf-24. Öz-Melis Merkezindeki Öğrencilerin Okudukları Metne İlişkin Çalışma Kâğıtlarını Doldurmaları

07.05.2009 tarihinde araştırmacı, Bilginler adlı merkezin okuma sonrası anlama etkinliklerine ilişkin dönüt sağladıktan sonra, ikinci ders saatinde "Müzik/Dans" ilgi alanına sahip olan öğrencilerin yer aldığı "Öz-Melis" adlı merkezde "Napoliten Şarkı" adlı okuma metninin etkinlikleriyle ilgili dönüt sağlamak amacıyla bire bir çalışmıştır. Öğrencilerin tahmin çalışmaları değerlendirilmiş, daha sonra okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmek amacıyla onların okudukları metne ilişkin anlama durumlarını belirlemek amacıyla sorular sorulmuş, çalışma kâğıtları kontrol edilmiş, eksik bırakılan yer olup olmadığı incelenmiş, eksiklik olması durumunda bunların tamamlanması ve yanlışların düzeltilmesine yönelik konuşmalar gerçekleştirilmiştir. Bu merkezde araştırmacı ve öğrenciler arasında gerçekleşen konuşmalar video kayıtlarına aşağıdaki gibi yansımıştır:

A.Ö :Şennur, Napoliten Şarkı ne demek sence?

Şennur :Napoliten, bazı milletlerin kullandıkları bir müzik türü olabilir demiştim. Mesela marş gibi bir şey.

Özlem :Öğretmenim ben, çocuk böyle bir kutu bulmuştu. Ben de orada Napoliten'i bir oyuncak gibi bir şey diye düşündüm. Yani burada şarkı söyleyen bir oyuncak da, onun böyle düğmesine basınca şarkı söyleyen bir oyuncak diye düşünmüştüm. Orada anne ve babasının Meto'nun ilgisini çekmesi için ona öyle bir kutu oyuncak almışlardır diye düşünmüştüm.

A.Ö :Peki diğer paragrafı okuyunca tahminin değişti mi?

Özlem :Evet öğretmenim, Napoliten böyle bir şarkı. Balıkçıların balık tutmaya giderken söyledikleri bir şarkı olduğunu öğrendim. Yani tahminimden çok farklı bir şey çıktı. Yani ben şarkı söyleyen bir oyuncak sandım onu. Ama o bir şarkıymış.

A.Ö :Peki Napoliten Şarkı Meto kendisini bulduğu an neler hissetti?

Mehlika :Öğretmenim Meto'nun onu bırakıp gideceğinden korkmuş. Çünkü o zamana kadar kimin eline geçmişse, onlar onu bir kutuya sıkıştırıp bir yerlere koymuş. O yüzden Meto'nun da onu yeniden kutuya koyup yatağın altına koyacağını düşünmüş.

A.Ö :Peki Napoliten Şarkı Meto hakkında neler düşünmüş olabilir?

Şennur :Kim olduğunu bilmediği için korkmuştur. Onu tekrar kıracağını düşünmüştür.

A.Ö :Peki karga neden Napoliten Şarkı'yı sahiplenmek istedi? Kargayı biliyor musunuz, nasıl bir hayvan?

Şennur :Öğretmenim çok kötü ses çıkarıyor.

A.Ö :Evet çok kötü bir ses çıkarıyor değil mi? Hikâyede hatırlarsanız eğer Napoliten Şarkı karganın gagasından içeri girdi ve karga bu şarkıyı sahiplenmek istedi.

Şennur :Çünkü kendi sesi çok kötüydü. Kendi sesini kimseye beğendiremiyordu. Kendisini kimseye beğendiremediği için de mutsuz oluyordu. O yüzden sahiplenmek istedi.

A.Ö :Evet, peki Napoliten Şarkı en son kimde kalmaya karar verdi?

Mehlika :Meto'da kalmaya karar verdi. Çünkü ona en iyi Meto bakabilirdi. Meto'nun yanına gitti.

A.Ö :Peki kahramanlarımız kimlerdi?

Özlem :Meto vardı. Napoliten Şarkı vardı. Şarkı'nın beğendiğim davranışı meraklı olması, beğenmediğim davranışı sık sık başka yerlere gitmesi ve Meto'yu önemsememesi. (VKN: 20090507131119; 31'49"-41'04").

Yukarıdaki konuşmalardan da anlaşılacağı üzere, öğrencilerin Öz-Melis merkezinde, okuma öncesinde metnin başlığına ve giriş kısmına bakarak metnin içeriği ile ilgili doğru tahminler yürüttükleri görülmektedir. Bunun yanı sıra bu merkezdeki öğrenciler de metindeki kahramanların kişisel özellikleri ile ilgili fikirler yürütmüşler, metinle ilgili anlama sorularının ve etkinliklerinin yer aldığı çalışma kâğıtlarını doldurmuşlardır. Bu merkez etkinliğine ilişkin Müzik/Dans ilgi alanına sahip öğrencilerden Özlem'in günün sonunda günlüğüne yaptığı yansıtma aşağıda yer almaktadır:

> *"Napoliten Şarkı" adlı metni yeşil masa" da yaptık. İlk dokuz soruyu cevaplayarak yaptık. Mehlika bizi komutlandırdı. Bu hafta en akıllılarındanız. Tahmin sorularını tamamladık. Kahramanların beğendiğim ve beğenmediğim özelliklerini yazdık. Şarkı herkesi denedi, ama geri döndü. "Tilkinin dönüp dolaşacağı yer kürkçü dükkânıdır (Özlem, 07.05.2009)."*

Türkçe derslerinde metinler vasıtasıyla kazandırılabilecek bilgi, tutum ve beceriler metne dayalı sorular yoluyla gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır (Küçük, 2002). Soru sormak, öğrencilerin metinle çeşitli ve geniş bağlantılar kurmalarını teşvik etmenin yanı sıra, metinler arası bağlantı kurmalarını da kolaylaştıracaktır (Lenski, 2001, s.317). Bu bağlamda 07.05.2009 tarihinde beş farklı merkezde eşzamanlı olarak gerçekleştirilen okuma ve okuduğunu anlama etkinliklerinin ardından, etkinliklerini tamamlayan öğrenciler, merkezlerinde okumuş oldukları metinlerle ilgili önce bireysel olarak soru havuzu oluşturmuşlardır. Sorularını merkezlerindeki arkadaşlarına yöneltmişler, yanıtlarını tartışmışlar; daha sonra hazırlamış oldukları soruları merkez üyeleri ile paylaşmış, oluşturulan sorular üzerinde tartışarak ortak bir merkez soru havuzu oluşturmuşlardır. Bilginler merkezinde Azra'nın gün sonunda soru havuzu oluşturma etkinliğine ilişkin günlüğüne yazdığı ifadeler aşağıda yer almaktadır:

> Sevgili günlük. Bugün herkesin etkinliği bittiği için öğretmenimiz bize soru bankası oluşturmamız için form dağıttı. Her birimiz soru bankalarımızı oluşturduktan sonra ortak bir soru bankası hazırladık. Bugün soruları metne göre hazırlamayı öğrendim. (Azra, 07.05.2009).

Araştırmacı rehberliğinde öğrenciler tarafından soru havuzu oluşturulduktan sonra, araştırmacı, öğrencilerle belirlenen soruların yanıtlarını bulabilmeleri için bir merkezde ele alınan metin diğer merkezlere de okunmuş, diğer merkezlerdeki öğrencilerin etkili bir biçimde dinlemeleri sağlanmıştır. Merkezlerdeki öğrenciler sırayla kendi merkezlerinin okuma metnini diğer merkezlerdeki arkadaşlarına okumuşlar ve hazırladıkları soruları diğer merkezlere yöneltmişlerdir. Böylece hem diğer merkezdeki öğrencilerin kendilerinden farklı merkezlerde ele alınan metinlerle ilgili merakları giderilmiş hem de öğrencilerin aynı etkinlikte beş farklı metni dinlemelerine olanak sağlanmıştır. Soru havuzu oluşturma etkinliğine ilişkin öğrencilerin günlüklerine yaptıkları yansıtmalar aşağıda yer almaktadır:

> Bu ders sevginin gücü ile ilgili yani metinle ilgili sorular yazdık. Mesela Engin büyüyünce ne olacak gibi sorular yazdık. Ben çok eğlendim. Hem de soru bulma yani düşünme yeteneğim gelişti (Esra, 08.05.2009).
>
> Sevgili günlüğüm. Bugün biz Deneyci Bora adlı konuyu yaptık. Deneyci Bora adlı hikâyeyi çok sevdim. Bu hikâyeyi yazdıran Ruhan öğretmenimize çok teşekkür ederim. Soru havuzunda sorularımız güzel olmuştu. Başka etkinliklerdeki soruları da cevaplarken mutluluk hissettim. Sevgilerimle (Uğur, 13.05.2009).
>
> Sevgili günlük. İlk Türkçe dersinde hazırladığımız soruları arkadaşlarımıza sormak için okuma metnini arkadaşlarımıza sunduk. İkinci derste hazırladığımız soruları arkadaşlarımıza sorduk. Sonra diğer merkezlerin okuma metinlerini dinledik ve soruları cevapladık (Erkan, 13.05.2009).

13.05.2009 tarihinde, bir yandan Biyofam merkezinde ele alınan metin diğer merkezdeki öğrencilere okunurken, bir yandan da bir önceki hafta Biyofam merkezindeki öğrenciler tarafından hazırlanmış olan soru havuzunda yer alan sorular tahtaya yazılmıştır. Metin, Biyofam merkezindeki bir öğrenci tarafından okunup diğer merkez öğrencileri tarafından dinlendikten sonra, Biyofam merkezindeki öğrenciler hazırladıkları soru havuzundan seçilen soruları diğer merkezlerdeki arkadaşlarına yöneltmişlerdir. Biyofam merkezindeki öğrenciler tarafından öncelikle metnin ana fikrinin ortaya çıkarılmasına yönelik sorular sorulmuştur. Öz-Melis merkezinden Efe ve Mehlika Biyofam merkezinde ele alınan "Deneyci Bora" adlı metnin ana fikrini şu şekilde özetlemeye çalışmıştır:

(...)
Efe :Bir yönden böyle teknolojiyi iyi yandan kullanırsak yani öğretici olarak kullanırsak,
Erkan :İyi ama teknolojiden bahsetmiyor ki

Hakan :Teknolojiyle alakası yoktu.
Efe :Yaa ben söyleyemedim yaa, bilim...
Hakan :Bilim de değil.
Efe :Yaa anlatamadım. Haa işte deneyle ilgili. Öğretmenim işte deneyi öğretici olarak kullanırız. Bir şeyi yaparken mesela anlamayız ama deneyle anlarız. Ama bunun yararları vardır, mesela öğrenmek. Derste anlatarak öğrenmek değil de deney yaparak öğrenmek bazı arkadaşlarımızın daha kolay öğrenmesini sağlar. Sonra işte deneyler sırf böyle eşek şakası boyutuna getirirsek bazı arkadaşlarımız küser. Arkadaşlığını bozar. Bunun sonunda, işte deneydeki çocuğun gözü çıkıyormuş, o arkadaşın gözüne gelseydi onun gözünü çıkarabilirdi. Yani şakaları dozunda ayarlamalıyız.
Mehlika :Öğretmenim ilk başta Bora çok güzel deneyler geliştirebiliyordu. Bu deneyleri geliştirirken gittikçe daha da ilerletiyordu. Sonunda herkes ona hayranlık içinde kalmıştı. Ama sonradan gittikçe değişti öğretmenim. Bora gittikçe deneyleri şakaya döndürmeye başladı. Şakalar sonucunda böyle kazalar oldu, bazı arkadaşları üzüldü ve şaşırdı. Ama öğretmeni onu bilgi yarışmasında aday yaptığı zaman arkadaşlarına ve öğretmenine zarar verdiğini anlamıştı. O yüzden bilgi yarışmasını bir şans olarak gördü. Yeniden lider olacağına inanmıştı. Arkadaşlarının da güvenini kazanmak için onu bir şans olarak gördü. Bence deneyleri aşırıya kaçırmamalı, böyle şakalar yapmamalıyız.
(....)
Hakan :Öğretmenim ben havuzdan bir soru sormak istiyorum.
A.Ö :Evet, sorabilirsin.
Hakan :Öğretmen Bora'nın kibritle yaptığı deneyi duyunca nasıl tepki göstermiştir? Ahmet yanıtlasın.
Ahmet :Kötü bir tepki göstermiştir öğretmenim. İlkinde öğretmenim kızarak yürümüştür. Sonrakinde de affetmiştir öğretmenim. Diğer okullara sen bizi temsil edeceksin demiştir. Diğer çocuklar da sana güveniyoruz demişlerdir.
Erkan :Doğru öğretmenim. Doğru cevapladı (VKN: 20090513095448; 20'30"-32'39").

Yukarıdaki konuşmalardan da anlaşılacağı üzere, Biyofam merkezindeki öğrenciler metni okuma sonrasında oluşturdukları soru havuzundan sorular seçmişler ve bu soruları diğer merkezlere yöneltmişlerdir. Böylece, bir yandan diğer merkezdeki öğrencilerin dinleme becerisinin geliştirilmesine olanak sağlanmaya ve dinlenen metnin ana fikrine ve içeriğine ilişkin sorulan sorulara yanıtlar vermeye çalışarak konuşma becerilerini etkili bir biçimde kullanmalarına fırsat yaratılmaya; diğer yandan da eşzamanlı olarak farklı metinler aracılığıyla dil becerilerinin bütünsel bir yaklaşımla geliştirilmesine ortam hazırlanmaya çalışılmıştır. Bu süreçte merkezdeki öğrencilerin öncelikle hangi soruların sorulacağına, yanıtlamaları için kime söz hakkı verileceğine, verilen yanıtların doğruluğunun onaylanmasına, eksiklik ya da yanlışlıkların düzeltilmesine kendilerinin karar vermeleri, öğrencilerin merkez etkinliklerinde

öğrenme sürecinin merkezinde kendilerinin olduğunu, öğrenme sürecini artık kendileri tarafından, araştırmacının desteği olmadan bağımsız olarak yönlendirebildiklerini göstermektedir.

Soru havuzundaki soruların diğer merkezlerdeki öğrencilere sorulması sırasında araştırmacı ve öğrencilerin dikkatini çeken önemli bir durum, Ahmet'in Hakan'ın sorduğu soruya doğru yanıt vermesidir. Ahmet, sınıfta derse karşı ilgisizliği ile ün yapmış öğrencilerden biridir. Ve onun dikkatini belli bir konuya uzun süre yoğunlaştırabildiği pek görülmeyen bir durumdur. Ancak, yapılan bu etkinlik sonrası, Ahmet'in dinlediği metne yönelik olarak kendisine sorulan soruları doğru bir biçimde yanıtlaması, gerçekleştirilen bu eylem araştırması sürecinde Ahmet açısından yaşanan ilk durumdur. Bu durum, öğrencinin süreç içindeki gelişimini göstermesi açısından da önem taşımaktadır.

Okuyucular materyali okuduktan sonra, sahip oldukları bilgi ile metinde sunulan bilgi arasında köprü kurmalıdırlar (Yılmaz, 2008, s.133). Türkçe dersi, öğrencilerin yalnızca dil becerilerinin değil, aynı zamanda üst düzey düşünme becerilerinin ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini de sağlamayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda merkezlerde öğrencilerin bir sorunu ya da olayı anlama, analiz ve sentez yapma, sonuç çıkarma, değerlendirme gibi becerilerinin geliştirilmesine de olanak sağlayacak ortamlar oluşturulmalıdır.

13.05.2009 tarihinde Biyofam merkezinde yer alan Doğukan'ın "Bora top ile yaptığı deneyle neyi anlatmaya çalışmıştır?" sorusunu Bilginler adlı merkezde yer alan Zeynep yanıtlamaya çalışmıştır. Ancak Zeynep yanıtını verdikten sonra Biyofam merkezinde yer alan öğrencilerden Hakan'ın Zeynep'in yanıtına dönüt vermesi üzerine önce Zeynep ve Hakan arasında tartışma yaşanmış, daha sonra tartışmaya Gizem de katılmıştır. Merkezler arasında yaşanan bu tartışmalar, öğrencilerin farklı bakış açılarını görerek bilimsel karmaşalar yaşamalarına neden olmuştur. Öğrencilerin farklı merkezlerdeki arkadaşlarıyla aralarında gerçekleştirdikleri bu tartışma sırasında, araştırmacı sürece fazla müdahale etmek istememiş, öğrencilerin tartışarak doğru sonuca ulaşmaları

amacıyla onları dikkatle dinlemiştir. Biyofam merkezindeki öğrenciler ile Zeynep arasında gerçekleşen bu konuşmalardan bir bölüm aşağıda yer almaktadır:

Zeynep	:Bora top ile yaptığı deneyde suyun itme kuvvetini göstermiştir. Çünkü bir ipi topa bağladıktan sonra suyun altına tutmuş ve bir arkadaşından çekmesini istemiş, bu şekilde de suyun itme kuvvetini anlatmaya çalışmıştır.
Hakan	:Akan suyun basıncının havanın basıncından daha az olduğunu anlatmaya çalışmıştır.
Zeynep	:Daha mı az (!) Daha az olsaydı niye çekemesin ki.
Gizem	:Akan suyun basıncı havanın basıncından daha fazla olduğu için top suyun içinden çıkmamıştır.
Hakan	:Ama öğretmenim bakın çünkü "akarsuyun içindeki basınç çevresindeki havanın basıncından azdır" diyor burada. İşte böyle olunca da hava basıncı topu suya doğru iter. İşte o yüzden.
A.Ö	:Zeynep arkadaşınız da o şekilde ifade etti.
Gizem	:Zeynep cümleyi toparlayamadı öğretmenim.
Zeynep	:Ama öğretmenim o diyor ki suyunki havadan daha azdır diyor. Ama eğer öyle olsaydı niye çekemezdi.
Gizem	:Ama öyle değil, akan suyun basıncı havanın basıncından daha fazla olduğu için top suyun içinden dışarı çıkmamıştır.
Zeynep	:Tamam sen doğru söylüyorsun ama Hakan tam tersini söylüyor.
Hakan	:Burada öyle yazıyor çünkü.
A.Ö	:Evet, burada akan sudaki basınç çevresindeki havanın basıncından azdır diyor. Böyle olunca da hava basıncı topu suya doğru iter diyor.
Zeynep	:Hava basıncı iter diyor. Ama havanın basıncı daha fazla olsaydı...
Gizem	:Ama öğretmenim suyun basıncı havanın basıncından daha fazladır. Fen bilgisi dersinde de gördük.
Hakan	:Evet öğretmenim, orada da öyle yazıyor. Ben ona göre söyledim.
Zeynep	:Yanlış yazılmış olabilir öğretmenim. Çünkü öğretmenim suya tutuyor. Eğer havanınki daha fazla olsaydı çekebilirdi, ama çekemediğini söylediler (VKN: 20090513104349; 08'04"-10'08").

Öğrenciler arasında yaşanan bu tartışma, öğrencilerin geçmiş bilgileri ile yeni edindikleri bilgiler ve günlük yaşam örnekleri arasında bağ kurulduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin tartışarak öğrendikleri bu süreçte, anlamlı bilgilere ulaştıkları ve soru-yanıt yoluyla sorgulama becerilerini doğru bir biçimde kullanarak üst düzey düşünme becerilerini işe koştukları söylenebilir.

Güneş (2009, ss.199-200), okuduğunu anlama düzeylerini genel, yorumlayıcı, sorgulayıcı ve yaratıcı anlama olmak üzere dört farklı düzeyde ele almaktadır. Genel anlama en temel düzeyde anlamayı içerirken; yorumlayıcı anlama, öğrencilerin

okuduklarını derinlemesine anlama, çıkarımlar yapma ve anladıklarını yorumlamayı kapsamaktadır. Sorgulayıcı anlama ise, bir dizi soruyla, metinde verilen olguların neden-sonuç ilişkilerinin araştırılması, analiz edilmesi, düşünceler üretilmesi, karşılaştırmalar yapılması, çıkarımlarda bulunulması ve değerlendirilmesini içermektedir. Okuyucu okuduğu metnin içeriğini, metinde verilen bilgileri ve bilgilerin doğruluğunu sorgular. Önbilgileriyle metindeki anlamları karşılaştırır, değerlendirir ve yorumlar. Yapılan bu etkinlik, öğrencilerin kendilerine verilen bir konuda kendilerini ifade edebilmelerine, inandıkları görüşü söyleyebilme ve gerekçe sunarak görüşlerini savunabilmelerine, konuyla ilgili sahip oldukları bilgileri ortaya çıkarabilmelerine olanak sağlamıştır. Öğrencilerin metinde verilen bilgiyi sorgulamaları, değerlendirmeleri ve ön bilgilerinden yararlanma yoluyla çıkarımda bulunmaları, bu etkinliğin onların sorgulayıcı ve yorumlayıcı anlama düzeyine ulaşmalarına katkıda bulunduğu biçiminde yorumlanabilir. Bu durum eylem araştırması sürecinin olumlu yönde gelişmeler sağladığını ortaya koymaktadır. Gerçekleştirilen bu etkinlik, öğrencilerin etkili bir biçimde dinleme ve düşünme alışkanlığı kazanabilmeleri yanında soru sorma becerilerinin gelişebilmesine de katkıda bulunduğunu göstermektedir.

Okuma amacının gerçekleşme düzeyini kontrol etme, metin dışındaki kaynaklardan yararlanma, eleştirel bir bakış açısıyla metni değerlendirme vb. etkinlikler okuma sonrasında kullanılabilecek stratejiler arasında ele alınmaktadır (Akyol, 2007, s.23). Farklı merkezlerde yer alan öğrencilerin okudukları ve dinledikleri bu metni eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmeleri, onların okuma sonrasında bu stratejileri etkili bir biçimde işe koştuklarını ortaya çıkarmıştır.

13.05.2009 tarihli altıncı geçerlik komitesinde üyeler dersin işlenişinin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına uygunluk açısından istenilen düzeye geldiğine ilişkin olumlu dönütler vermişlerdir. Bu tarihte gerçekleştirilen komitede araştırmacı ve komite üyeleri arasında geçen konuşmalar ses kayıtlarına şöyle yansımıştır:

(...)
Burçin hoca :Sonuçta hani amaçlarını karşılayacak şeyleri gördüğümüz için, bizim için uygun.
İlknur hoca :Sen şubat döneminde mi başlamıştın?
Ruhan :Evet, şubat döneminin başında başlamıştım, bir ay yaklaşık gözlem sürecinde bulundum.

Burçin hoca :Tam olarak ne zaman başladın?
Ruhan :Tam olarak başlayalı iki ayı geçti sanırım uygulamalar.
İlknur :Sen kaç saat uygulama yaptın?
Ruhan :Hocam haftada altı saat, bizim 6. Geçerlik komitemiz olduğuna göre 36 saati bayağı bi geçti.
İlknur hoca :Danışman hocan da diyorsa uygun bizim için.
Burçin hoca :Sen de amacını karşılayacak veri elde ettin zaten.
Ruhan :Ben amacımı karşılayacak verilerin çoğunu elde ettim. Hani bundan sonra ben ekstra şeyler uygulamak istiyordum. Hem öğrencileri işte tam olarak şey yapmak açısından, ama bugün mesela çok güzel şeyler çıktı.

Araştırmacı dersten sonra yazdığı günlüğüne ders akışını ve o gün yaşananları aşağıdaki biçimde yansıtmıştır:

> Bugün etkinlikler sırasında yaşadığım olay, öğrencilerin farklı bakış açılarını daha yakından görmeme olanak sağladı. Biyofam merkezinin metnini dinleyen öğrenciler, metnin ana fikrini ortaya çıkardıktan sonra Doğukan'ın sorduğu soruyla önce bilimsel bir karmaşa yaşamış, daha sonra metni eleştirel bir biçimde sorgulamaya çalıştılar. Bu durum onların Türkçe dersinde ele alınan metinle fen bilgisi arasında disiplinler arası bir ilişki kurmalarını, ön bilgilerini kullanmalarını sağladı. Öğrenciler kendi aralarında tartışarak, bilimsel düşünerek, var olan bilgilerini ön bilgileri ile ilişkilendirirdiler bu süreçte. Bu nedenle bugün işlenen dersten oldukça zevk aldım. Çünkü öğrencilerin hemen hemen tümünün sürece etkin katılımını gördüm (13.05.2009).

13.05.2009 tarihinde Badenur kendi merkezlerinin (Mor Menekşeler) metni olan "Sevginin Gücü"nü diğer merkezdeki arkadaşlarına okumuş ve diğer merkezlerdeki arkadaşları da bu metni dinlemişlerdir. Daha sonra bu merkezde hazırlanan soru havuzundaki sorular diğer merkezdeki öğrencilere yöneltilmiştir. Badenur metni okuduktan sonra diğer merkezdeki arkadaşları bu metnin çok güzel olduğunu belirtmişler ve Badenur'u alkışlamışlardır. Bu sırada Efe, dinlediği metinde geçen bilmediği bir kelimenin anlamını sormak için izin istemiş ve Badenur ile Efe arasında şöyle bir konuşma geçmiştir:

Efe :Orada hani hiç iksinmiyorum mu demiştin?
Badenur :Yüksünmüyorum.
Efe :Onun anlamı ne?
Badenur :Orada yüksünmüyorum derken hiç çekinmeden, yorulmadan gidiyorum anlamına geliyor.
Badenur : Başka anlamını bilmediğiniz kelime var mı çocuklar?
Öğrenciler :Hayır...(VKN: 20090513110423; 05'14''-05'35'').

Öğrencilerin dinleme etkinliğinde süreç içinde gösterdikleri bu durum, onların sürece etkin katılım yoluyla sözvarlığını geliştirme becerilerinin de gelişmeye başladığının bir

göstergesi olarak düşünülebilir. Efe'nin gösterdiği bu davranış, diğer merkezdeki öğrencilerin kendi merkezlerinden farklı bir merkezde ele alınan bir metni etkili bir biçimde dinlediklerini ve anlamını bilmedikleri kelimelerle karşılaşmaları durumunda onu anlamaya çalıştıklarını göstermektedir. Efe'nin sorusu yanıtlandıktan sonra farklı merkezlerde yer alan öğrencilerden bazıları, dinledikleri bu metni özetlemek istemişlerdir. Aşağıda Öz-Melis merkezinde yer alan Mehlika'nın dinlediği bu metni özetle anlatması ve metnin ana fikrini açıklaması sırasında video kayıtlarına yansıyan konuşmaları yer almaktadır:

Mehlika :Engin diye bir çocuk varmış. Bu çocuk doktor olmak istiyormuş. Fakat babası memur olduğu için gelirleri ancak yemeğe yetiyormuş. Engin'e ileride ne olmak istiyorsun diye sorduklarında doktor olmak istediğini söylediğinde onlar Engin'e biraz zor olursun der gibi bakıyorlarmış. Engin yatılı okulu kazanmış. Sonra oraya gitmiş. Evden ayrılmak ona birazcık zor gelmiş. Daha sonra orada da TUBİTAK'ın düzenlediği bursluluk sınavı varmış. Onu da kazanmış. Kazandığına çok seviniyormuş çünkü okul masraflarından dolayı artık ailesine yük olmayacakmış. En sonunda doktor olmuş. Doktor olduktan sonra kurada kimsenin gitmek istemediği bir yer çıkmış. Oraya arkadaşları gitme demişler fakat Engin gitmiş yine de. Ondan sonra orada zorluklarla karşılaşmış. Orada elektrik yokmuş, su yokmuş, bir tek kendisi ve bir hizmetli varmış.

Erkan :Yol da yokmuş.

Mehlika :Ondan sonra böyle bazı hastalara gidip muayene ediyormuş, ilaç veriyormuş onlara. Onların ona böyle gülümseyerek bakmaları onun çok hoşuna gidiyormuş. Bütün zorlukları sanki üzerinden atıyormuş yorgunluğunu falan. Öyle hissediyormuş. Atla gidemediği yerlere yaya gidiyormuş. En sonunda da yani her şey zor olsa bile onun üstesinden gelebilirsin diyor yani çalışarak.

A.Ö :Evet, teşekkürler Mehlika. (VKN: 20090513110423; 07'07"-09'14").

Mehlika'nın bu davranışı, onun sürece etkin katıldığını göstermektedir. Mehlika, metni tam olarak dinlemiş, metne ilişkin ana fikri belirlemiş ve arkadaşlarıyla paylaşmıştır.

Öğrenciler ilgi alanlarına yönelik merkezlerde yaşadıklarını, öğrendiklerini ve duygularını yazdıkları günlüklerinde ifade etmişlerdir. Merkez etkinliklerinin kendilerini heyecanlandırdığını ve yapılan etkinliğin oldukça farklı olduğunu düşünen öğrencilerden Esra, Azra, Özlem ve Özen'in günlüklerine yaptıkları yansıtmalar şöyledir:

> Bugün gruplar soru sormaya devam etti. Çünkü daha üç grup vardı. İlk başta bizim grup çıktı. Bizim gruptan Azra okudu. Sonra sorular sorduk. Ben Serhat'a sordum. Dinlemediği kesindi. Ama yine de sordum. Soruyu bilemedi. Aslında çok basitti. Yani Serhat dinlememişti. İnşallah bu hatasını anlar ve bir dahakine dinler. Bizden sonra başka bir grup çıktı. Onların hikâyesinde de zorla bir şeyler yaptırdığı için aklında yanlış kaldı. Yani buradan şunu anlıyoruz. Zorla güzellik olmaz. Ben bu etkinlikten çok eğlendim. Zaten her etkinlik çok zevkli (Esra).
>
> Sevgili günlük. Bugün bizim grubumuz bir hikâye okuyacak onunla ilgili soruları arkadaşlarımıza sorduk. Ben kendi sorumu sordum ve arkadaşlarım doğru cevap verdi (Özlem).
>
> Sevgili günlük. Bugün Biyofam grubu hazırladıkları soru bankasındaki soruları sundu. Metni okudular. Metni sözlü olarak özetledik. Sorularını yanıtladık. Bugün metni sözlü olarak özetlemeyi, soruları anlamlı yanıtlamayı öğrendim. Çook eğlendim (Azra)
>
> Sevgili günlük. Bugün biz etkinliğimizi tamamladık. Tabii bize soru sordular. Cevapladık. Biz de sorduk, onlar da cevapladı. Bugün böyle geçti. Güzeldi. Sen de bir insan olsaydın sana da sormak çok güzel olurdu. Sen de bayılırdın. Haydi, görüşürüz (Özen).

14.05.2009 tarihli Türkçe dersinin ilk saatinde, Mor Menekşeler merkezinin metni olan "Sevginin Gücü" ve Öz-Melis merkezinin metni olan "Napoliten Şarkı" isimli metinler de sırasıyla diğer merkezlerdeki öğrencilere okunmuş, bu merkezlerin hazırlamış oldukları soru havuzundan seçilen sorular, metni dinleyen öğrencilere yöneltilmiştir. İkinci ders saatinde ise Bilginler merkezinde yer alan Zeynep "Çarpım Cetveli" aldı metni okurken diğer merkezlerdeki öğrenciler de onu dinlemişlerdir. Biyofam Merkezinden Hakan, "Çarpım Cetveli" adlı hikâyeyi özetle anlatmış, Öz-Melis merkezinden Şennur ve Efe, Mor Menekşeler Merkezinden Azra, Biyofam merkezinden Erkan hikâyenin ana fikrini anlatmış; yine Öz-Melis merkezinden Mehlika da hikâyedeki soruna çözüm önerisi sunmaya çalışmıştır. Aşağıda bu tarihte gerçekleşen etkinlik sırasında farklı merkezlerdeki öğrenciler arasında geçen konuşmalara ilişkin video kayıtlarından yansımalar yer almaktadır:

Hakan :Birinci sınıfa giden Zeynep adında bir kız varmış. Tembel bir kızmış bu. Öğretmeni onun okulu bırakacağını düşünmüş. Zeynep'in yazmaktan elleri yoruluyormuş. Kitabı heceleyerek okuyormuş. En sonunda öğretmeni ezberlemesi için ona çarpım tablosunu vermiş. Onu ezberlemek Zeynep'e çok zor geliyormuş. Ezberleyememiş. Sonunda öğretmeni ailesini çağırmış. Babası çarpım tablosunu ezberletme işini kendisi üstlenmiş. Zeynep 2 kere 5'ten sonrasını aklında tutamıyormuş. Babasının yanına gitmiş çalışması için. Babasının elinde cetvel varmış. Ondan sonra Zeynep'in her yanlışında babası eline cetvelle vuruyormuş. Annesi buna acıyormuş ama cesaret

edememiş. Zeynep zar zor da olsa çarpım tablosunu ezberlemiş. Daha sonra da çarpım tablosunun adı çarpım cetveli olarak kalmış.

A.Ö :Peki bu hikâyenin ana fikri neydi, hikâyeden nasıl bir ders çıkardınız?

Şennur :Öğretmenim ben bu hikâyeden çocuklarımıza böyle davranmamamız gerektiğini anladım. Yani zorlayarak öğretmememiz lazım. Çünkü belleğinde böyle şeyler olabiliyor.

Azra :Öğretmenim şiddetle hiçbir şeyin çözülemeyeceğini anladım. Zor da olsa Zeynep burada çarpım tablosunu ezberledi ama aklında çarpım cetveli olarak kaldı.

A.Ö :Peki siz Zeynep'in yerinde olsaydınız nasıl öğrenmeye çalışırdınız?

Mehlika :Öğretmenim ben olsam ezberleyemediğim durumlarda, defterimin arkasından çarpım tablosunu keserdim, onu elime alırdım. Mesela televizyon izlerken, reklam aralarında bile onu okurdum, sürekli onu okurdum. Onu okuya okuya aklımda kalmasını sağlardım.

A.Ö :Peki hikâyemizin ana fikrine geri dönelim. Başka ne tür sonuçlar çıkardınız?

Erkan :Öğretmenim, azim. Çalıştığımız zaman yapamayacağımız şey yoktur.

A.Ö :Ama o sanki bundan önce dinlediğiniz hikâyenin ana fikrine daha uygundu.

Erkan :Bunda öğretmenim pek çalışmamış ama zorla öğrenmeye çalışmış. Bence doğru değil, babasının yaptığı da doğru değil, Zeynep'in yaptığı da doğru değil. Zeynep daha çok çalışmalı ve ezberlemeliydi. Babası da şiddet uygulamamalıydı. Belki öğretmenim şiddet uyguladığı için Zeynep o kadar çalışmadı.

Efe :Öğretmenim Zeynep onu babasıyla birlikte değil de kendi başına çalışsaydı daha iyi öğrenebilirdi. İsteseydi zaten kendisi yapabilirdi.

Ece :Bence Zeynep ezberliyormuş aslında, onları biliyormuş ama babasından korktuğu için heyecanlanıyormuş. Ama babasının da öyle vurması gerekmezdi tabii ki. Zorla güzellik olmayacağı için babasının şiddet uygulamaması, Zeynep'in de babasından korkmaması gerekirdi.

A.Ö :Peki, hikâye kahramanlarımızın hangi davranışlarını beğendiniz, ya da beğenmediğiniz özellikleri var mıydı?

Hakan :Öğretmenim, Zeynep'in beğenmediğim davranışı çalışmaması, beğendiğim davranışı ise Asiye'yle çalışması.

Öznur :Öğretmenim ben babasının kızına böyle dersinde yardım etmesini beğendim. Ama sevmediğim yönleri de Zeynep yanlış cevapladığında eline vurması. Mesela benim babam böyle bir şeyde aynı şeyi bir daha, bir daha sorar. Konuşarak hallederiz.

Ayla :Öğretmenim babasının şiddetle bir yere varamayacağını anlaması gerekirdi.

Erkut :Sizce azim önemli midir? İnsan istedikten sonra başarabilir mi?

Tunahan :Evet, azim önemlidir. İnsan istedikten sonra her şeyi başarabilir.

Azra :Azim çok önemlidir. Azim olmadan bir şeyi başaramayız. İnsan bir şeyi istediği zaman bunun üstesinden gelebilir (VKN: 20090514125327; 32'31"-46'29").

Yukarıdaki konuşmalardan da anlaşılacağı üzere, öğrencilerin dinledikleri metni özetle anlatabilmelerinin yanı sıra, metnin ana fikrini belirlemeleri, hikâyenin kahramanlarını ve kahramanların özelliklerini açıklayabilmeleri, onların dinledikleri metne ilişkin çıkarımlar yapabildiklerini göstermektedir. Yapılan bu etkinlik öğrencilerin etkili bir biçimde dinleme ve düşünme alışkanlığı kazanabilmelerine ve soru sorma becerilerinin gelişmesine katkı sağladığını göstermektedir. Dolayısıyla, öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik oluşturulan bu merkezlerde ele alınan farklı metinler aracılığıyla, dil becerilerinin yanı sıra düşünme becerilerinin de geliştiğini söylemek olanaklıdır.

Okuduğunu anlama, okuyucunun ön bilgileri ile metinlerden öğrendiklerini karşılaştırıp, sentez ederek yeni bir düşünceye ulaşmasıdır (Akyol, 2005, s. 2). Bunun yanı sıra, bir metni okuyabilmek, görebilmek ve çözebilmek için başka metinlerle arasındaki benzerlik ve farklılıklara, metinlerarası ilişki, çelişki ve bileşkelere dikkat etmek gerekmektedir (Aktulum, 2000). Lenski (1998, s.78) nin Vosniadou ve Brewer'den (1987) aktardığına göre metni anlamak derin bir seviyedir. Bu nedenle öğrenciler metinlerarası bağlantı kurma gereksinimindedir. Bu bağlantıları kurmak öğrencilerin zihinsel olarak o an için okudukları metin ile geçmişte okudukları metinlerin zihinlerindeki deneyimleri arasındaki ilişkiyi gerektirmektedir. Başka bir ifadeyle okuyucu şu anda okumuş olduğu metnin anlamını yapılandırırken geçmişte okuyup anladığı metinleri de gözden geçirmektedir (Lenski, 1998, s.78). Bu bağlamda metinlerarasılık "iki ya da daha çok metin arasında bir alışveriş, bir tür konuşma ya da söyleşim biçimi; metinlerarası okuma ise bir bağlantı kurma süreci olarak tanımlanmakta ve metinlerarası okumanın üst düzey bilişsel becerileri geliştirdiği düşünülmektedir. Bur durumda birey okuduğu metinlerle daha fazla ilişkiye girmekte ve okuduğunu tam olarak kavramaktadır (Ünal, 2007).

Öğrencilerin kendi merkezlerinde okudukları ve farklı merkezlerde dinledikleri metinler arasında ilişki kurmasını sağlayarak düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla metinlerle ilişkilendirme etkinliği yapılmıştır. Öğrencilere kendi merkezlerinde okunan ve ayrıntılı bir biçimde incelenen metinle, daha sonra diğer merkezlerin metinlerini dinledikten sonra metinler arasında ne gibi benzerliklerin olduğu sorulmuştur. Metinler

arasında yer, zaman, şahıs, konu, düşünce ve olay bakımlarından ilişki kurmaları istenmiştir.

14.05.2009 tarihinde gerçekleştirilen dersin ilerleyen dakikalarında Mehlika konuşmak için söz isteyerek dinlediği iki farklı metni ana fikir ve kahramanların özellikleri bakımından ilişkilendirdiğini belirtmiştir. Bunun üzerine araştırmacı Mehlika'ya konuşmak için söz hakkı vermiştir. Mehlika'nın gerçekleştirdiği bu konuşmanın alıntıları video kayıtlarına aşağıdaki gibi yansımıştır:

Mehlika :Öğretmenim ben bir şey söyleyebilir miyim?

A.Ö: Efendim?

Mehlika :Öğretmenim ben Mor menekşelerin metni ile Bilginler metnini bağdaştırdım. Çünkü Mor Menekşelerin metninde de azim, güç, onlar öncelikliydi. Öğretmenim burada da azim ve güç öncelikli. Bu yönden bağdaştırdım öğretmenim. Buradaki sorunla da Mor Menekşeler'in metni bağdaşıyor. Çünkü Mor Menekşeler'de ne oluyordu çok güçlükle, zorlukla ve azimle doktor oluyordu Engin. Bu metninde de insan istedikten sonra başarılı olabilir mi diyor öğretmenim. İnsan isteyince her şey olabilir. Çünkü biz bunu bu iki metinde de gördük. Burada Engin azim ve istekli olarak bir işi, doktor olmayı başarıyordu. Çarpım cetvelinde ise Zeynep istemeyerek, yani istemiyor derken istekli değildi, beğenmiyordu, sevmiyordu. İstekli olmadığı için ne oldu, çarpım tablosunu çok zor öğrendi. Yani bir iş için istekli olursak, yani örnek vereyim. Grup ödevi yaparken, merkezlerimiz var bizim burada. Biz merkez etkinliklerimizi istekli bir biçimde yaparsak, istekli olursak, orada o merkez daha çabuk bitirir o ödevini öğretmenim. Fakat hiç istekli olmazsak, hep konuşursak, hiç metinlerimizle ilgilenmezsek, sorulara hiç bakmazsak, azıcık yazıp azıcık yazmazsak veya yarım yarım yazarsak işte o zaman verimli bir şey alamayız. Grup çalışmalarımız verimli olmaz. Öğretmenim, iki metinde de aynı böyle oldu. Birisi isteyerek başardı. Birisi de istemediği için zorla öğrendi.

A.Ö :Evet, çok güzel Mehlika. Tebrik ediyorum seni. Çok güzel, iki metini de analiz etmişsin sen. Mehlika her iki metni de çok iyi dinlemiş ve her ikisi arsındaki benzerlik ve farklılıkları bulmaya çalışmış. Mor Menekşeler metninin merkezinde Engin vardı. Engin ne olmak istiyordu?

İlhan :Doktor olmak istiyordu.

Özlem :Öğretmenim ikisi de birbirine zıtlar yalnız. Biri sürekli tembellik ediyor, birisi de sürekli çalışmak istiyor.

A.Ö :Evet birinde azim var. Engin'in hedefi var ve bu hedefe ulaşmak için gece gündüz çalışıyor. Uykusuz kalıyor. Bursluluk sınavlarına giriyor. TUBİTAK' tan burs alıyor. Zor şartlara rağmen çalışarak arzuladığı hedefe ulaşıyor.

Erkan :Aslında Zeynep'in ailesinin de durumu iyi olmasına rağmen o da çalışmıyor (VKN: 20090514125327; 46'34"-50'02").

Mehlika'nın dinlediği metinler arasında böyle bir ilişki kurması, onun metinler arası bağlantıları kurduğunu, dinlediği metinlerle daha fazla ilişkiye girdiğini ve dinlediğini tam olarak kavradığını, dolayısıyla üst düzey bilişsel becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Öğrencilerin dinledikleri metinler arasındaki bağlantıları kavramaları, metnin ana fikri üzerinde odaklanmaları onların etkili bir dinleyici olmalarını sağlamada önemli bir etkiye sahiptir. Anlama sorularının yanıtlanmasından sonra farklı merkezde ele alınan farklı metinler arasındaki ilişkiler de keşfedilmiş ve bu merkez metinleri arasındaki ilişkiler, benzerlik ve farklılıklar, hikâye kahramanları arasındaki ilişkiler ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

15.05.2009 tarihinde Çalışkan Arılar adlı merkezde "Ben Ne Olacağım" adlı metinle ilgili anlama sorularının yanıtlanması sırasında Öz-Melis Merkezinden Efe, Bilginler adlı merkezden Duygu, İlknur ve Zeynep, Mor Menekşeler merkezinden Azra, Ece ve Öznur arasında geçen konuşmalar derse şöyle yansımıştır:

A.Ö :Hikâyenin ana fikri neydi?

Efe :Hikâyenin ana fikri bence bir meslek hayali. Böyle annesi atıyorum polis diyor, polisliğin parasını, işini gücünü anlıyor, polis olmak istiyor. Futbolu iyi oynuyor. Futbolcu olacağım diyor. Yani bence bu metnin ana fikri, mesleğini belirlememiş, kendine güvendiği bir mesleği arıyor.

Duygu :Benim bu hikâyeden çıkardığım sonuç hedefimizi belirlememiz. Büyüyünce ne olacağımızı belirlememememiz. Mesela ben büyüyünce öğretmen olmak istiyorum. Onu belirledim. O benim hedefim oldu artık. Onu gerçekleştirmek istiyorum ben.

Azra :Öğretmenim ben bundan değişik bir şey daha çıkardım. Olmak istediğimiz mesleği daha önceden araştırmamız gerektiğini çıkardım.

A.Ö :Evet çok güzel.

Azra :İlk önce mesleğimizi araştırıp, eğer istiyorsak o mesleği hedefimize ulaşmak için çok çaba göstermeliyiz.

Zeynep :Öğretmenim Duygu'nun dediği gibi hedeflerimizi belirlemeliyiz. Ama bir de yeteneklerimize göre belirlemeliyiz. Çünkü orada Hakan ve Kerem çok güzel futbol oynuyorlardı. Ve bunun sonucunda Kerem futbolcu olmak istediğini söylüyordu. Hakan da kendi istediği meslek olarak benzinci olmak istediğini söylüyordu.

Ece :Öğretmenim bence burada hedefimizi küçüklükten belirlemezsek ileride zorluklarla karşılaşacağımızı anlatıyor. Küçükken mesela diyelim ki polis olmak istiyorsunuz. Ama onu belirlemediniz. Onu belirlemeden, hedefine onu koymazsanız, azim göstermezseniz o mesleğe kavuşamazsınız. Mesela orada belediye başkanı olmak istiyordu, vali olmak istiyordu, her şey olmak istiyordu ama sonuçta tam belirleyemediği için karıştı.

A.Ö :Evet, çok güzel. Dün bir hikâye daha okumuştuk. Hatırlıyor musunuz?

Sinan :Engin, Zeynep.

A.Ö :Evet, sevginin gücü adlı bir metin vardı. Her iki metin arasında ne tür benzerlik ve farklılıklar var? Bulalım mı şimdi onları? Hikâyenin

kahramanlarını karşılaştıralım, neler vardı? Neler yapılıyordu? Hikâyeler arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdi?

Ayla :Öğretmenim dün Ece'nin okuduğu hikâyede önce hedefini belirlemiş, onun için çabalamış ve o mesleği yerine getirmişti öğretmenim. Zeyneplerin hikâyesini okuduğumuzda o hiç isteksizdi, hiç hedef belirlememişti, çalışmamıştı derslerine. Bizim hikâyemizde de hedeflerini belirlemiş ama bir sürü, çok fazla meslek belirlemişti. Hep karar değiştiriyordu öğretmenim. Önemli olan bir sürü mesleği seçmek değil, bir meslek üzerine yönelmek, onun için çabalamaktı.

Azra :Öğretmenim bizim merkezimizde Engin diye bir çocuk vardı. Bu çocuk daha ilkokul sıralarındayken doktor olmayı kafasına koymuştu. Yani küçükken bile hedefini belirlemişti. Zeyneplerin okuduğu metinde öğretmenim, Zeynep isteksiz olarak çarpım tablosunu ezberliyordu ve Zeynep her yanlış söylediğinde babası eline cetveli vurduğunda, onun da adı çarpım cetveli olarak kalmıştı. Yani isteksiz olarak ezberlemişti öğretmenim. Ayla'nın okuduğu metinde de birçok karar vermişti. Ama sonunda hedefine kararını vermişti. Çünkü önceden ne olacağına karar vermemişti. O gün içinde bir sürü karar değiştirdi.

İlknur :Öğretmenim Azra'nın okuduğu metinle Aylaların okuduğu metin arasında bayağı bir fark var. Aylaların okuduğu metinde istemeden, azim göstermeden bir şeylere ulaşmak istiyor çocuk. Derslerine çalışarak değil de, ben bunu olacağım, ben bunu olacağım diyor. Azraların metninde iste küçüklükten beri istediği meslek. Maddi durumdan zor olsa bile çaba gösteriyor. Azim gösteriyor ve bunun sonucunda ise başarıyor, istediği mesleğe sahip oluyor. Ama Aylaların okuduğu metinde çocuk bir şeyi başarmadan bir şeyi elde etmek istiyor.

Özlem :Öğretmenim bence Ayla'nın okuduğu metinde bence yanlış düşünüyorum öğretmenim. Çünkü şimdiden belirlemesi doğru değil. Önce derslerine çok iyi çalışması, hangi mesleği olacağını düşünmesi gerekiyordu. Bunu sonuçta derslerimiz de etkiliyor. Derslerimiz kötü olursa hedefimize ulaşamayız. Azraların okuduğu metinde ise Engin derslerine çalışarak bir meslek tercih etmiş.

Badenur :Öğretmenim Aylaların metninde Kerem okumaya ne gerek vardı diyor Kerem, ama bizim merkezin metninde de okuyordu öğretmenim. Aynı şekilde Filizlerin metninde de Zeynep çalışmayı istemiyordu. Dersleriyle ilgilenmiyordu. Bu şekilde farklar var. İkisi okumayı istemiyor ama biri okumak istiyor.

Esra :Bizim merkezimizdeki metinde kahraman sevdiği bir mesleği olmaya çalışmıştı. Çalışkan arılar merkezinde de en çok para kazandıran mesleği olmak istiyordu. (İlk derslerde sessizliğiyle nam yapmış olan Esra, artık iyice özgün fikirleriyle dikkat çekmeye başladı).

A.Ö :Evet Esra, çok güzel bir ilişki kurdun. Bravo. Bir de Şennur'u dinleyelim. Şennur sen ne düşünüyorsun?

Şennur :Öğretmenim ben Mor Menekşeler merkezinin metnini çok beğendim. İdealleri vardı. Küçüklükten itibaren ideallerimizi belirlememiz gerekiyor. Çünkü biz o mesleğe bağlı okursak, o mesleği araştırırsak, şu okulları okumamız gerekiyor, şu derecede puan almamız gerekiyor diye araştırarak okursak daha kolay okuruz. Mesela Bilginler adlı merkezde de böyle, hafızamızda değişiklikler olabiliyor. Babası onun eline vurduğu için ileride o kahramanımızda sorunlar olabilir, psikolojisi açısından. Çalışkan arılar merkezinin metninde ideal vardı. Bir mesleğe sahip olmak istiyordu. Ama mesleğini bir şeye göre belirliyordu. Yani istediği mesleği değil de daha çok para kazandıran mesleği olmak istiyordu. Bu mesleği olmak için çabalamadı yani. Bu meslekte para vardır, bunda yoksa şu mesleği olayım diye öyle çabalıyordu (VKN: 20090515132236; 00'00"-22'42").

Yukarıdaki konuşmalar, öğrencilerin ana fikri bulma, önemli fikirleri seçme, fikirleri organize etme, özetleme, ilişkileri belirleme, bilgileri karşılaştırma, karakterlerin eğilimlerini belirleme ve ortamı başka ortamlarla karşılaştırma becerilerini işe koştuklarını, dolayısıyla yorumlayıcı anlama düzeyine ulaştıklarını ortaya çıkarmıştır.

Türkçe öğretiminde öğrencilerden dinlediklerini/izlediklerini sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişkilendirme, eleştirme ve bunlarla ilgili çıkarımlarda bulunma gibi üst becerileri gerçekleştirmesi beklenmektedir (MEB 2005, s.6). Yukarıdaki konuşmalardan da anlaşılacağı gibi, öğrencilerin dinledikleri farklı metinler arasındaki bağlantıları kavramaları, metinlerin ana fikirleri üzerinde odaklanmaları, ana fikirleri birbirleriyle karşılaştırmaları, örtüşen ve örtüşmeyen tarafları ayrıştırmaları, onların metinlerdeki kapalı anlamları ortaya çıkardıklarının, katılımlı bir dinleme etkinliği gerçekleştirdiklerinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Öğrencilerden Esra, metinler arasındaki ilişkiyi fark etmiş, derste heyecanla parmak kaldırmış ve buna ilişkin görüşlerini belirtmiştir. Bu durum Esra'nın süreç içerisindeki gelişimini göstermesi açısından oldukça önem taşımaktadır. Sürecin bu aşamasında dikkat çekici durum, Esra'nın sürecin başından beri fikrini açıklamak için ısrarla parmak kaldırması ve derse katılımda çok istekli görünmesidir. Katıldığı merkezlerdeki arkadaşlarının ısrarlı teşvikiyle parmak kaldırmaya çalışan ve eylem araştırması sürecinin başında oldukça çekingen davranışlarıyla araştırmacının ilgisini çeken Esra'nın bu davranışı, onun derse olan ilgisinin arttığı ve eylem araştırması kapsamında gerçekleştirilen bu araştırma sürecinin işleyişinde gelişme görüldüğü biçiminde yorumlamak olanaklıdır. Çünkü yaşanan bu duruma, gerçekleştirilen eylem araştırması sürecinde ilk kez rastlanmaktadır. Esra'daki bu şaşırtıcı ilerleme, onun konuşma merkezinde cesaret ve özgüven kazandığının bir göstergesidir. Yaşanan bu olay, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı kapsamında oluşturulan merkezlerin, kendini ifade etmede güçlük yaşayan bireyler için son derece uygun zengin ve etkili bir çalışma ortamı sunduğunu ve farklı ön öğrenme ve yeteneklerine sahip öğrencilerin de daha eşit oldukları bir öğrenme ortamı yarattığını ortaya çıkarmıştır. Öğrencilerin dil becerilerinin gelişiminin yanı sıra, duygusal ve zihinsel bir ortamda heyecanlarını kontrol edebilmelerine olanak sağlayarak, özgüven ve cesaret kazanmalarına, korkularını yenmelerine olanak sağladığı biçiminde yorumlanabilir.

Öğrenciler arasında yaşanan yukarıdaki konuşmaları, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini etkili bir biçimde uygulayabildikleri biçiminde yorumlamak da olanaklıdır. Robinson (2003, ss.157-159), bireylerin yaratıcı düşünmeyi alışılagelmiş düşünme biçimlerinin dışına çıkılması biçiminde tanımlayarak, daha önce birbirleriyle ilişkisi saptanmamış düşünceler arasında beklenmedik bağlar ve benzerlikler kurarak yaratıcı kavrayışa ulaştıklarını belirtmektedir. Yaratıcı düşünme, olağan koşullarda birbirleriyle bağlantısı kurulmamış, farklı alanlardan fikirleri bir araya getirip, rutin çizgisel düşünme biçiminde olduğu gibi tek bir düzlemde değil, aynı anda birkaç düzlemde birden çok çağrışımlı düşünülen bir süreç olarak algılanmaktadır. Robinson'a göre, yaratıcı düşünme, bu düşünmeyi geliştirecek malzeme, farklı ortamlar ve süreçlere bağlıdır. Yanık ise (2007, s.78), yaratıcı bir çocuk yetiştirmenin ilk koşulunun, doğru bir fiziksel ortam sağlanması olduğunu belirtmiş; yeterli teknik malzeme, bireysel çalışma ve grup çalışmasına olanak sağlayan rahat bir öğrenme ortamı, etkileşimi artıran sağlıklı bir sınıf düzeni ve bireylere doğru sorumlulukları yükleyen kurallar aracılığıyla bu becerinin geliştirilebileceğine dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, oluşturulan ilgi merkezlerinin, öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik olarak merkezlerde ele alınan farklı metinlerin ve farklı merkezler ve metinler arasında gerçekleştirilen sorgulama etkinliğinin öğrencilerin yaratıcı düşünmelerine uygun bir ortam sağlanmasına katkıda bulunduğunu söylemek olanaklıdır.

Merkezlerde gerçekleştirilen metinler arası ilişki kurmaya ilişkin bu etkinlik öğrenciler tarafından oldukça ilgi çekici ve eğlendirici bulunmuştur. Aşağıda Azra'nın metinlere ilişkin sorular sorma ve metinler arası ilişki kurma etkinliğine ilişkin gerçekleştirilen dersin sonucunda günlüğüne yazdığı ifadeler örnek olarak yansıtılmıştır.

> *Sevgili günlük. Bugün ise en son olarak Aylaların grubu Çalışkan Arılar soruları sordu. Metni okudular. Anlattırdılar. Soruları sordular. Sonra Zeyneplerin, Aylaların grubu ile bizim grubun metni ile alakalı benzerlikler ve farklılıklar saydık. Ben de saydım. Çok eğlendim (Azra, 15.05.2009).*

15.05.2009 tarihli Türkçe dersinde ilgi merkezlerinde öğrencilerin kendi oluşturdukları sorular yoluyla metinleri zihinlerinde yapılandırma ve metinler arası ilişki kurma etkinliğinden sonra, araştırmacı dersin son dakikalarında öğrencilerden yazma etkinliğini gerçekleştirmek amacıyla yazma konusu belirlemelerini istemiştir. Yazma

konusunun belirlenmesi sırasında araştırmacının herhangi bir zorlaması olmamış, öğrencilerin kendi istekleri temel alınmıştır. Merkezler genelinde yapılan küçük bir beyin fırtınasından sonra yazma konusu olarak her merkezde ele alınan metnin kahramanına mektup yazılması fikri kabul görmüştür. Bunun üzerine araştırmacı tarafından mektup yazma etkinliğine ilişkin yapılandırılmış bir taslak hazırlanmış ve bu taslaklar bir sonraki Türkçe dersinde öğrencilere dağıtılmıştır.

20.05.2009 tarihinde gerçekleştirilen yedinci geçerlik komitesinde, komite üyeleri tarafından, öğrencilerin konuşma ve tartışma etkinliklerine etkin bir biçimde katıldıkları dile getirilmiş, gerçekleştirilen bu etkinliğin öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin tümleşik olarak geliştirilmesine yönelik oldukça etkili olduğu vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra, komite üyeleri tarafından etkinlikler sırasında araştırmacıya, öğrencilere biraz daha fazla pekiştireç vermesi önerilmiştir. Bu konuda komite üyeleri ve araştırmacı arasında geçen konuşmalar ses kayıtlarına şöyle yansımıştır:

Ruhan :Tartışma oranı çok yüksek sınıfta. Yani sürekli müdahale var. Bir öğrenci kalkıp bir şey söylediği zaman diğeri hemen kalkıp eksik yönlerini söyleyebiliyor.

Burçin hoca :Ya işte sen o fırsat verdiğin zaman, çocuklar zaten ona müsait bir dönemdeler.

Burçin hoca :Aferin, güzel olmuş, çok güzel bir fikir falan gibi. Çünkü çok güzel fikirler var, hani sen biraz daha heyecanlı dönüt versen, daha hani onlar da heyecanlanır.

Dilek hoca :Dönüt.

Ruhan :Evet, pekiştireç falan veriyorum ara sıra ama

Burçin hoca :Evet, veriyorsun da, burada biraz daha...

Ruhan :Doğru evet, biraz eksik kalmış sanki.

Dilek hoca :Ki pekiştireç verilmesi gerektirecek kadar iyiler. Ama buna rağmen şunu söyleyeyim ben. Türkçe öğretimi açısından, doğru Türkçe öğretimi, yani öğretim açısından, Türkçe becerileri açısından, bak bu dinleme etkinliği ama dinleme ile konuşma işlevi bak bir arada nasıl bak bir arada ortaya çıkıyor. (...) Beceriyi görmek anlamında, çok etkili görünüyor.

Ruhan :Evet, bir de okuma da zaten işin içinde, farklı metinler okundu, 5 farklı metin okundu.

Burçin hoca :Tek yazma daha kopuk kalabilir, diğer ucunda. Yani daha ayrı bir etkinlikmiş gibi ama yazmada da zaten

Ruhan :Yazmada da zaten derine inme söz konusu.

Burçin hoca :Yazmada da yazdığını anlatıyorsun, konuşuyorsun, dinliyor, yani hepsi iç içe. Çok güzel valla, kolay gelsin.

20.05.2009 tarihinde araştırmacı tarafından, farklı merkezlerde ele alınan hikâyelerin kahramanlarına yazmaları için oluşturulan taslak mektup formlarının öğrencilere dağıtılmasının ardından öğrenciler, yazma merkezinde daha önceden edindikleri bilgi ve becerileri bu merkezde de dikkate alarak, hikâyelerinin kahramanlarına mektup yazmaya başlamışlardır. Mektubun zihinsel hazırlık, taslak oluşturma, yeniden yazma ve düzeltme aşaması 28.05.2009 tarihinde sona ermiştir. Mektup yazma etkinliğine ilişkin duygu ve düşüncelerini günlüklerine yaptıkları açıklamalarla yansıtan Azra; Gizem ve Esra, yazılı anlatım etkinliğinde yazma sürecine ilişkin gerçekleştirdiği aşamaları da belirtmiş, dönüt sağladığı arkadaşının çalışmasına ilişkin bazı yansıtmalarda bulunmuş ve yazılı anlatım çalışmasından hoşlandığını dile getirmişlerdir. Bu öğrencilerin günlüklerine yazdıkları ifadeler aşağıda yer almaktadır:

> *Sevgili günlük. Bugün derste hikâye kahramanına mektup yazmak için taslak hazırladık. Sonra mektubu yazdık. Düzelttik. Benim yanlışım yoktu. Ama ekleyeceklerim vardı. Yenisini yazmaya başladım. Yani temize çektim. Çok az kaldı. Yarın devam edeceğim. Ben ise Esra arkadaşımızınkini düzelttim. Çok yanlışı vardı. Özellikle harflerin biçimini yanlış yazıyor. İ yerine I, Ü yerine U gibi yazıyor. Ama yine de çok eğlendim (Azra, 27.05.2009).*
>
> *Bugün yine mektup yazdık. Bunu bizim hikâye kahramanımız olan Bora'ya yazdık. Daha doğrusu her merkez kendi hikâye kahramanına mektup yazdı. Öğretmen benim mektubumu çok beğendi. Erkan ve bana yaptığımız katılımlardan dolayı teşekkür etti. Çok gururlandım. O kadar çok kişininkini düzelttim ki, az yanlışı da çok yanlışı da çıkanlar oldu (Gizem, 27.05.2009).*
>
> *Bugün hikâyedeki engine mektup yazdık. Her grup kendi hikâyesinin kahramanına mektup yazdı. Mektupta giriş, gelişme, sonuç bölümleri vardı. Yazarken yanlardan yukarıdan boşluk bıraktık ve paragraflara dikkat ettik. Yazdığım mektubu arkadaşım düzeltti. Sonra temize geçirdik. Benimki yarım kaldı (Esra 27.05.2009).*

29.05.2009 tarihli Türkçe dersinin ilk saatinde, merkezlerde yer alan öğrencilerden gönüllü olanlar mektuplarını önce kendi merkezlerindeki arkadaşlarıyla, daha sonra araştırmacı ve sınıf öğretmeni ile paylaşmışlardır. Öğrenciler tarafından yazılan mektuplar incelendiğinde, eylem araştırması sürecinin başlangıcında, öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında oldukça sık bir biçimde gözlemlenen dış yapı, içyapı, dil ve anlatım sorunlarının sürecin başlangıcındaki yazılı çalışmalarına göre biraz daha azaldığı dikkat çekmiştir. Bu durum, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştiğini, süreçte yazılı anlatım konusunda kendilerine kazandırılmaya çalışılan bilgi ve becerilerin davranışa dönüşmeye başladığı biçiminde yorumlanabilir.

Öğrencilerin kendi merkezlerinde ele alınan metinler üzerinde daha ayrıntılı olarak konuşmalarını sağlamak amacıyla bir konuşma etkinliği gerçekleştirilmiştir. 29.05.2009 tarihinde, daha önce gerçekleştirilmiş olan konuşma öğrenme alanının ikinci oturumundaki yapılandırılmış konuşma etkinliğine benzer bir etkinlik, ilgi alanlarına yönelik oluşturulan merkezlerde de benimsenmiş ve öğrencilerin konuşma etkinliğine başlamadan önce bir konuşma metni hazırlamaları istenmiştir.

Biyofam merkezinde ele alınan "Deneyci Bora" adlı metinle ilgili olarak "Bora'nın yerinde siz olsaydınız ne tür deneyler yapardınız? Arkadaşlarınızın ve öğretmeninizin ilgisini çekmek için neler yapardınız? Neden?/ Öğretmeninizin ve arkadaşlarınızın güvenini yeniden kazanmak için neler yapardınız? sorularına yönelik olarak öğrencilerin birer konuşma metni hazırlamaları, daha sonra hazırladıkları bu metinden yararlanarak, kendilerine belirlenen süre içerisinde (5-10 dakika) konuşmaları istenmiş, konuşmalar sonrasında tartışma ortamı yaratılmaya çalışılmıştır. 29.05.2009 tarihinde Biyofam merkezindeki öğrenciler arasında gerçekleşen konuşma etkinliği video kayıtlarına aşağıdaki gibi yansımıştır:

Gizem :Ben sürtünmeyi anlatan bir deney yapardım. Çünkü benim en sevdiğim konu sürtünme konusu. Bu deneyde bir ağırlık taşıyan bir eşyayı, ağır olan bir eşyayı bir yağlı bir zemin üzerinde, bir de taşlık bir zeminde çekerek sürtünmenin hangi zemin üzerinde daha fazla olduğunu anlamaya çalışırdım. Sürtünmenin yağlı zemin üzerinde daha fazla olduğunu anlatırdım. Diğer soru da şöyle: Arkadaşlarınızın ve öğretmeninizin dikkatini çekmek için neler yapardınız? Neden? Ben ilk başta onlardan özür dilerdim, yaptığım hatayı anladığımı söylerdim. Daha sonra Bora gibi ben de bir deney tasarlardım ama bu deneyi ilk başta evde denerdim. Çünkü Bora'nın yaptığı gibi sonucunda bir hata olsun istemiyorum. Daha önce biz denemiştik bu deneyi sınıftayken. Kalemi yünlü kazağımıza sürter ve daha sonra küçük kâğıt parçacıklarını çekerdim. Bunun onların ilgisini çekeceğini düşünüyorum. Öğretmeninizin ve arkadaşlarınızın güvenini yeniden kazanmak için neler yapardınız? Bana verilen bilgi yarışması şansını değerlendirirdim. Yarışmayı kazanmak için çok çabalardım. Eğer olmazsa yine eski davranışlarıma, yani en baştaki davranışlarıma dönerek güzel deneyler yaparak onların ilgisini çekerek zamanla her şeyin yoluna gireceğine inanırdım.

Sinan :Teşekkür ediyoruz.

Uğur :Arkadaşlar, ilk olarak Boranın yerinde siz olsaydınız ne tür deneyler yapardınız? Neden? sorusuna ben arkadaşlarıma yararım dokunacak, sınıfta üstünlüğüm olacak deneyler yapardım, hava ve su basıncı, sihirbazlık gösterileri ve iğnenin nasıl tabak üzerinde durabileceğini gösterecek deneyler yapardım. Arkadaşlarımın ilgisini çekmek için derslerimde yararı olacağını bilerek ııı

Gizem :Okuma, anlat, konuşma etkinliği bu.

Uğur :Çalışkan, deneylere tutku dolu birisi olurdum. Dozunu kaçırmadan deneyler yapardım. Deney kitabındaki çoğu deneyi sınıfta yapardım. Öğretmenimin ve arkadaşlarımın ilgisini yeniden kazanmak için bilgi yarışmasını kazanmak için bıkmadan usanmadan çalışarak elimden geleni yapmaya çalışırdım. Eğer kazanamasam da arkadaşlarımla birlikte deneyler yapmaya devam ederdim.

Gizem :Soru sorabilir miyim?

Uğur :Evet.

Gizem :Uğur sen şimdi burada sıraladın ben şunu yapardım bunu yapardım diye. Ama hiç asıl deneyi söylemedin. Yani ben bu konularla ilgili nasıl bir deney yapacağını merak ettim açıkçası. Şimdi hepsinde hangi konularla ilgili deney yapacağını söyledin. Çok güzel. Bu benim hoşuma gitti ama nasıl bir deney yapacağını söylemedin. Deneyini merak ettim ben. Sen hiç deney düşünmeden mi yazdın bunları, sadece verilen başlıkları düşünerek mi yazdın?

Uğur :Evet.

Gizem :O zaman zaten buna cevap veremezsin ki...

Hakan :Arkadaşlar, ben de Bora'nın yerinde olsaydım Gizem'in deneyleri gibi deneyler yapardım. Sürtünmeyle nasıl ısı oluşur? Ben bunu hep aklımda merak etmişimdir. Küçükken de merak etmişimdir. Kimi zaman kitapları da okuyorum, ama bazen istediğim cevapları alamıyorum. O yüzden bu deneyi yapardım. Bu deneyi ilk önce internetten araştırarak bulurum. Mesela parmağımızı sert bir yüzeye sürttüğümüz zaman ısınır. Bu deneyle hem ben öğrenirim, hem de arkadaşlarım öğrenir. Bu deneyi ben bu yüzden yapmak isterim. Arkadaşlarımın ve öğretmenimin ilgisini yeniden çekmek için ben yumurtanın içindeki civcivin nasıl oluştuğunu araştırıp...(zil çaldı) (VKN: 20090529133723; 03'19"-09'27").

Yukarıdaki konuşmalardan da anlaşılacağı üzere, öğrenciler arasında geçen bu konuşmalar, onların daha önce katılmış oldukları konuşma merkezindeki davranışları içselleştirdiklerini, öğretmenden bağımsız olarak bir konuşmayı başlatıp sonlandırabildiklerini, tartışma ortamı yaratabildiklerini, sorular sorabildiklerini ve sorulan sorulara yanıtlar verebildiklerini göstermektedir. Burada, Gizem'in *"Ben sürtünmeyi anlatan bir deney yapardım. Çünkü benim en sevdiğim konu sürtünme konusu"* sözleri ile Hakan'ın *"Gizem'in deneyleri gibi deneyler yapardım. Sürtünmeyle nasıl ısı oluşur? Ben bunu hep aklımda merak etmişimdir. Küçükken de merak etmişimdir. Kimi zaman kitapları da okuyorum, ama bazen istediğim cevapları alamıyorum. O yüzden bu deneyi yapardım"* sözleri, bu merkezde yer alan öğrencilerin gerçekten de kendi ilgi alanlarına yönelik merkezlerde bulunduklarını göstermektedir. Bu merkezlerde ele alınan metinlerin ve gerçekleştirilen bu tür etkinliklerin onların ilgilerini daha da geliştirilebilmelerine ve merkezlerde ilgi alanlarına yönelik dil etkinlikleri aracılığıyla dil becerilerinin geliştirilmesine katkı sağladığı biçiminde yorumlanabilir.

Araştırmacı, Biyofam merkezinin konuşmalarını dinledikten ve onlara gerekli dönütleri sağladıktan sonra, konuşma metinlerini tamamlamış olan ve konuşmaya hazırlanan Bilginler merkezinin yanına gitmiştir. Bu merkezde ele alınan "Çarpım Cetveli" adlı metinle ilgili olarak "Zeynep'in babasının yerinde siz olsaydınız Zeynep'e çarpım tablosunu öğretmek için neler yapardınız? Zeynep'in yerinde olsaydınız çarpım tablosunu öğrenmek için neler yapardınız? ve Zeynep'in babasına tavsiyelerde bulunsaydınız neler söylerdiniz?" sorularına yönelik olarak öğrencilerin birer konuşma metni hazırlamaları, daha sonra hazırladıkları bu metinden yararlanarak, kendilerine belirlenen süre içerisinde (5-10 dakika) konuşmaları istenmiş, konuşmalar sonrasında tartışma ortamı yaratılmaya çalışılmıştır. Bu merkezdeki öğrenciler arasında gerçekleşen konuşma etkinliği video kayıtlarına aşağıdaki gibi yansımıştır:

İlknur :Arkadaşlar ilk sorumuz Zeynep'in babasının yerinde siz olsaydınız Zeynep'e çarpım tablosunu öğretmek için neler yapardınız?"dı. Ben bu soruya Zeynep'in babasının yerinde ben olsaydım, Zeynep'e çarpım tablosunu öğretmek için böyle bir yöntem uygulamazdım. Çünkü çok yanlış bir davranış sergilemişti. Hiç kimseye zorla bir şeyler yaptırılamayacağının farkında olmalıydı. Zeynep'e yardımcı olabilecek bir şekilde, ona hem eğlenerek hem öğretecek bir şekilde değişik bir yöntemle öğretmesi gerekirdi. Ben olsaydım tekerlemelerle öğretirdim Zeynep'e çarpım tablosunu. Hem eğlenirdi hem öğrenirdi. En azından ezberlemezdi. Çünkü ezberlediğimizde aklımızdan bazı şeyler uçup gidebilir. Onun için de daha iyi bilgi sahibi olurdu. İleriki yaşlarında daha çok birikime sahip olur ve daha hızlı bir şekilde cevaplayabilirdi sorularını. Ben böyle bir yöntem uygulardım. Zeynep'in yerinde ben olsaydım çarpım tablosunu öğrenmek için çok çalışırdım. Başarmak için azmederdim. Arkadaşlarımla çalışırdım. Bilmediğim yerleri arkadaşlarıma, öğretmenlerime ve diğer aile büyüklerime sorardım, onlardan yardım alırdım. İnternetten, ansiklopedilerden ve çeşitli kitaplardan araştırırdım. Nasıl daha kolay çarpım tablosunu öğrenebileceğimi araştırırdım. Çok çabalardım. Annemle ve diğer aile büyüklerimle konuşup, onlarla birlikte çalışırdım. Onlara sorardım. Bilmediğimiz yerleri arkadaşlarımıza sormak lazım. Bir söz vardır. Bilmemek ayıp değil, öğrenmemek ayıp diye. Ben herkese sorarak, bilmediğim yerleri gerekirse gece gündüz demeden çalışırdım. Ve sonunda çok mutlu olurdum çalışmamın karşılığını alırdım. Zeynep'in babasına önerilerim, Zeynep'in babasının canını yakmaması gerekirdi Zeynep'in. Başka bir yöntemle Zeynep'e öğretebilirdi. Zeynep'le birlikte oturup onun daha kolay ezberlemesi için ona yardım etmesi gerekir, kitaplardan araştırmalar yaparak daha kolay nasıl ezberleyeceğini öğretebilir. Ona daha iyi bir davranış sergilemesi gerekir. Çünkü kötü bir davranış sergilerse eğer Zeynep'in de bir çocuğu olduğunda, derslerinde zorlandığında belki Zeynep de aynı yöntemi uygulayacaktır. Onun için hiç kimseye zorla bir şeyler yaptıramayız. Benim konuşacaklarım bu kadar. Beni dinlediğiniz için teşekkür ederim. Bana sormak istediğiniz sorunuz var mı?

Zeynep :Bir soru soracağım. Neden böyle fikirler önerdin üçüncü soruda?

İlknur :Çünkü insanlara zorla bir şey yaptıramazsınız. Sıkılır, istemez. Kendisi ezberler. Ama onun aklında güzel bir hatıra olarak kalmaz. Ama insanlara bir şeyler öğretmek için güzel hatıralarla, güzel yardımlarla öğretmesi gerekir. Ben de onun için bu üçüncü soruda böyle bir cevap verdim. Başka sorunuz var mı arkadaşlar? Yoksa yeniden teşekkür ederim beni dinlediğiniz için. (Zeynep konuşmak için söz hakkı almak istiyor).

Zeynep :Zeynep'in babasının yerinde ben olsaydım Zeynep'e çarpım tablosunu öğretmek için, öncelikle ben Zeynep'le konuşurdum neden ezberlemek istemediğini. Ve nasıl ezberlemek istediğini sorardım. Buna göre çözümler bulurdum. Tekerleme olarak ezberlemesini sağlardım, oyun olarak ezberlemesini önerirdim. Ona her gün ezberlediği işlem kadar, onun karşılığında ona bir hediye alırdım, onu ödüllendirirdim. Zeynep tabii ki bir kerede hepsini ezberleyemez küçük olduğu için. O yüzden her gün iki tane çarpma işlemi ezberlerdim. Ve bunları sürekli tekrar ederdim veya yazardım. Okurdum ve tekrar ederdim yani. Zeynep'in babasının yerinde olsaydım kızıma şiddet uygulamazdım. Çünkü eline vurduğunuz zaman canı yanıyor. Ona oyunlarla, eğlenceli şeylerle ezberlemesini, onunla konuşarak, birlikte tekrar etmelerini önerirdim. Birlikte tekrar ettiklerinde Zeynep'in daha çok sevineceğini düşünüyorum. Teşekkür ediyorum (VKN: 20090529131159; 10'57"-16'58").

İlgi alanlarına yönelik oluşturulan merkezlerde gerçekleştirilen konuşma etkinliği öğrencilerin oldukça hoşuna gitmiştir. Öğrencilerden Azra, ilgi merkezinde gerçekleştirmiş olduğu konuşma etkinliğine ilişkin duygu ve düşüncelerini günlüğüne şöyle yansıtmıştır:

> *Sevgili günlük. Bugün en sonunda konuşma etkinliğini yaptık. İlk önce Ece, sonra Ben, sonra Gülçin ve sonra da Esra ve İlhan arkadaşımızın konuşmasını dinledik. Herkesin cevapları çok farklı ve çok güzel cevaplardı. Çok eğlendik. Bizden sonra Öz Melis grubu etkinliklerini sundu. Onları dinledim. Gayet güzeldi. Bugün çok eğlendim. (Azra, 03.06.2009).*

Yukarıdaki konuşmalar ve öğrencilerin ders sonunda günlüklerine yaptıkları yansıtmalar, onların belli bir konuda konuşmayı başlatabildiklerini, konuşmayı rahatlıkla sürdürebildiklerini ve uygun bir biçimde sonlandırabildiklerini, kendilerine verilen süre içerisinde konuşabildiklerini, özgürce birbirilerine sorular sorabildiklerini, sorulan soruları yanıtlayabildiklerini ortaya çıkarmıştır. Bu durum, gerçekleştirilen bu konuşma etkinliğinin başarıyla sonuçlandırıldığı, konuşma merkezinde öğrencilere kazandırılmak istenen becerilerin öğrenciler tarafından davranışa dönüştürüldüğü biçiminde yorumlanabilir.

4.1.5. Öğrencilerin Kendi Öğrenmelerini ve İlgi Alanlarına Yönelik Merkez Etkinliklerini Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular

İlgi alanlarına yönelik oluşturulan merkezlerde gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin öğrenciler bu merkezlerde kendi ilgi alanlarına yönelik ve birbirlerinden farklı metinler okuduklarını, bu metinlerden zevk aldıklarını, farklı metinleri dinleme olanağı bulduklarını ve dinledikleri bu metinlere ilişkin karşılaştırmalar yaptıklarını, dinleme etkinliği için soru havuzu oluşturduklarını, yazma etkinliğinde hikâye kahramanına mektup yazma gibi etkinlikler gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Bu konuda öğrencilerden Zeynep ve Mehlika görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

> *Son yaptığımız merkezde bir metin vardı. Zeynep adlı bir kızla ilgiliydi. Adı çarpım cetveliydi. Bu kızın nasıl çarpım cetvelini ezberlediğini, nasıl sorunlarla karşılaştığını anlatıyordu. Biz bu metni okuduktan sonra metinle ilgili etkinlik kâğıdı doldurduk. Sonra arkadaşlarımızın düşüncelerine göre boşluk doldurduk, arkadaşlarımızın düşüncelerini not aldık (..) Bir metin okuduk. Hepimiz ayrı metinler okuduk tabii. Karşılaştırma yaptık. Konuşma etkinliğinde konuşmalarımızı hazırlamıştık. Bir konuşma metni hazırladık. Merkezimizdeki arkadaşlarımızla paylaştık. Buna göre notlar aldık. Dinlemede etkinlik soruları hazırlamıştık, birbirimize dinleme soruları sorduk. Yazma etkinlinde de Zeynep'e mektup yazmıştık, ona tavsiyelerde bulunmuştuk. Babasına neden Zeynep'e böyle davrandığını sormuştuk. Nasıl başarabileceği hakkında önerilerde bulunmuştuk, Zeynep'e fikir vermiştik. Sonra onları birbirimize okuduk, paylaştık tavsiyelerimizi. Sonra birlikte birbirimizin okuduklarını bir kâğıda not almıştık. Bunları karşılaştırmıştık, kontrol etmiştik çalışmaları. Siz benimkini düzeltmiştiniz, ben başka arkadaşlarımınkini düzeltmiştim* (Zeynep. 04.06.2009, st. 2205-2207; 2209-2217).

> *Güzeldi. Yeni şeyler öğrendik. Yeni şeyler öğrenmek benim hoşuma gitti. Kendi ilgi alanlarımıza göre metinler okuduk. O metinler hakkında işte ne bileyim sorular sorduk, Sorular hazırladık. Bir etkinlikte işte soru hazırlamak da çok güzel bir şey. Bazı bilmediğimiz kelimeleri, soru gibi oluşturup metnin içinde anlamını aramıştık. Bu etkinlikler çok hoşuma gitti öğretmenim benim. Bilmediğimiz kelimeleri yeni yeni öğrendik, daha da yeni yeni şeyler öğrendik (...) Bir kelime vardı. Ben onun anlamını bilmiyordum. Daha sonra onları mesela siz etkinlik dosyası hazırladığınızda orada vardı mesela bilmediğimiz kelimelerin anlamlarını tahminimizi ve sözlük anlamını yazıyorduk. Benim tahminim açıkçası yoktu. Sonradan sözlükten bulup yazmıştım. Bu benim için çok güzel oldu (Mehlika, 12.06.2009, 1662-1665; 1678-1680).*

İlgi alanlarına yönelik oluşturulan merkezlerde konuşma, yazma dinleme ve okuma becerilerinin gelişimine yönelik farklı etkinlikler yapıldığını ifade eden İlknur görüşlerini "*Konuşma etkinliği yaptık, yazma etkinliği yaptık. Aslında öğretmenim beş merkez vardı, daha farklı merkezlerdi bunlar. Ama sonuçta hepimiz birbirimizi hem dinleme etkinliği yaptık, hem okuma, hem konuşma hem yazma. Bu etkinlikleri*

gerçekleştirdik arkadaşlarımızla. Hem sıkıcı olmadı, hem biz eğlendik. Çok güzeldi" (04.06.2009, st. 1866-1872) biçiminde ifade etmiştir.

Kendileriyle görüşülen öğrenciler, ilgi alanlarına yönelik oluşturulan merkezlerde ele alınan metinlerden keyif aldıklarını, metinlerden kendilerine ders çıkardıklarını ve bu merkezde kimi becerilerini geliştirdiklerini dile getirmişlerdir. Bu konuda Badenur, Zeynep ve Sinan görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

> *Öğretmenim şimdi yaptığımız bu sevginin gücü çok güzeldi, onu çok beğendim. Öğretmenim orada sevgiyle başaramayacağımız şey olmadığını öğrendim. Sevginin çok güzel bir şey olduğunu anlattı. Hem orada azmediyordu öğretmenim. Kendisini çok şey yapıyordu, iyi tanıtıyordu. Hikâyeyi de çok beğendim. Bu yaptığımız etkinlikler çok güzel. Bu etkinlikte nasıl diyeyim öğretmenim çok iyi bir şekilde anlatmaya çalıştı öğretmenim. Orada anlamadığımız şeyleri geliştirdik (Badenur, 04.06.2009, st. 2154-2158).*
>
> *En son yaptığımız etkinlik çok güzeldi. Herkes ilgi alanlarına göre ayrılmıştık merkezlere. Ve bizim metnimiz de çok güzeldi. Bizim soruları cevaplarken bütün grubumuz katıldı. Çok güzel bir çalışma gerçekleştirdiğimizi düşünüyorum. Etkinliklerimizin hepsini tamamladık. Hiçbir eksiğimiz yok. Çok güzeldi (Büşra, 04.06.2009, st. 2201-2203).*
>
> *Öğretmenim son yaptığımız merkez etkinliğiydi ilgi alanlarımıza göre gittiğimiz merkezler. Deneyci bora etkinliğiydi. Hem metni güzeldi, zevkliydi. Hem de bir sürü sorular hazırladık. Tatlı bir telaş oldu. Güzel oldu (12.06.2009, st. 2401-2402)*

Öğrenciler, ilgi alanlarına yönelik oluşturulan merkezlerin daha önce oluşturulan merkezlerden farklı olduğunu belirtmişlerdir. Bu merkezlerde bireysel ve grup çalışması yapmayı, ortak bir ürün ortaya koymayı öğrendiklerini dile getirmişlerdir. Bunun yanı sıra yazım kurallarına daha fazla dikkat etme, konuşan bireyleri etkin bir biçimde dinleme, kendi fikirlerini rahatlıkla ifade etme, başkalarının fikirlerine saygı duyma, arkadaşlarını motive etme öğrencilerin merkezde edindikleri beceriler arasında yer almaktadır. Ayrıca öğrenciler merkezlerde edindikleri bilgi ve becerileri yaşamlarında da uygulamaya başladıklarını dile getirmişlerdir. Öğrencilerden Gizem ve Azra'nın ilgi alanlarına yönelik oluşturulan merkez etkinliklerinin uygulaması sonrasında gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sırasında, merkez etkinliklerinde edindiği ve geliştirdiği becerilerine ilişkin belirttiği görüşleri aşağıda yer almaktadır:

> *Bu üçüncüsü farklıydı öğretmenim. Biz bireysel çalışma yaptık. Hepimiz ilgi alanlarımıza göre form doldurmuştuk. Bu forma göre gruplandırılmıştık. Bizim merkezimizin adı Biyofam'dı. Deneyle ilgili, fen bilgisi dersi ile ilgiliydi genelinde. Deneyci Bora diye bir metin okuduk. Bu metinde Bora'nın yaptığı hatalardan, yaptığı*

güzel şeylerden bahsettik. Bora'nın yaptığı deneylerden öğrendiklerim oldu. Bora'nın yaptığı deneylerin bir kısmını ben evde denemeye çalıştım. En çok zevk aldığım bu üçüncü etkinlikler oldu. Bana en çok şey öğreten de üçüncü etkinlikler oldu. Kendimde birçok gelişme fark ettim. Yazı yazarken birinci merkezdeyken çok kötüydüm, kâğıdın hizalamalarına çok fazla dikkat etmiyordum. Üçüncüsüne kadar öğretmenim çok büyük değişim kat ettim. Ve artık yazı yazarken yazım kurallarına daha çok dikkat ediyorum. Öğretmenim benim abim Isparta'da okuyor. Ona mektup yazarken burada öğrendiğimiz kuralları uygulayarak yazmıştım öğretmenim. Bilmiyor olsaydım onları o şekilde yollayamayacaktım. Sonra öğretmenim konuşma yönünden de grupça sorular oluşturduk metnimizi okuyarak. Birbirimizi dinlemeyi öğrendik. Ben özellikle önceden hep benim sözüm dinlensin diye düşünüyordum. Ama artık başkalarını da dinlemeyi, onların fikrini de katarak ortaya daha güzel bir şey çıkarmayı öğrendim. Bu merkezlerin bana en büyük katkısı da bu oldu zaten. Soruları oluştururken öğretmenim sıkıntı yaşadığımız tek nokta, merkezimizde katılmayan tek bir tane arkadaşımız vardı. Onu da biz sürekli olarak etkinliklere katmaya çalıştık (arkadaşlarını motive etme). Daha sonra metini okuyarak oluşturduğumuz bu soruları sınıfa yönelttik. Bizi dinlemeyenler oldu, dinleyenler oldu. Ben birinci merkezden üçüncüsüne kadar kıyaslama yaptığım zaman bende birçok değişim oluştuğunun farkına vardım. Özellikle öğretmenim evde kardeşimin de ne diyeceğini dinlemeden ona hemen söylediği cümlenin ilk kelimesinde kızıyordum. Artık öğretmenim kardeşimin söylediği tüm cümleleri dinliyorum (Gizem, 04.06.2009, st. 2299-2320).

Okumada noktalama işaretlerine daha çok dikkat ederek okumayı, vurgulamayı öğrendim. Yazma merkezinde ise yazıları nasıl yazacağımı öğrendim. En önemlisi de mektup zaten. Dinlemede de kendimi metne vererek dinlemeyi öğrendim yani kendimizi metne verirsek o metni iyice anlıyoruz (Azra, 04.06.2009, st. 2016-2108).

4.2. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi"ne İlişkin Tutum Ölçeğinin ve Görüşme Verilerinin Çözümlenmesinden Elde Edilen Bulgular

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları üzerindeki etkilerini belirleyebilmek için farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı uygulamaya başlanmadan önce ve uygulama bittikten sonra öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum düzeyleri incelenmiş, daha sonra tutum düzeyleri arasındaki farkların anlamlı olup olmadığı sınanmıştır.

Türkçe dersine yönelik tutum düzeylerini belirlemek için öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ön ölçüm ve son ölçümlerine göre aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Tutum ölçeğinin ön ölçüm sonuçları ile son ölçüm sonuçları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için t testi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 20'de sunulmuştur.

Çizelge 20. Tutum Ölçeklerine İlişkin t Testi Sonuçları

	N	X	Ss	Sd	t	p
İlk tutum	**30**	**83.76**	**14.75**	**29**	**-4.407**	**0.000***
Son tutum	**30**	**89.80**	**12.51**			

t tablo: 2.045

Türkçe dersine yönelik tutum ön ölçüm ve son ölçüm sonuçları karşılaştırıldığında, Türkçe dersine yönelik son ölçüm ortalamalarının (89.80) ön ölçüm ortalamalarından (83.76) daha yüksek olduğu görülmüştür. Tutum ölçeğinin ön ölçüm sonuçları ile son ölçüm sonuçları arasındaki 06.04 puanlık farkın anlamlı olup olmadığını sınamak amacıyla t testi uygulanmış ve t değeri 4.407 bulunmuştur. Bu değer 29 serbestlik derecesinin .05 anlamlılık düzeyindeki 2.045 tablo değerinin oldukça üstündedir. Bu sonuç, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı kapsamında gerçekleştirilen merkezler stratejisinin, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği, uygulama boyunca gerçekleştirilen etkinlik aralarında ve uygulama sonunda öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda da ortaya çıkmıştır.

Öğrenciler Türkçe dersinde uygulanan merkezler stratejisinin diğer derslere göre daha eğlenceli ve zevkli olduğunu, bu etkinlikler aracılığıyla Türkçe derslerini daha çok sevmeye başladıklarını, etkinliklerin bilgilendirici ve öğretici olduğunu dile getirmişlerdir. Bu konuda öğrencilerden Duygu, Erkan ve Sinan görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:

> *"Diğer etkinliklerle karşılaştırdığım zaman diğer derslerdeki etkinliklere göre daha güzel ve daha eğlenceli. Sonra Türkçe dersiyle de uyumluydu zaten bu etkinlikler. Eski Türkçe derslerimize göre daha eğlenceli ve daha güzeldi. (....). Türkçe derslerini daha çok sevmeye başladım. Çünkü Türkçe dersinde bilmediğim bayağı şey öğrendim" (Erkan, 05.06.2009, st.2783-2785; 2787).*

> *"Güzel etkinlikler. Bilgilendirici etkinlikler. Öğretmenim bütün merkezlerde ben çok eğlendim. Zaten okumuş olduğumuz metinlerden okumam bile hızlandı. Türkçe dersini seviyordum. Daha çok sevmeye başladım. (....). Öğretmenim ben daha çok yaklaşmaya başladım Türkçe dersine. Daha önce Türkçe dersi olduğunda bazen*

sıkılıyordum. Bu daha eğlenceli geldi bu bana. Canım sıkılıyordu önceden. Teneffüsü bekliyordum. Artık beklemiyorum. Hoşuma da gidiyor. Bilgilendiğimi de hissediyorum" (Sinan, 17.04.2009, st.2801-2802; 2838-2840).

Bu etkinlikler daha çok hoşuma gitti. Çünkü bu etkinlikler benim her şeyi öğrenmemi sağladı. Öbür etkinlikler de sağlamıştı ama bu kadar eğlenceli değildi. Ben bu etkinlikte çok eğlendim. Arkadaşlarımla eğlendik. Eminim arkadaşlarım da böyle düşünüyordur. Ben öbür derslerde bu kadar fazla eğlenmiyordum (....) Türkçe dersinde, ben Türkçe dersinde biraz sıkılıyordum ama bu etkinlikler sayesinde Türkçe dersinin çok güzel bir ders olduğunu anladım. Çok güzel bir ders, hiç de sıkıcı bir ders değilmiş bence. Bu yönleriyle çok güzeldi (Duygu, 17.04.2009, st. 1494-1496;1502-1503).

Sinan, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı uygulamaları sona erdikten sonra da kendisiyle gerçekleştirilen görüşme sırasında, Türkçe dersine ilişkin duygu ve düşüncelerinde ilerleme gördüğünü tekrar dile getirmiş, gerçekleştirilen etkinliklerin Türkçe dersine yönelik başarısını da artırdığını vurgulamıştır. Sinan bu konudaki görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

Öğretmenim önceki Türkçe derslerimizde zevkliydi ama bu kadar zevkli değildi. Burada daha zevkliydi. Daha farklı ve daha güzel şeyler öğrendik. Hem eğlendik hem öğrendik. Keşke diğer bütün derslerde de böyle etkinlikler olsa. Böyle daha zevkli öğreniliyor (....) Şimdi Türkçe dersimdeki başarım da arttı. Karnemde 5 hepsi öğretmenim. Sınavlarım falan da çok iyi geçti. Hepsi 5 oldu. Gözlemlediğim kadarıyla da bayağı ilerleme gördüm kendimde. O dilbilgisi ile ilgili şeyler yapmıştık. Türkçeyi daha düzgün konuşma ile ilgili şeyler yapmıştık. Noktalama işaretleri falan. Bunlarda bayağı bi ilerledim (Sinan, 04.06.2009, st.2413-2415; 2420-2424).

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı kapsamında gerçekleştirilen merkez etkinliklerinin uygulama öncesinde gerçekleştirilen dil etkinliklerinden daha farklı olduğu, bu etkinliklerin Türkçe dersinden daha yüksek notlar almaya katkı sağladığı, diğer derslere yönelik tutumlarını da olumlu yönde etkilediği öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler sırasında sıklıkla vurgulanan ifadeler olmuştur. Bu konuda öğrencilerden Uğur, Zeynep ve İlknur 'un görüşleri aşağıda yer almaktadır.

O etkinlikleri yapmamız bence çok iyi oldu. Çünkü bütün becerilerimiz gelişti. Mesela benim yazma merkezinde mektuba olan düşkünlüğüm daha da gelişti. Artık uzakta olan kişilere çoğunlukla mektup yazıyorum. Başka okuma merkezinde deneylere tutku dolu olmaya başladım. Yavaş yavaş fen bilgisi dersine daha bağlı olmaya başladım okuma etkinliğinden dolayı (Uğur, 12.06.2009, st.2507-2511).

Önceden, Türkçe dersinde sizinle etkinlikleri yapmadan önce de birazcık sıkılıyordum aslında. Ama bu etkinlikleri yapmaya başladıktan sonra daha çok eğlenmeye

başladım. Daha eğlenceli olmaya başladı. Ben ilk görüşmemizde de söylemiştim zaten. Yani dersler daha güzel ve eğlenceli olmaya başladı (....).Hem de çok hoşuma gitti. Çünkü Türkçe derslerinde biraz sıkılıyorum. Çalışma kitabını yaparken biraz sıkıcı etkinlikler oluyor, ama burada daha zevkli. Keşke hep Türkçe dersleri böyle olsaydı. (....) Aslında önceden hiç de böyle şeyler yapmıyorduk. Yani çözüyorduk tabii bazı sorular ama hiç bu kadar eğlenceli bir şekilde yapmıyorduk. Biz normal dersi derste işliyorduk. Böyle yapınca daha zevkli oluyor, daha kafama giriyor, daha çok anlıyorum. Daha eğlenceli.(....). Aslında önceden Türkçeyi çok fazla sevmiyordum. En çok matematiği seviyordum. Ama matematikte hep biraz daha düşük not alıyordum. Türkçede yüksek not alıyordum ama Türkçeyi çok fazla sevmiyordum. Ama bunları yaptıktan sonra, bu etkinlikleri yaptıktan sonra hem Türkçe dersini sevmiş oldum, hem sınavlarım daha yüksek mesela 98 alıyorsam 100 alıyorum. Daha çok yükselmeye başladı notlarım (Zeynep, 16.04.2009, st. 1262-1266; 1334-1335; 1381-1383; 1394-1397).

Aslında Türkçe dersini seviyorum ama çok fazla değil. Yani çok fazla sevmiyordum. Sizin dersiniz güzel bir dersti, bilgiler öğreniyorduk, okumamızı genişletiyorduk, okuma bilgimizi artırıyorduk. Hızlı okumayı öğreniyorduk. Sonra bazı kelimelerin de anlamlarını öğreniyorduk Türkçe dersinde bilmediğimiz yerleri. Ondan sonra yeni konular öğreniyorduk, yeni sorular öğreniyorduk, bilgiler ediniyorduk. Bilmediğimiz kelimelerin anlamlarını sözlükten açıp bakıyorduk. Bilmediğimiz imla hatalarını direk imla kılavuzunu açıp bakıyorduk. Onlar da çok iyi oluyordu Türkçe dersinde. (....). Çok eskiden ben Türkçe dersini sevmiyordum, eskiden de sevmiyordum. Ama şimdi artık çok sevmeye başladım, kompozisyon yazmayı artık çok seviyorum, hep Türkçe dersleri olsa keşke hergün (İlknur, 16.04.2009, st. 765-770; 848-849).

Öğrencilerden Gizem, İlknur, Esra ve Savaş farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı uygulamaları tamamlandıktan sonra kendisiyle gerçekleştirilen görüşme sırasında, Türkçe dersine ilişkin duygularında değişim gördüklerini, Türkçe dersine olan ilgilerinin ve okuma ve yazma isteklerinin arttığını belirterek, merkezlerde gerçekleştirilen etkinliklerin diğer derslerdeki başarılarını da olumlu yönde etkilediğine dikkat çekmiş, bu bağlamda disiplinler arası öğrenme becerilerini artırdığına vurgu yapmış, motivasyonlarını artırdığını dile getirmişlerdir. Öğrenciler bu konudaki görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

Türkçe dersinde yaptıklarımız genelde sosyal bilgiler dersinde işimize yarıyor. Öğretmenim geçen gün sosyal bilgiler dersinde sunum yapmak için tahtaya çıktığımızda öğrendiğimiz konuşma etkinliklerini kullanarak çok etkili bir sunum yaptığımı düşünüyorum. Yazmadayken öğretmenim bütün derslerimizde defterimize yazdığımız yazılarda daha kurallı, daha düzgün bir yazı yazabiliyoruz. Okumadayken öğretmenim derste kitabımızdan okuduğumuz kısımlar oluyor. Onları daha anlaşılır, daha düzgün bir şekilde okuyabiliyoruz. Yani tüm derslerde beni geliştirmede yardımcı oldu bu etkinlikler (Gizem, 04.06.2009, st.2334-2341).

Aslında söylemek gerekirse eskiden Türkçe dersi ile çok alakam yoktu yani. Türkçe dersi diye bir ders yoktu benim için. Aslında vardı ama öyle hiç aklıma gelmezdi. Ama artık hep aklımda oluyor Türkçe dersi. Bir şey yapıyorum. Türkçeden öğretmenimiz ödev verir inşallah diyorum. Hep böyle söylüyorum. Kompozisyon yazmak istiyorum. Her seferinde mesela kalemimi alıyorum şiir yazıyorum. Bir şeyler yazıyorum. Yazmak istiyorum. Önceleri yazamıyordum, vaktim olmuyordu. Sınavlarımız vardı. Onun için

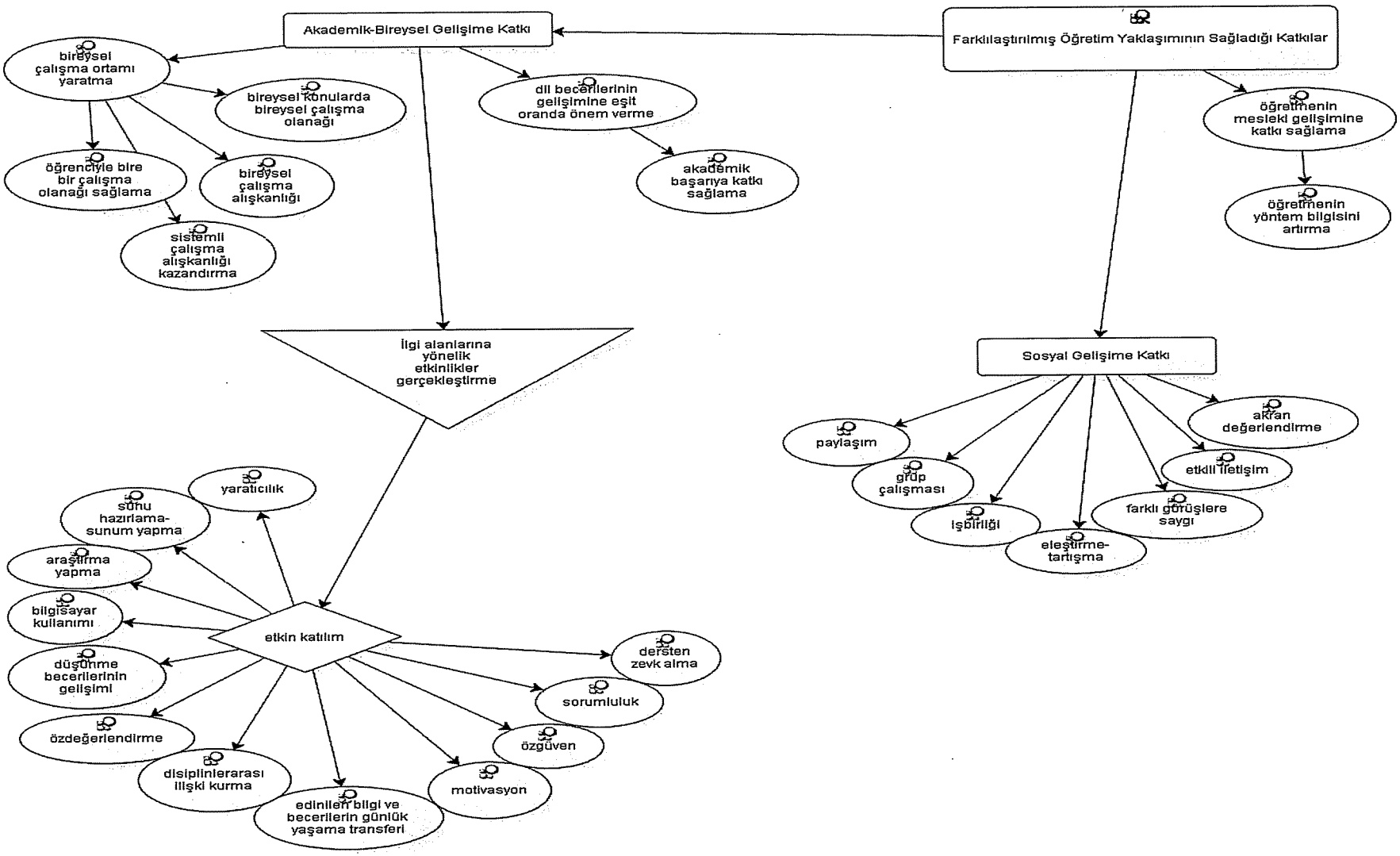
yazamıyordum. Ama bu üç ay tatilimde yazacağım. Bir sürü şiirler ve kompozisyonlar yazacağım (İlknur, 04.06.2009, st. 1945-1950).

Ben yazı yazmayı sevmiyordum ama etkinlik yaparken yazı yazma sıkıcı gelmiyordu merkezde. Okumak falan da sıkıcı gelmiyordu merkezlere ayrıldığımızda. İlk zamanlar pek parmak kaldırmıyordum. Git gide alıştım, parmak kaldırmaya başladım. Cesaretim arttı. (Esra, 04.06.2009, st. 1555-1557).

Güzel değişiklikler oldu, eskiden okumayı çok sevmiyordum. Şimdi Türkçe dersini daha çok sevip okumaya başladım (Savaş, 08.05.2009, st. 1528-1529)

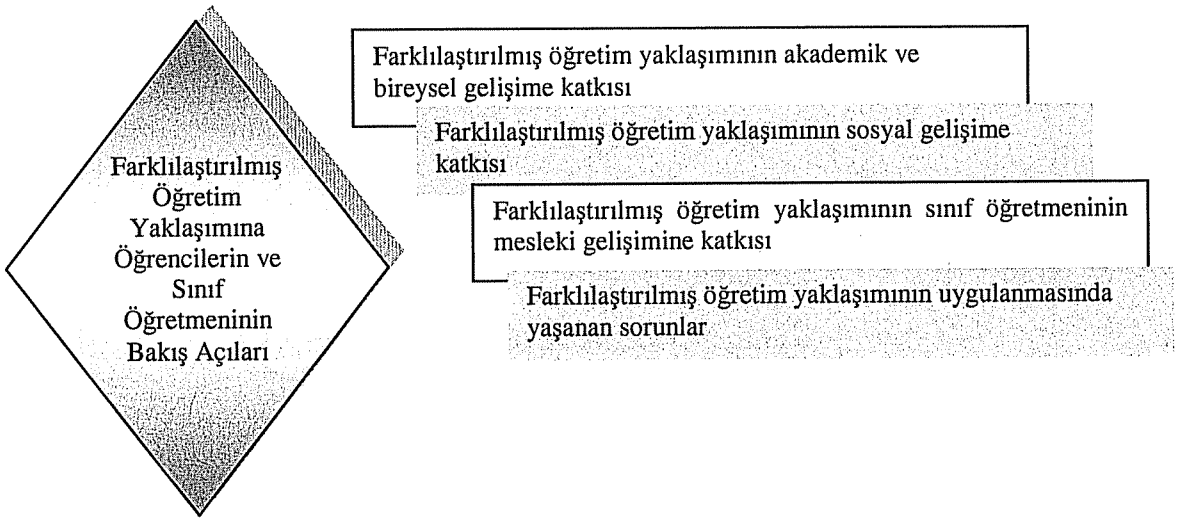
4.3. "Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımına Öğrencilerin ve Sınıf Öğretmeninin Bakış Açıları" Temasına İlişkin Bulgular

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulandığı sınıftaki öğrencilerle ve sınıf öğretmeni ile uygulama sonrasında gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla, Türkçe derslerinin işleniş biçimine ve farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı kapsamında uygulanan merkezler stratejisinin uygulanması yoluyla öğrencilerin yeni edindikleri ve daha önceden sahip oldukları becerilerin gelişimine yönelik veriler elde edilmiştir. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına öğrencilerin ve sınıf öğretmeninin bakış açıları teması altında öğrencilerle ve sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonunda ortaya çıkan alt temalar ve kategoriler Model 5 üzerinde gösterilmiştir.



Model 5. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımına Öğrencilerin ve Sınıf Öğretmeninin Bakış Açıları

Öğrencilere ve öğretmene yöneltilen soruların analizinden sonra farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına öğrencilerin ve sınıf öğretmeninin bakış açılarını belirlemeye yönelik oluşturulan alt temalar şekil 17'de yer almaktadır:



Şekil 17. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımına Öğrencilerin ve Sınıf Öğretmeninin Bakış Açılarına İlişkin Ulaşılan Alt Temalar

"Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Akademik ve Bireysel Gelişime Katkısı" Alt Temasına İlişkin Bulgular

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı kapsamında gerçekleştirilen merkez stratejisinin uygulamaları sonucunda, öğrencilerin merkez içinde arkadaşlarıyla birlikte çalışma, bireysel çalışma, araştırma yapma, problem çözme, etkili konuşma yapma, rapor hazırlama, iletişim becerileri kazanma, merkez içi ve merkezler arası çalışma yapma gibi alanlarda becerilerinin gelişmesine katkıda bulunduğu, öğrencilerin öğretmene bağımlılığının azaldığı ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra merkez etkinliklerinin öğrencilerin bağımsız çalışma becerileri kazandırmada, iletişim becerilerini artırmada önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı kapsamında, Türkçe derslerinin merkezlerde gruplar halinde gerçekleştirilmesinin önceki Türkçe derslerinden daha eğlenceli olduğu dile getirilmiştir. Öğrenciler gerçekleştirilen merkez etkinliklerinde hem eğlendiklerini hem

de öğrendiklerini, uygulanan bu yaklaşımdan zevk aldıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler Türkçe derslerinin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına uygun bir biçimde işlenmesini oldukça yararlı bulduklarını ifade etmiş, bu yaklaşımın başka sınıflarda, başka öğrenciler tarafından da uygulanmasını önerdiklerini dile getirmişlerdir. Öğrencilerin bu konudaki görüşleri aşağıda yer almaktadır:

> *Geçen seneki Türkçe dersi ile kıyaslarsak öğretmenim geçen seneki Türkçe dersinde de sizin anlattığınız şeyleri yapıyorduk, kurallara uymayı, ön adları falan. Bunları yine görüyorduk dersteyken öğretmenim ama sizinkindeyken ben daha güzel anladım. Çünkü hem eğleniyorum, oyun gibi geliyor bana hem de bunları öğreniyorum. Diğer derslerde öğretmenim Türkçe sınavlarımı yükseltmeme yardımcı oldu. Makale öğretmenim galiba 7. sınıfta öğrenilen bir şeymiş. Ama bu bizim açımızdan algılayabileceğimiz bir şeydi. Ben çok zevk aldım makale yazmaktan. Bir makale yarışmasına yollamıştım ben yazdığım makaleyi. 4. olmuşum öğretmenim. Sizden öğrendiğim bir şeyle bir ödül kazandım ben öğretmenim. Size de teşekkür etmek istiyorum. Benim diğer Türkçe derslerimden daha güzel bir şekilde öğrettiniz siz bize öğretmenim. Benim daha çok hoşuma gitti. Oyunlarla, zevkli bir şekilde öğrendik. Eğlenceliydi (Gizem, 04.06.2009, st. 2344-2353).*

> *Diğer dersler de güzel, ama yani Türkçe derslerinde daha çok eğlenceli oldu, yani biz eğlenceli olarak bu etkinlikleri yaptık. Dersler de güzel fakat yani derslerde bazen arada eğleniyoruz tabii, derslerde daha çok bilgiye dayalı oluyor. Bence bu yüzden gruplarda yani Türkçe derslerinde daha çok eğlenceli oldu (...) Duygu ve düşüncelerimde şu şekilde değişiklikler oldu. Biz Türkçe, gerçek yani genel olarak da Türkçe derslerini işlediğimizde kendimiz metin okuyorduk ve çalışma kitabındaki soruları yanıtlıyorduk. Yine sizin yaptığınız etkinliklerdeki sorulara benzerdi fakat daha farklıydı. Bu sorular çok değişikti. Ama sizin yaptığınız etkinliklerde bu sorular daha çok eğlenceye yönelik olduğu için herkes bunları çok sevdi. Bence sizin yaptığınız etkinlikler daha eğlenceliydi (Azra, 16.04.2009, st. 965-96; 977-981).*

> *İnşallah başka kişiler de bu etkinliklerden, bu merkezleri öğrenir ve bunlardan yararlanabilir. Yani ben bunları yaparken çok eğlendim. İlk yaptıklarımız zaten öğrenme amaçlıydı ama ikinci yaptıklarımızdan çok fazla eğlendim. Önad bulduk, oyun oynadık, birlikte yazı yazdık. Çok güzeldi (Zeynep, 16.04.2009, st.1411-1413).*

> *Etkinlikleri öğretmenim ben çok sevdim. Hepsi güzel etkinliklerdi. Zorlandıklarım oldu tabii de hepsini sevdim. Hepsi bizim yararımız için hazırlanmış etkinliklerdi. Okumamızı, yazmamızı, dinlememizi geliştirmemiz için etkinlikler yapmıştınız öğretmenim. Çok güzeldi ve ben gerçekten çok sevdim (Hakan, 17.04.2009, st.1058-1060).*

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı kapsamında işlenen Türkçe derslerini daha önceki dersleri ile kıyaslayan öğrenciler, bu yaklaşım kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin dil becerilerinin edinilmesini ve geliştirilmesini daha zevkli kıldığını ifade etmişlerdir. Yaklaşım kapsamında gerçekleştirilen soru sorma etkinlikleri, ele alınan metinler, grup çalışması yapma vs. öğrencilerin bu dersten keyif almalarına, derse karşı motive

olmalarına katkı sağlamıştır. Bu konuda öğrencilerden Azra, Hakan ve Zeynep'in görüşleri aşağıda yer almaktadır:

> *Önceden mesela Türkçe dersinde sürekli okuma yapıyorduk. Bu beni biraz sıkmıştı. Ama bu etkinliklere başladık. Yazma etkinliğini yaptık, dinleme, konuşma, okuma. Bunlar benim için Türkçe dersini daha eğlenceli hale getirdi. Yazmayı önceden ben pek sevmiyordum ama yazma etkinliğiyle ben yazmayı çok sevmeye başladım. Dinlemeyi zaten çok seviyordum. Konuşmada da kendimi geliştirdim (Azra, 04.06.2009, st. 2121-2124).*

> *Öğretmenim sıkıcı yapan hiçbir etmen olmadı. Ama eğlenceli yapan sorular, metinler, ondan sonra kendimi ifade edebilme, grup çalışması işte beni eğlendirdi öğretmenim, tam tersine beni hiç de sıkmadı (Hakan, 17.04.2009, st.1138-1139).*

> *Aslında önceden hiç de böyle şeyler yapmıyorduk. Yani çözüyorduk tabii bazı sorular ama hiç bu kadar eğlenceli bir şekilde yapmıyorduk. Biz normal dersi derste işliyorduk. Böyle yapınca daha zevkli oluyor, daha kafama giriyor, daha çok anlıyorum. Daha eğlenceli (Zeynep, 16.04.2009, st.1381-1383).*

Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına dayalı olarak gerçekleştirilen Türkçe öğretimi sonucunda, okullarında yapılan sınavlarında ve il genelinde gerçekleştirilen düzey belirleme sınavlarında daha yüksek notlar aldıklarını belirten öğrencilerden Zeynep, bu konudaki görüşlerini aşağıdaki sözleriyle ortaya koymuştur:

> *Şimdi eski ve yeniyi karşılaştırmak gerekirse yeni yaptığımız etkinlikler daha güzel. Eski yaptıklarımız da güzeldi ama şimdi daha değişik olmaya başladı, merkezlerimiz oldu. Arkadaşlarımızla daha iç içe oldu. Daha iyi anlaşmayı öğrendik. Birlikte başarmayı öğrendik. Yani çok güzel aslında. Türkçe dersi en çok sevdiğim ders oldu. Zaten sınavlarım da daha yüksek diğer derslere göre yani çok güzel (...). Evet oldu. Aslında eskiden çok fazla ilgi duymuyordum Türkçe dersine. Normal bir ders olarak görüyordum. Ama bu merkez etkinliklerinden sonra nedense Türkçe dersine ilgim daha fazla arttı. Sürekli Türkçe dersi yapmak istiyorum. Metin okuyup soru cevaplamak istiyorum. Hoşuma gidiyor. Çok güzel. Türkçe dersini çok seviyorum artık. Yani bu aslında sadece sevdiğimden, Türkçe dersindeki performansımdan değil de daha çok sınavlarımı da etkiliyor. Çünkü burada yaptığımız şeyler çoğu derslerimizle de alakalı. Bunlar daha iyi olmamı sağladı. Mesela matematikle, Türkçeyle alakam daha fazla oldu. Daha iyi çalışıyorum. Sınavlarımdan daha yüksek notlar almaya başladım (Zeynep, 04.06.2009, st. 2193-2196; 2239-2245).*

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı, öğrencilerin grup ortamında birlikte çalışmalarına olanak sağlamış, bu çalışma biçimi öğrencilerin daha fazla öğrenmelerine ve öğrenmeden keyif almalarına katkıda bulunmuştur. Öğrencilerden Duygu bu konudaki görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

> *Bu etkinlikler daha çok hoşuma gitti. Çünkü bu etkinlikler benim her şeyi öğrenmemi sağladı. Öbür etkinlikler de sağlamıştı ama bu kadar eğlenceli değildi. Ben bu*

etkinlikte çok eğlendim. Arkadaşlarımla eğlendik. Eminim arkadaşlarım da böyle düşünüyordur. Ben öbür derslerde bu kadar fazla eğlenmiyordum (....). Bu etkinliklerde sıkıcı kılan hiçbir şey yoktu bence. En sevdiğim şey de burada her şeyi öğrenmemiz, her şeyi başararak, çabalayarak yapmamız, en çok sevdiğim yönü de buydu çalışmalarımızın. Arkadaşlarımızla konuşmamız, arkadaşlarımızla her şeyi başarabilmemiz benim çok hoşuma gitti bu etkinliklerde (Duygu, 17.04.2009, st.1494-1496; 1498-1500).

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı kapsamında ele alınan konular, daha ayrıntılı bir biçimde, derinlemesine ele alındığı, alışılmışın dışında olduğu ve farklı açılardan konulara yaklaşıldığı için öğrenciler tarafından oldukça zevkli bulunmuştur. Bu konuda öğrencilerden Mehlika, Azra ve İlknur görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

Öğretmenim oldu. Eskiden pek fazla öğretmen çalışma kitabını evde ödev verirdi. Bu benim için çok sıkıcı gelirdi. Sevmezdim o etkinlikleri. Yap yap bitmiyordu. Merkezlerden sonra daha da çok sevmeye başladım. Çünkü merkezlerde daha da ayrıntılı işlediğimiz için, yaptığımız için daha da iyi oldu yani. Ondan sonra sevmeye başladım. Şu anda da çok seviyorum (Mehlika, 12.06.2009, st. 1749-1752).

Hoşuma gitmeyen etkinlik olmadı. Diğer etkinliklerin hepsini çok beğendim. Çünkü hepsi eğlendirici, hepsi çok farklı bir açıdan yaklaştık. Yani hepsi güzeldi (Azra, 04.06.2009, st. 2102-2103)

Hoşuma gitmeyen etkinlikler olmadı. Çünkü hepsi çok güzeldi. Hepsinde yeni yeni bilgiler öğrendik. Hani bir ev gibi düşünün bunu. Bu evin üstüne bir katken iki kat oldu, üç kat oldu. Gittikçe bu büyüdü ve bu büyüdükçe ileride daha bir sürü hatta iki apartman olacak. Eminim ben bundan (İlknur, 04.06.2009, st. 1906-1908).

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı kapsamında gerçekleştirilen Türkçe derslerinde, öğrencilerin kimi dil becerilerinin edinilmesine ve gelişimine olanak sağlandığı öğrenciler ve öğretmenle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sırasında ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmeni ve öğrenciler, bu yaklaşım kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin dil becerilerinin tümüne aynı oranda yer verilmesi, her beceriye yönelik farklı etkinlikler yapılması, öğrencilerin tümünün etkin katılımını sağlayacak farklı öğrenme ortamları ve olanakları yaratılması açısından bu yaklaşımı oldukça etkili bulduklarını ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmeni bu konudaki görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

Memnun olduğum tarafları yani bu şekilde hepsi hemen hemen söylediğim şeyler. Dersi aktif hale getirmesi, herkesin derse katılması, hiç kimse sessiz kalamadı. Herkes bir şeylerle uğraşmak zorunda kaldı. Yapmak istemeyen öğrenci de oldu, sıkılan öğrenci de oldu ama sonunda yaptılar yani. Bir şekilde onu gerçekleştirdi. Derse katılmak zorunda hissettiler kendilerini. Ama bunu zorunluluktan farklı bir şekilde yani, sonradan bir şekilde bunu isteyerek yaptılar. Çoğu da isteyerek yaptı yani. Sıkılanlar zaten onlar her derste aynı etkiyi gösteren öğrenciler. Onları kalkıp da

yalnızca bu ders için böyle davranıyor diye hiçbir şekilde ortaya çıkartamam. Diğer derslerde de aynı şekilde davranan öğrenciler. Ama sizin dersinizde herkes katıldı. Öyle söyleyebilirim. En güzel tarafı buydu (SÖ, SG, 12.06.2009, st. 245-254).

Gerçekleştirilen bu uygulamanın, öğrencilerin dil ve sosyal becerilerini çok yönlü geliştirdiği, öğrencilerle bire bir çalışma olanağı sağladığı, onların bireysel ve gruplar halinde çalışmalarına ortam yaratıldığı, öğrencinin bireysel özelliklerinin daha fazla farkına varılmasını kolaylaştırdığı ortaya çıkmıştır. Bu konuda sınıf öğretmeni görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

Türkçe için, sizin yaptığınız uygulamayla çocuğun her yönden becerisini aynı anda geliştirebiliyorsunuz. Çünkü Türkçenin içerisinde bütün davranışlarımız, konuşma becerisinde, dinleme becerisinde, yazma becerisinde yayılmış durumda. Ama biz bunu temada, metin işlerken derslerimizde sizin yaptığınız gibi bire bir mümkün değil yapamıyoruz. Ama grup çalışması içinde olunca gerçekten de bu davranışlara ulaşma imkânı çok daha fazla. Gerçekten de çok çok fazla. Her bakımdan çok daha fazla. O çocuğun yanına oturup ne yaptığını çok daha iyi görebiliyorsunuz. O çocuğun neler yapabileceğini de o zaman çok daha iyi görebiliyorsunuz. Biz çalışma kitabının üzerinde yaptığıyla bırakıyoruz çocuğu. Yani sınıfta birkaç çocuk cevap veriyor ve bitiyor, o soru geçiliyor. Tamam, tartıştığımız zamanlar oluyor, o tartıştığımız zamanlar açıldığımız, yeni fikirler ürettiğimiz zamanlar da oluyor. Ders işlediğimiz zamanlarımız da var ama sizin yaptığınız gibi bire bir bir çalışmayı yapamıyoruz. Bu şekilde güzel bir çalışma ortaya çıktı (SÖ, SG. 12.06.20009, st. 319-332).

Sınıf öğretmeni ve öğrenciler tarafından en yoğun biçimde ifade edilen görüş, bu yaklaşımın öğrencilerin dil becerilerinin, özellikle yazma becerisinin gelişimine büyük katkı sağlamasıdır. Daha önceki etkinliklerinde yazma sürecine yönelik eğitim-öğretim yapılmadığını ifade eden sınıf öğretmeni ve öğrenciler, bu yaklaşım sayesinde, yazma öğrenme alanında büyük ilerleme kaydettiklerini ifade etmişlerdir. Bu konuda öğrencilerin görüşleri aşağıda yer almaktadır:

Öğretmenim güzel etkinliklerdi, bilgilendirici etkinliklerdi. Öğretmenim 4 tane merkez yapmıştık. Her merkezimizde de farklı farklı şeyler öğrendim. Yazma merkezinde yazıları düzgün yazmayı öğrendim. Paragraf yapmıyordum ben daha önceden. Düz yazıyordum. Kaydırmamayı öğrendim. Noktalama işaretlerine daha fazla dikkat ediyorum artık. Okuma etkinliğinde biraz daha hızlı okuyorum. Dinleme etkinliğinde dinlemeyi öğrendim. Hiçbir şeyle ilgilenmiyorum. Dikkatimi daha fazla veriyorum. İyi bir dinleyici oldum. Konuşma etkinliğinde de kendimi daha güzel ifade edebiliyorum (Sinan, 12.06.2009, st. 2392-2397).

Bu etkinliklerde ben mesela pek düz yazamazdım. Daha düz yazmaya alıştım. Mesela paragraflarla ilgili şeyler öğrendik. Nasıl okuma yapılacağını öğrendik. Mesela okuma çalışmalarımız vardı. Siz üç hafta bu çalışmaları devam ettirdiniz. Bu çalışmalarla ilgili bize katkı sağladınız. Bu etkinliklerle mesela ben dostlukla ilgili slâyt hazırlamıştım. Güzel bir slâyttı. Dostlukla ilgiliydi. Gizem arkadaşımız da hazırlamıştı böyle bir slâyt gruptayken. Biz sizden çok şey öğrendik öğretmenim.

Mesela biz yazma çalışmalarını öğrendik. Yazma çalışmalarındaki ve okuma çalışmalarındaki kuralları öğrendik. Başka öğretmenim siz bize hikâyeler anlattınız. Değişik hikâyeler anlattınız. Bu şeyler bizim hayatımıza katkı sağlayacak. İleride sizin anlattıklarınız bize çok şeyler kazandıracak. Mesela ileride biz de sizin gibi birşeyler hazırlayabiliriz öğretmenim. Siz bize cesaret kattınız (Şennur, 12.06.2009, st. 2445-2453).

Daha iyi dinlemeyi öğrendim. Neyi? Yazmayı. Yani hem dinleme hem soruları yanıtlama benim çok hoşuma gitti. Mesela öğretmenimiz okuyor. İngilizce dersinde ben onu örnek vereceğim. Öğretmenimiz İngilizce dersinde kendi kitabındaki metni okuyor. Biz onun konuştuklarını yakalayıp yazıyoruz mesela oraya. Mesela önceden benim İngilizce dersinde çalışma kitabımdaki çoğu yer boş kalıyorken, artık bayağı dolduruyorum yani. Bir iki tane boş kalıyor. O yüzden yani. İngilizce dersine de katkısı oldu. Okumada hani sessiz okuyoruz ya, dik oturmayı, gözle takip etmeyi. Mesela ben okuma saatleri oluyor bizim okulda sabahları 5-10 dakika. İşte ben okurken sürekli eğiliyorum ve mırıldanarak okurdum. Ama siz okuma kurallarını söyledikten sonra artık öyle okumuyorum. Bayağı ilerledim yani. Hem dik oturuyorum. Hem de mırıldanmadan, gözle takip edebiliyorum. Yazma etkinliğinde kâğıtta nasıl yazı yazılır? Mesela kâğıt düzenini öğrettiniz. Orada bir kural vardı. Kâğıt kenarlarında uygun boşluklar bırakın diyordu. Ama ben gözle bakınca kenarlardan ve aşağıdan boşluklar bırakacağımızı anladım. Onları öğrettiniz. Yani bir performans ödevimizde, proje ödevimizde ya da bir yarışmada, artık kâğıt düzenini ayarlayabiliyorum. Hizaları ayarlayabiliyorum. Paragraflarımdaki boşlukları daha düzgün ayarlayabiliyorum. Benim hoşuma gitti yani. Bayağı bişey öğrendim (Mehlika, 16.04.2009, st. 2645-2659).

Yazma kurallarını daha dikkate alarak yazılarımı yazmaya başladım. Dinlemede de karşımdakileri dinleyebiliyorum artık. Önceden onları dinleyemiyordum. Hemen atlıyordum. Artık onu dinleyebiliyorum. Okumadayken de öğretmenim okuma kurallarına uyuyorum. Gereken yerlerde nefes alıyorum. Noktalama işaretlerine uygun okumalar yapıyorum (Gizem, 04.06.2009, st. 2328-2332).

Yukarıdaki görüşlerden da anlaşılacağı gibi, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı kapsamında öğrencilerin yazım ve noktalama işaretlerine uyma, kâğıdın dış yapı özelliklerini dikkate alma, kendini ifade etme, etkin dinleme, dinlediğine dikkatini yoğunlaştırma, okuma kurallarını uygulama gibi birtakım becerilerini geliştirdikleri ortaya çıkmıştır.

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının okuduğunu anlama, kendini ifade etme ve özgüven duyma gibi kimi becerilerini geliştirdiğini düşünen Mehlika ve Azra'nın görüşleri aşağıda yer almaktadır:

Parçaları hemen öğretmen sorunca kavram haritasında, en çok takıldığım soru metnin zamanıydı. Hep anlamıyordum. Kendime soruyordum ay ne zaman, ay ne zamandı diye. Hikâyeyi, metni inceliyordum ama bulamıyordum. Ama artık kolayca bulabiliyorum. Çünkü siz anlattınız. Mevsim olabilir dediniz, mesela özel bir gün yazıyorsa dediniz. Mesela 19 Mayıs günü samsuna çıkmıştı dediniz. Mevsimini ve tarihini söylediniz. Onun gibi. Ben hep sabah yazardım, akşam yazardım. O türlü yazardım hikâyenin zamanına. Ama artık öyle yazmayacağımı öğrendim. Başka yazma etkinliğini ve dinleme etkinliğini söyledim. Konuşma etkinliğinde öğretmenime artık

çok kolay yanıt verebiliyorum. Mesela öğretmen bir soru sorduğunda o sorunun cevabını biliyordum ama cümlemi kuramıyordum eskiden ben. Düzgün hale getiremiyordum cümlemi. Ama artık o sorunun cevabını hemen düzgün bir cümle haline getirip öğretmenime daha rahat ifade edebiliyorum. Yani çok teşekkür ederim bende bayağı bir ilerlemeler oldu (Mehlika, 16.04.2009, st. 2699-2708).

Konuşma etkinliğinde de kendimizi bu etkinlikte iyice geliştirdik. Çünkü önceden ben öğretmenlerimle pek fazla iletişim kuramıyordum. Ama bu etkinlikten sonra iyice yani arkadaşlarımla da daha rahat konuşmaya başladım. Nasıl bir konuşma yapılacağını öğrendim. Yani bunlar için önceden bir taslak hazırlıyoruz. Sonra gerekirse konuşma metnimizi yazıyoruz. Ama gayet güzeldi konuşma etkinliği. Yani konuşmamızı geliştirdik Türkçede (Azra, 04.06.2009, st. 2095-2100).

Şimdi eskiden Türkçe derslerinde yazmam çok yavaştı, okumam yavaştı. Ama şimdi bu etkinliklere girdiğim zamanlar, merkezlere girdiğim zamanlar okumam, yazmam, dinlemem, konuşmam çok hızlandı. Etkiledi. Yani bu merkezler beni çok derinden etkiledi (Uğur, 08.05.2009, st. 1127-1229).

Öğretmenim ben Türkçe dersini çok seviyorum. Arkadaşlarıma da bunu tavsiye ediyorum. Çünkü Türkçe derslerinde anlatımlar benim hoşuma gidiyor. Bu etkinliği ben başka arkadaşlarıma da tavsiye ederim. Çünkü biz bu etkinliklerde hem okumamızı ve anlatmamızı geliştiriyoruz. Ve de öğretmenim bazı şeyleri de öğreniyoruz. Mesela ben noktalama işaretlerini pek de doğru yazamıyordum. Ama bu etkinlikler sonucunda öğretmenim artık öğrendim. Paragraf başlıklarını ve boşlukları daha iyi öğrendim. Arkadaşlarıma da tavsiye ederim (Öznur. 04.06.2009, st.2045-2050).

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin dil becerilerinin bütüncül bir biçimde gerçekleştirilmesine olanak sağladığı, öğretmenle gerçekleştirilen görüşmeler sırasında vurgulanan önemli bir özellik olarak belirtilmiştir. Bunun yanı sıra bu etkinliklerin, öğretmenin daha önceki uygulamalarında programı yetiştirme konusunda yaşadığı zaman problemini aşmasına ve öğrencilerin becerilerinin çok yönlü olarak gelişmesine katkı sağladığı da dile getirilmiştir. Sınıf öğretmeni bu görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

Ve bizim müfredatımızda bir aylık dönemde bir temada 5 tane metin işliyoruz, bunlardan bir tanesi dinleme metni. Bu beş metni işte beş ders saatinde bir metin düşüyor öyle hesaplarsak eğer. Ve bu süre zarfında bu yapılan çalışmaların zaten istenildiği düzeyde gerçekleştirilmesi imkânsız. Yani hem zaman problemi açısından imkânsız. Hem de yapılması istenilen amaçlara ulaşılacak şekilde çalışmak mümkün değil. Çünkü bir metne yönelik hep aynı düzeyde tekrarlanmış sorular. Metin işler gibi, tekrarlanmış sorular. İşte görsel beceriye yönelik de bazen aralarda durumlar oluyor ama bir ders saatinde bunun kaçını ne kadar düzgün bir şekilde işlersiniz. Ben bu müfredatı uygulamaya başladığımda beşinci sınıfı okutuyordum. Sonra yeniden 3. sınıfa dönüp bu sınıfı 3. sınıftan almıştım. İşte ben o zaman beşinci sınıf okuttuğumda da, geçen yıl dördüncü sınıf okuttuğumda da Türkçe metinlerini yetiştiremedim. Yetiştiren arkadaşlar varsa eğer onlar da herhalde yani nasıl işlediler bilmiyorum ama okuyup okuyup yüzeysel geçmişlerdir. Ama amacına yönelik bir şekilde işlenmesi gerekiyorsa bence temada iki tane metin yeterli olmalı ve o temanın amacı neyse o iki metin üzerinde odaklanılarak her şeyin tam olarak amacına uygun olarak gerçekleştirilmesi sağlanmalı. Sizin yaptığınız da bence buydu. Yani her şey tam olarak gerçekleştirildi. Eksik hiçbir şey kalmadı. Es geçilen hiçbir şey olmadı. Yani

her yönde resim de yaptılar, her tür zihinsel beceriye yönelik uygulama alanı oluşturuldu. Her şeyden aktif olarak yaptılar (....)Yetiştiremiyoruz çünkü. Yetiştirecek vakit yok. Bütün her şey çalışma kâğıdının üzerinde kalıyor. Bir dosya kâğıdı üzerinde yapılacak çalışma yok zaten. O nedenle sizin çalışmalarınız sınıfımda çok etkili oldu. Teşekkür ediyorum ayrıca. Özellikle yazma becerisinde. Yani sınıfımızda her ne kadar biz temaları işlerken konuşma, konuşma becerimizde bir şekilde ilerleme sağlayabiliyoruz ama yazma becerisinde çok geride kalıyoruz bu müfredat sayesinde. O yüzden bu açığı kapattığınızı düşünüyorum sınıfımda. Özellikle böyle bir katkısı olduğunu düşünüyorum. Gerçekten çok teşekkür ediyorum. Gerçekten çok emek harcadınız onu gördüm. Çok yanlışları oldu, onların üzerinde çok durdunuz, düzelttiniz, birebir çalıştınız. O yüzden güzel bir çalışma olduğunu düşünüyorum. Faydalı olduğunu da düşünüyorum (SÖ; SG, 12.06.2009, st. 159-174;182-191).

Çünkü katkılarınız çok oldu sınıfıma. Konuşma becerisi özellikle konuşma becerisinde daha da iyi oldular. Düzgün konuşmayı daha da iyi öğrendiler. Sunum yapmayı daha da iyi öğrendiler. Tekrar tekrar bunu söylemek istiyorum. Çünkü biz ne kadar sınıfta tartışsak da hani işte ortaya çıkıp da karşısında insanlara sunum yapma ortamımız olmadı. Bunu yaşadılar çocuklar. Bu çok farklı etkiledi onları. Bu yönde çok teşekkür ediyorum. Onlar için çünkü ileride, gelecekte onları etkileyecek çok önemli bir faktör bu. Çünkü Bir ortama çıkmak, kalabalık bir ortamda konuşmak, bunlar çok önemli beceriler. Bunları kazandıklarını düşünüyorum. Gizem için, Mehlika için. Onlar zaten iyiydiler, çok daha iyi oldular. Zaten sadece onlar değil, sayamadığım bir sürü öğrencim vardı. Bu öğrencilerim bu konularda çok daha iyi oldular. Kendilerini ortaya çıkarttılar. Ve kendilerine daha çok güven duymaya başladılar sayenizde. Biz böyle yapabiliyoruz demeye başladılar. Onlarda gözlemlediğim bu. Ben sadece gözlemleyerek bunu öyle düşünüyorum. Çünkü yılsonu gösterisini yaparken bunu bana hissettirdiler. Yani yapabildiler. Yani işte Mehlika, iki günde bir gösteriye çıkıp orada çok başarılı bir biçimde aldığı rolü ortaya çıkarabildiyse bunun katkısı da muhakkak var bu özgüveni olmasaydı, yapabileceğini düşünmeseydi yapamazdı yani. O yüzden size çok teşekkür ediyorum. İnanın ki bu çalışmalarımın hepsinde sizin de katkınız çok çok büyük (SÖ, SG, 12.06.2009, st. 369-387).

"Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Sosyal Gelişime Katkısı" Alt Temasına İlişkin Bulgular

Türkçe derslerinde uygulanan farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı kapsamında gerçekleştirilen merkez etkinlikleri öğrencilerin kimi sosyal becerilerinin gelişimine de katkıda bulunmuştur. Öğrenciler ve sınıf öğretmeni, gerçekleştirilen bu etkinlikler sayesinde iletişim kurma, grup çalışmasını daha iyi yapabilme, tartışmalara açık olma, işbirliği yapma ve ortak bir ürün ortaya koyma becerilerinin geliştiğini belirtmişlerdir. Bu konuda sınıf öğretmeni ve öğrencilerin görüşleri aşağıda yer almıştır:

(...) bir konuyu tartışmayı öğrendiler. Aralarında tartıştılar. Birbirlerini eleştirdiler. İlk başta eleştirmeyi bilmediklerinden tartışmalar yaşadılar. Sonra öğrendiler. Çünkü önce bilmiyorlardı. Birbirlerine kırıldılar o bana bunu söylediler diye. Sonra anladılar ki tartışmak demek, eleştirmek demek birbirimizin yanlışlarını ifade etmek, bunları düzeltmemizi sağlamak olduğunu anladılar (....) O yönden güzel bir çalışma oldu. Başka, grup çalışmasını öğrendiler. Yani bir grup olarak nasıl çalışacaklarını, en başta onu öğrendiler. Çünkü grup çalışması da başlı başına bilinmesi ve

öğrenilmesi gereken bir çalışma. Yani siz kalkıp da dört beş kişi oturttunuz hadi çalışın dediğinizde yani mümkün değil. O grup ne yapacağını nasıl çalışacağını bilemez, ortaya ne çıkaracağını bilemez. Ama onlar yavaş yavaş bir şekilde grup çalışmasının ne olduğunu, ortaklaşa bir şeyler çıkarmanın nasıl olacağını, paylaşmayı, işbirliğini bunların hepsini birlikte öğrendiler (SÖ, SG, 12.06.2009, st. 196-201; 204-210).

Artık grup çalışmasını daha iyi yapabiliyorum öğretmenim. Tartışma, tartışmalara açık oldum yani. Böyle şeylerim değişti (Hakan, 17.04.2009, st. 1099-1100).

Öğretmenim arkadaşlarımı falan öğretmenim, beraber yaptığımız grup çalışmalarında grup çalışmalarının iyi olabileceğini, beraber yapmanın önemli olduğunu anladım. Demin de anlattığım gibi öğrendiğim şeyler oldu. Farklılıklar oluşmaya başladı. Ben hepsini beğeniyorum. Arkadaşlarım kavga etmemeye başladılar bu etkinliklerden sonra. Kavga etmenin kötü bir şey olduğunu öğrendik öğretmenim. Önceleri grup çalışmaları yaptığımızda başkaları dinlemiyordu, birkaç kişi dinliyordu. Ama biraz daha düzenli oldu, birkaç kişi daha dinlemeye başladı. Önceki etkinliklerimizde Ahmetler falan dinlemiyorlardı, bir tek Azra, Esra, Uğur ve ben dinliyorduk, Erkan dinliyordu. Yardım etmiyorlardı. Gerçekten bir sürü şeyler öğrendik (Badenur, 08.05.2009, st. 2892-2899).

Şimdi eski ve yeniyi karşılaştırmak gerekirse yeni yaptığımız etkinlikler daha güzel. Eski yaptıklarımız da güzeldi ama şimdi daha değişik olmaya başladı. Merkezlerimiz oldu. Arkadaşlarımızla daha iç içe oldu. Daha iyi anlaşmayı öğrendik. Birlikte başarmayı öğrendik. Yani çok güzel aslında. Türkçe dersi en çok sevdiğim ders oldu. Zaten sınavlarım da daha yüksek diğer derslere göre yani çok güzel (Zeynep, 04.06.2009, st. 2193-2196).

Farklılaştırılmış öğretim kapsamında gerçekleştirilen merkez etkinliklerde öğrenciler gruplar arasında kendilerinin sahip oldukları bireysel farklılıkları konusunda da bir farkındalık geliştirmişlerdir. Öğrenciler bu görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:

Derse yönelik olarak, şimdi biz Doğukan'la aynı derecedeydik. Ondan sonra bir ara Doğukan'la biz etkinliklerde ayrılmıştık. O arada ikimizin arasında çok fark oldu. Benim ayrı bir özelliğim, onun da ayrı bir özelliği oldu. Şimdi ikimiz de aynı etkinlikte olduğumuz için yeniden özelliklerimiz aynı (Uğur, 08.05.2009, st. 1243-1245).

"Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Sınıf Öğretmeninin Mesleki Gelişimine Katkısı" Alt Temasına İlişkin Bulgular

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı uygulamalarının gerçekleştirildiği sınıfta, uygulama sürecinin başlangıcından sonuna kadar "katılımcı olmayan gözlemci" konumunda olan sınıf öğretmeni, gerçekleştirilen bu uygulamanın kendisinin mesleki gelişimine katkılar sağladığını belirtmiştir. Gerçekleştirilen bu uygulamada öncelikle farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin bilgi ve beceriler edindiğini dile getiren sınıf öğretmeni, bu

gözlemleri sırasında etkili grup çalışması yapma ve iletişim konularında da kimi bilgiler edindiğini aşağıdaki sözleriyle dile getirmiştir:

> *Bende de çok faydası oldu, gerçekten sizden çok şey öğrendim. Yani bu konularda işleme yöntemini öğrendim. Yani sizin yönteminizi kazandım. Derste ders işleme yöntemleri herkesin farklı farklıdır. Kendine göre bazen yöntem geliştirir. Bazen olan yöntemleri kullanır. Ben sizden çok şey kazandım. Sizin uyguladığınız işte bu sistemli çalışmayı, grup çalışmasını, merkezleri, her öğrenci bu farklı merkezleri tekrar tekrar yaşıyor ve bu şekilde ben bu yöntemi öğrendim sizden. Öğrencilerdeki iletişimi öğrendim. Grup çalışmasının daha iyi nasıl yapılabileceğini öğrendim. Yani bana kattığınız çok şey var aslında. Burada cümlelerle anlatılmıyor. Çünkü gözlem yaparak öğrenilen çok şey var. Ben sizi o şekilde de gözlemleyerek de çok şey öğrendiğimi, kazandığımı düşünüyorum. Bu nedenle de size çok teşekkür ediyorum tekrar.(....) Ben sizi de gözlemlemiş oldum. Grup çalışmasını nasıl yapacağımı, nasıl uygulayacağımı, kitaplardan okuyup anlayamadığım bir sürü teferruatla da karşılaşıyordum. Kendi kafama göre yorumlayıp yapıyordum. Bire bir uygulayamıyordum. Ne olduğunu anlayamıyordum çünkü. Eksik bilgilerden kaynaklanan şeyler bunlar zaten. Ve sizde bunu öğrendim. En önemlisi grup çalışmasını öğrendim. Benim için çok büyük faydası oldu. Ben şimdi birinci sınıfı alacağım. İnanın kafamda böyle planlar yapıyorum. İşte bir okuma yazmaya geçirdiğim zaman da belki de birinci dönemin başında, bu sesler öğretildiği zaman da ben grup çalışması yapsam, sizin yaptıklarınızı uygulamak için ben nasıl yaparım düşüncesi içine girdim gerçekten. Yani işte birbirlerini eleştirmeyi öğreteceğim. Sizin yaptıklarınızı orada ben birinci sınıfta başlatma planı içindeyim. Birbirlerini eleştirmeyle başlayacağım, birbirlerine soru hazırlamayla başlayacağım ve o şekilde kafamda planlar var. Yani onları inşallah bir aksilik ve terslik de olmazsa uygulamak istiyorum. En önemlisi yani, öğrendiğim en önemli konu bu (SÖ, SG, 12.06.2009, st.280-288;301-314).*

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı uygulamalarının başlangıcında araştırmacının öğretmenle gerçekleştirdiği konuşmalar ve bu konuşmalar sonrası araştırmacının duygu ve düşüncelerini paylaştığı geçerlik komitesi sırasında gerçekleştirilen bu uygulamanın öğretmenin mesleki gelişimine katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Araştırmacı, 01.04.2009 tarihinde gerçekleştirilen geçerlik komitesi toplantısında öğretmenle arasında geçen konuşmaları komite üyeleriyle paylaşmıştır. Komite üyeleri bu konuşmalardan, gerçekleştirilen bu eylem araştırması sürecinde öğretmenin de eğitiminin gerçekleştirildiğini ve öğretmenin mesleki gelişimine katkı sağladığını dile getirmişlerdir. Bu konuda araştırmacı ve komite üyeleri arasına gerçekleşen konuşmalar aşağıda yer almaktadır:

Ruhan :İlk aşamada mesela öğretmen şöyle demişti. Ben de gerçekten çok merak ediyorum bu yaklaşımı.

Dilek hoca :Biz de hiçbir şey bilmiyorduk, şu anda kavradık.

Ruhan :Programı uyguluyorum ben demişti. Programda neler varsa, o şekilde devam ediyorum. Ben de gözlem yaptım. Öğretmen programı çok güzel uyguluyor. Bir gün mehter takımı ile ilgili bir sunum hazırlayıp getirmişti mesela. İşitsel, müzikler falan da eklemişti. Benim çok

hoşuma gitmişti. Daha sonra öğretmenle görüşme yaptık. Ne tür etkinlikler yapıyorsunuz, dinleme etkinliği, görsel okuma ve görsel sunu etkinliği olarak diye. Öğretmen sıraladı. Şeyi unuttu, o power point sunusunu unuttu. Ben çok güzel sunu yapmıştınız dedim. "haa evet, ben onu yaptım ama size karşı mahçup olmayayım diye yaptım ben onu" dedi. Açıkça itiraf etti. Açıkçası ben de çok heyecanlıyım dedi. Sadece programı uyguluyorum, farklı bir şey bilmiyorum" dedi. Bana da bir katkısı olacak dedi. Süreç içerisinde öğretmen ilk hafta izledi. Yani dedi yaptığınız şey tamam çok güzel ama dedi, bunu yine normal öğretim gibi de sürdürebilirsiniz, niye farklı farklı gruplarda yapıyorsunuz dedi. Hocam dedim bunu hani zamanla göreceksiniz, şu aşamada benim bir şey söylemem mümkün değil dedim.

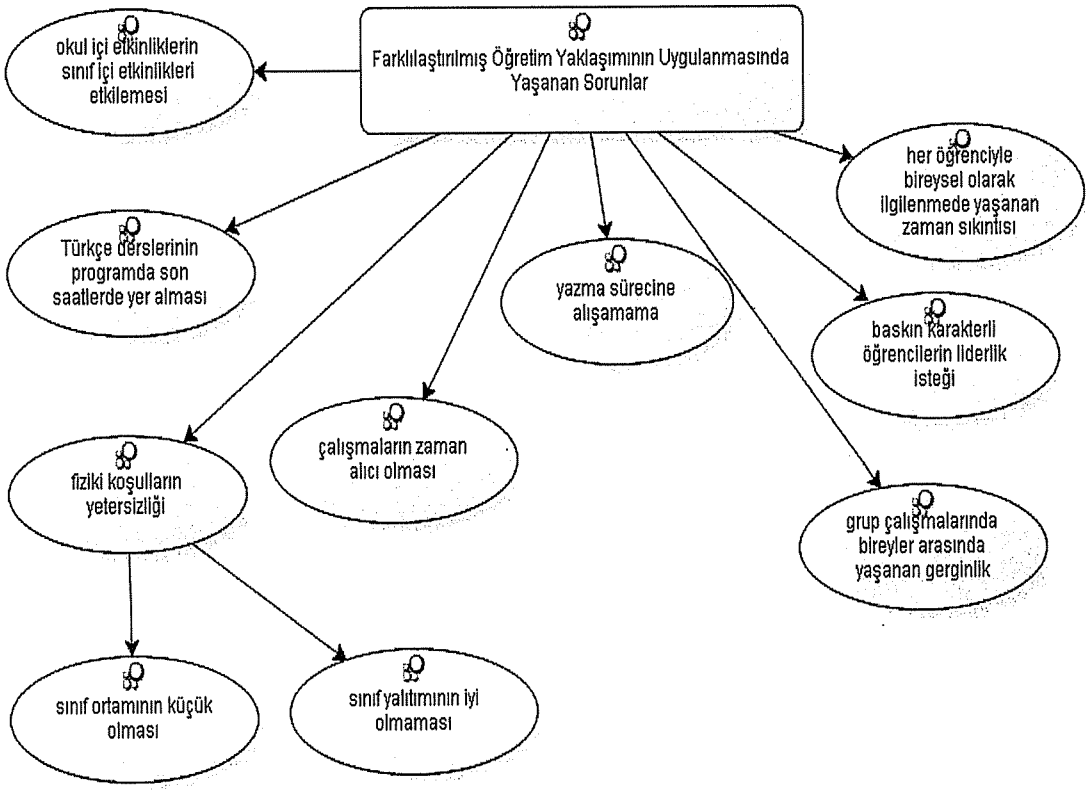
Burçin hoca :Bunu günlüklerine yazıyorsun değil mi?

Ruhan :Evet. Ondan sonra zamanla göreceksiniz dedim. Üçüncü gün mesela Mehlika'yla Tunahan çalışmasını erken bitirdi. Onların materyallerini topladım. Rotasyonlarını yaptım diğer merkeze. Öğretmen merak etti, ne oluyor orada dedi. Çocuklar çalışmalarını bitirdiler, okuma merkezine rotasyonlarını yapıyorum dedim. Hıı, ben şimdi anladım hocam dedi öğretmen.

Burçin hoca: Şimdi öğretmenin başta bunu fark etmesinden bu nedir ki demesinden bu anladığı noktaya gelmesi öğretmen eğitimini de yapıyorsun bu arada Yani bu da önemli bir veri bence.

"Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Uygulanmasında Yaşanan Sorunlar"a İlişkin Bulgular

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanmasında yaşanan sorunlar teması altında öğrencilerle ve sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonunda ortaya çıkan alt temalar ve kategoriler Model 6 üzerinde gösterilmiştir.



Model 6. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Uygulanmasında Yaşanan Sorunlar

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı kapsamında gerçekleştirilen çalışmaların öğrencilerle bireysel olarak bire-bir ilgilenilmesini gerektirmesi, uygulama sırasında zaman problemi yaşanmasına sebep olmuştur. Bu konudaki görüşlerini sınıf öğretmeni şöyle ifade etmiştir:

> *Sadece zaman problemi çok oluyor. Sizin yaptığınız çalışmalar zaman alıcı çalışmalar. Hepsinin çünkü bir yazıyı oluşturması, bir düşünceyi ortaya çıkarması, konuşması, tartışması, hep vakit alıcı şeyler. Bu ders saatinde çok sıkışıyor. İşte bugün planlıyorsunuz, fakat işte bazı böyle yetişmeyen kısımlar öbür güne sarkınca zaman uzamasına neden oldu. O açıdan sadece problem yaratıyor diye düşünüyorum (SÖ, SG, 12.06.2009, st. 254-258).*

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanmasında yaşanan bir diğer önemli sorun bu uygulamanın bahar döneminde yapılması ve Türkçe dersinin sınıf programının son ders saatlerine denk gelmesidir. Okul içi etkinliklerin genellikle bu dönemde yapılması (tiyatro, eğitim gezileri, eğitsel kol etkinlikleri, spor etkinlikleri vs.) bu etkinliklere

katılması gereken öğrencilerin uygulamadan zaman zaman ayrı kalmalarına neden olmuştur. Sınıf öğretmeni bu konudaki görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

> *Sizin şanssızlığınız birinci dönem olsaydı bu çalışmalar böyle olmayacaktı. Son zamanların çok sıcak olması, işte artık herkesin çoğu zaman derslerini dışarıda bahçede geçiriyor olması. Benim de programımda Türkçe dersinin öğleden sonraları olması. Herkes bahçede, sesler geliyor. Çocuklar yani dışarıdan sesleri duydukça biraz etkilendiler. Sizin son çalışmalarınızdaki en büyük kayıp o oldu ama yine de çocuklar çok iyiydiler. Her şeye rağmen yine de hevesle çalıştılar. Çok istekliydiler. Hiçbir zaman da şey yapmadılar bunu. Bazen biz bugün hani bahçeye çıksak, sonra devam etsek dedikleri de oldu ama yine de her şeyi çok güzel götürdüler. Ben memnunum hepsinin çalışmasından (SÖ, SG, 12.06.2009, st. 2344-242).*

Grup çalışmalarında öğrencilerin birbirleriyle aralarında geçmiş dönemlerde yaşanan kişisel sorunlardan kaynaklanan sıkıntılar zaman zaman uygulamalar sırasında da sıkıntı yaşanmasına neden olmuştur. Öğretmenle ve öğrencilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde ve araştırmacının günlüğüne yaptığı yansıtmalarda, farklılaştırılmış öğretim uygulaması sırasında yaşanan bu sorunlar dile getirilmiştir. Bu konudaki görüşlerini sınıf öğretmeni, öğrenciler ve araştırmacı şöyle dile getirmişlerdir:

> *Yani bazen çocukların davranışlarından kaynaklanan sıkıntılar oldu. Kişisel problemlerinden kaynaklandı bazıları da. İşte aynı gruba denk geldiklerinde siz sürekli grup değişiklikleri yaptınız çünkü. Her çalışmanızda grupları belirlemiş olarak geldiniz ve tabii bir önceki grupla aynı grup olmayabildi. Böyle bir durumda öğrenciler arasındaki daha önceki durumları tabii ki siz bilemezsiniz. Aralarındaki şeyleri çok fazla da ayrıntısını bilemediğiniz durumlardan dolayı tabii denk düştükleri gruplar da oldu. O, çalışmaları çok etkiledi. Bir ders kaybına sebep oldu. Onlara üzerinde konuşmalar ortaya çıktı. Ders bırakılıp bu konu üzerinde bu sefer tartışmalara geçildi. Bunlar da gerekiyordu zaten. Bunlar olmasaydı çocuklarda o davranış değişikliği sağlanamazdı (SÖ, SG, 12.06.2009, st. 334-342).*

> *Cuma günü dinleme merkezindeydim. Merkezdeki arkadaşlarım arasında Hakan dışında iyi birisi yoktu. Biz Hakan ile sıra ile ikimiz okuduk, tartışmayı ikimiz yaptık. Canımız sıkıldı. İki kişi tartışınca tadı çıkmıyor zaten. Buna moralim bozuldu. Hakan da öyle. Doğukan herkese sataşıp duruyor (Gizem, 10.04.2009).*

> *Oluşturulan ilk merkezlerde öğrencilerin kişisel ilgileri bakımından benzer özellikler taşıdıkları görülmüştür. Örneğin Zeynep, İlknur, Pelin ve Duygu'nun aynı merkezlerde birlikte çalıştıkları; aynı şekilde Azra ve Ece'nin; Erkan ve Sinan'ın da birçok kez aynı merkeze denk geldikleri görülmüştür. Ancak, öğrenme alanlarına yönelik olarak gerçekleştirilen ilk iki merkez oturumunda, çalışmasını erken tamamlayan öğrencilerin diğer merkezlere rotasyonları sırasında kişilik özellikleri açısından heterojen bir yapıya sahip merkezlere denk düşmüşlerdir. Bu merkezlerde öğrencilerin çok sık olmasa da kişisel sorunlar yaşadıkları arkadaşları ile aynı merkeze denk düştükleri görülmüştür. Bu merkezlerdeki etkinlikler sırasında, bu öğrenciler geçmişte yaşadıkları kişisel sorunları bu merkezlere yansıtmışlar, etkinlikler sırasında zaman sıkıntılar yaşanmasına sebep olmuşlardır. Örneğin ilk merkez oturumunda oluşturulan yazma merkezinde aynı grupta yer alan Efe ve Hakan, yapılan düzeltme çalışmalarında, birbirlerinin çalışmalarını sabote etmeye çalışmışlar, kişisel yargılarını arkadaşlarının çalışmasını değerlendirme sırasında da*

sürdürmüşler ve öznel değerlendirme yapmaya çalışmışlardır. Buna karşın, üçüncü ve son merkez oturumu olan öğrenci ilgilerine göre oluşturulan merkezlerde böyle bir sorunla karşılaşılmamıştır (AG, 22.05.2009).

Sınıfın fiziksel olanaklarının yetersizliği, sınıfta araç gereç, materyal ve teknolojik donanım yetersizliği bu uygulamanın gerçekleştirilmesinde yaşanan bir diğer önemli sorun olmuştur. Öğretmenle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmede ve öğrencilerin günlüklerine yaptıkları yansıtmalarda, farklılaştırılmış öğretim uygulaması sırasında yaşanan bu sorunlar dile getirilmiştir. Yaşanan sıkıntılara ilişkin görüşlerini sınıf öğretmeni ve öğrenciler şöyle dile getirmişlerdir:

Sadece bizim sınıf ortamımızdan kaynaklanan aksaklıklar oldu. Çok sıkıştıktık. Yani sınıfım ortam olarak çok küçük bir sınıf. İşte dolap var bir tarafta. Küme oluşturmak istediğinizde sıralarla, çok engel oluşuyor. Yani ortam olarak belki düzgün bir masa etrafında, sandalyelerle, yani yuvarlak bir masa olsaydı yani karşılıklı değil de yuvarlak otursalardı çalışmanız inanın ki çok daha iyi olacaktı. Çünkü oturma ortamı da çok kötüydü. İşte sıradan çıkması çok zor oldu. Bir yerden bir yere gitmesi gerektiğinde çok sıkıntılar çekildi. Birbirlerini ikaz ettiler. Bunlar da çok etkili şeyler. Yani öyle olmasaydı, ortamımız çok düzgün hazırlanmış bir ortam olsaydı, daha iyi olurdu. Ama bu sizin elinizde olan bir şey değildi zaten. Fiziki koşullardan kaynaklanıyor (SÖ, SG, 12.06.2009, st. 359-367).

Sevgili günlük. Biz bugün dostluk ve arkadaşlık ile ilgili slâyt hazırlamıştık. Ama ilk önce Gizem arkadaşımız sundu. Sonra bizim CD mizi taktık bilgisayara, amaaa çalışmadı. Okulun başka bir bilgisayarına götürdük. Taktık, amaaa yine çalışmadı. Bu sefer ben eve gittim. Tekrar mp3 çalara atıp geldim. Geldiğimde Mehlika arkadaşımız "genel kültür" hakkında sunum yaptı. Sonra ben ve Zeynep arkadaşımız sunumlarımızı yaptık. Çok güzeldi (İlknur, 30.04.2009).

Sadece zaman problemi çok oluyor. Sizin yaptığınız çalışmalar zaman alıcı çalışmalar. Hepsinin çünkü bir yazıyı oluşturması, bir düşünceyi ortaya çıkarması, konuşması, tartışması, hep vakit alıcı şeyler. Bu ders saatinde çok sıkışıyor. İşte bugün planlıyorsunuz, fakat işte bazı böyle yetişmeyen kısımlar öbür güne sarkınca zaman uzamasına neden oldu. O açıdan sadece problem yaratıyor diye düşünüyorum (SÖ, SG, 12.06.2009, st. 254-258).

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Türkçe dersinin ilköğretim 5. sınıf düzeyinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına göre nasıl uygulanabileceğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Araştırmanın uygulaması 2008-2009 öğretim yılının bahar döneminde Eskişehir il merkezinde bulunan İstiklal İlköğretim Okulu'nun 5/A sınıfındaki öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veriler, araştırmanın amacı ve soruları göz önünde bulundurularak video kayıtları, araştırmacı ve öğrencilerin yansıtıcı günlükleri, tutum ölçeği, kompozisyon sınavı, öğrenci çalışmaları, öğrenci ve sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler ve gözlemden oluşan farklı veri toplama araçları kullanılarak elde edilmiştir.

Araştırmanın uygulaması 19.02.2009 tarihinde başlamış, 05.06.2009 tarihinde tamamlanmıştır. Araştırmacı, katılımcı eylem araştırmasının uygulanmasında Türkçe derslerinde sınıf öğretmeni olarak görev almıştır. 16 haftalık uygulama sürecinde araştırmanın amacına ulaşması için eylem planları gerçekleştirilmiş ve bu eylem planlarının sonuçları sekiz kez bir araya gelen geçerlik komitesi ile paylaşılmıştır. Komite üyelerinin eleştiri ve önerileri dikkate alınarak haftalık eylem araştırması döngüsü sürdürülmüştür. Türkçe dersine ilişkin Tutum Ölçeği ve kompozisyon sınavlarından elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) paket programı kullanılarak çözümlenmiş ve yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki sonuçlar ortaya konmuş ve bu sonuçlara dayalı olarak öneriler geliştirilmiştir.

5.1. SONUÇ

Araştırmaya ilişkin sonuçlar "Bulgular ve Yorumlar" bölümünde verilen alt başlıklara paralel olarak sunulmuştur.

5.1.1. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımına Göre Düzenlenen Öğretim Sürecine İlişkin Sonuçlar

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına göre düzenlenen öğretim süreci, "öğrenme alanlarına yönelik oluşturulan merkezlere ilişkin sonuçlar", "öğrencilerin okuma ilgilerine yönelik oluşturulan merkezlere ilişkin sonuçlar" ve "öğrencilerin kendi öğrenmelerini ve merkez etkinliklerini değerlendirmelerine ilişkin sonuçlar" başlıkları altında sunulmuştur.

5.1.1.1. Öğrenme Alanlarına Yönelik Oluşturulan Merkezlere İlişkin Sonuçlar

5.1.1.1.1. Okuma Merkezinin Oluşturulması ve Merkezde Gerçekleştirilen Etkinliklere İlişkin Sonuçlar

- Merkezde gerçekleştirilen etkinlik boyunca öğrencilerin hikâye yazma, sessiz okuma, tahmin yürütme, paylaşımlı okuma, 5N1K sorularını yanıtlama, görsel okuma etkinliklerini ve okuma metnini beğendikleri ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra, okuma merkezinin farklı metinlerden ve değişik sorulara yer veren etkinliklerden oluşması, öğrencilerin bu merkezden hoşlanmalarının önemli bir nedeni olarak belirtilmiştir.

- Okuma merkezinde ele alınan metinlerin diğer derslerdeki konularla bağlantılı olması, öğrencilerin disiplinler arası ilişki kurmalarını sağlamıştır.

- Okuma merkezinde gerçekleştirilen etkinlikler, öğrencilerin okudukları metinde karşılaştıkları anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamlarını cümle ve metin ortamındaki ipuçlarından hareketle ve metin içerisinde kullanılan duruma göre tahmin etme becerisinin geliştiğini ve anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamlarına ulaşmalarını sağlamaya yönelik ilerleme kaydettiklerini ortaya çıkarmıştır.

- Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı kapsamında gerçekleştirilen okuma merkezindeki etkinliklerin, daha önce gerçekleştirilen Türkçe dersindeki

etkinliklerle örtüşen noktaları olmasının yanı sıra farklılıkları bulunduğu da ortaya çıkmıştır. Merkezde ele alınan konuların daha önceki konularla benzer nitelikte olmasına karşın, soruların daha farklı olması, okuma ve yazma etkinliklerinin daha fazla olması ve bu etkinliklerde öğrencilerin sürece daha fazla katılarak daha fazla okuma olanağı bulması, bu merkezde gerçekleştirilen etkinliklerin önceki derslerden farklı bulunan yönler olarak ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra öğrenciler tarafından okuma sürecinin daha ayrıntılı ve derinlemesine ele alındığı belirtilmiştir.

- Öğrencilerin okuma sırasında anlama stratejilerini kullandıkları ve bu etkinlikler sırasında kendi öğrenmelerine ilişkin bir farkındalık geliştirerek öğrenme stillerini keşfettikleri ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra, öğrencilerin okuma merkezindeki etkinliklerde süreç öncesinde ve gereksinim duyuldukça süreç içerisinde kendilerine öğretilmeye çalışılan okuduğunu anlama stratejilerini kullanabildikleri görülmüştür.

- Okuma merkezinde öğrencilerin kurallarına uygun okuma, hızlı okuma, okuduğunu anlama gibi becerilerinin geliştiği; paylaşmayı ve grup çalışması yapmayı öğrendikleri ortaya çıkmıştır.

- Okuma merkezinde gerçekleştirilen bireysel ve grup etkinliklerinin öğrencilerin heyecanlarını yenmeleri ve özgüven kazanmalarını sağlamada önemli katkıda bulunduğu ortaya çıkmıştır.

5.1.1.1.2. Konuşma Merkezinin Oluşturulması ve Merkezde Gerçekleştirilen Etkinliklere İlişkin Sonuçlar

- Araştırmacının uygulama öncesi gerçekleştirdiği gözlemler, öğretmen ve öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler ışığında, konuşma etkinliklerinde öğretmenin genellikle soru-yanıt biçiminde konuşma etkinliklerini sürdürdüğü, okunan metinle ilgili konuların ele alındığı, sınıfın kalabalık olması nedeniyle her öğrencinin konuşmasına olanak sağlanamadığı ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmeni tarafından ilköğretim Türkçe programında ele alınması gereken

metinlerin fazla olması, buna karşın sürenin yetersiz olması nedeniyle etkinliklerin yüzeysel geçilmek zorunda kalındığı, konuşma etkinliklerine istenildiği oranda yer verilemediği gözlenmiştir.

- Uygulama öncesi gerçekleştirilen görüşmelerde öğrencilerin konuşma etkinliklerini fazla yapamadıkları, ancak parmak kaldırarak ve izin alarak konuşabildikleri, konuşma etkinlikleri sırasında heyecanlandıkları için konuşmadıkları, öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınamadığı ve konuşma etkinliği için uygun ortam ve zaman ayrılamadığı, dolayısıyla konuşma etkinliğine ilişkin olumsuz tutum sergiledikleri ortaya çıkmıştır.

- Konuşma merkezi öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimini sağlamanın yanı sıra yaratıcı düşünme çalışmaları için de malzeme, veri ve çalışma alanı yaratmıştır. Bu durum, öğrencilerin kendilerini rahat bir biçimde ifade edebilecekleri bir ortam bulmalarını ve yaratıcı düşünme sürecine yoğunlaşmalarını kolaylaştırmıştır.

- Konuşma merkezi, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini rahatça anlatabilmelerine, konuşmalarında amaç-neden-sonuç ilgisi gözetebilmelerine, kendi yaşantılarından örnekler verebilmelerine, grup konuşmasına katılma ve merkezdeki diğer arkadaşlarını da bu konuşmaya teşvik etmelerine, ayrıca merkezde ele alınan konunun aydınlanmasına yardımcı olabilmek için farklı fikirler ileri sürebilmelerine katkı sağlamıştır.

- Konuşma merkezinde öğrenciler arasında geçen konuşmalar, onların kendi görüşlerini özgürce dile getirebildiklerini, ele alınan konulara ilişkin açıklamalar yapabildiklerini, birbirilerini eleştirel bir biçimde dinleyip o konuda yorumlar yapabildiklerini, kendi bakış açılarını eleştirel bir biçimde yansıtabildiklerini ve dolayısıyla merkezdeki etkinliklere etkin bir biçimde katıldıklarını ortaya çıkarmıştır.

- Konuşma merkezinde öğrenciler ele alınan problem durumunu çözmek amacıyla birbirleriyle etkileşimde bulunmuşlardır. Bu süreçte konuşma merkezinin, öğrencilerin başkalarının düşüncelerini anlama, duygu ve düşüncelerini ifade edebilme gibi iletişim becerileri açısından da olumlu katkıları olduğu ortaya çıkmıştır.

- Konuşma merkezinde öğrencilerin yeni karşılaştıkları sorunlara eleştirel bir biçimde yaklaşmaları ve çözümler üretmeye çalışmaları, onların ele alınan konuyu biraz daha derinleştirerek ele almalarına olanak sağlamış; aynı zamanda yaratıcılıklarını geliştirmeleri ve probleme farklı açılardan yaklaşarak çözümler üretmeleri konusunda da yüreklendirmiştir.

- Konuşma merkezinde öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara benzersiz ve kendilerine özgü çözümler üretebildikleri, farklı fikirler ortaya çıkardıkları ve beyin fırtınası yapabildikleri ortaya çıkmıştır.

- Konuşma merkezindeki etkinlikler öğrencilerin bilgi ve birikimlerini paylaşmalarına, düşüncelerini mantık akışı ve bütünlük içinde sunmalarına, karşılaştırmalar yapmalarına, sebep-sonuç ilişkisi kurmalarına, duygu, düşünce, hayal ve gözlemlerini ifade etmelerine olanak sağlamıştır.

- Konuşma merkezinde öğrencilerin konuşma becerilerinin yanı sıra dinleme, okuma ve yazma becerilerinin de eşzamanlı olarak geliştirilmesine yönelik yapılan etkinliklerin dil becerilerinin tümleşik olarak geliştirilmesine olanak sağladığını ortaya çıkarmıştır.

- Konuşma merkezinde gerçekleştirilen etkinliklerde, öğrenciler çeşitli kaynaklardan edindikleri bilgilerin yanı sıra, sahip oldukları bilgileri arkadaşları ile paylaşmış, yaşadıkları birtakım deneyimlerden yola çıkarak yorumlar yapmış ve bu tartışmalar sırasında savundukları görüşe ilişkin gerekçelerini ortaya koymaya çalışmışlardır.

- Konuşma merkezi, öğrencilerin ele alınan konulara yönelik eleştirel ve yaratıcı bakış açılarını yoğun bir biçimde gösterebilecekleri bir konuşma ortamı yaratılmasına katkıda bulunmuştur.

- Konuşma merkezinde öğrenciler bireysel çalışmalarının yanı sıra grup çalışması yapma olanağı bulmuşlardır. Bazı öğrenciler araştırmacı tarafından belirlenen konu üzerinde grup raporu ve sunusu hazırlamayı tercih ederken, bazı öğrenciler de kendi ilgi ve isteklerine göre belirledikleri konuları seçmiş, hazırlık yapmış ve bu konular üzerinde konuşma fırsatı bulmuşlardır. Bu bakımdan, bu merkezde, öğrencilerin dersin planlanmasına katkı sağladıkları ortaya çıkmıştır.

- Konuşma merkezinde gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin yalnızca konuşma becerilerinin değil, aynı zamanda dinleme, okuma ve yazma becerilerinin de gelişimine olanak sağladığı görülmüştür.

- Konuşma merkezinde gerçekleştirilen etkinlikler, öğrencilerin topluluk önünde konuşma, kendilerine güven duyma ve iletişim kurma gibi becerilerinin gelişmesine katkı sağlamıştır.

- Konuşma merkezinde farklı gruplarla gerçekleştirilen konuşma etkinlikleri ve hazırlanan grup sunumları, öğrencilerin merkezde arkadaşlarıyla birlikte çalışma, bireysel çalışma, araştırma yapma gibi alanlarda becerilerinin gelişmesine katkıda bulunmuş, öğrencilerin öğretmene bağımlılığını azaltmış ve bağımsız çalışma alışkanlığı kazanmalarını sağlamıştır.

- Gerçekleştirilen etkinliklerde öğrenciler dili ve beden dilini daha etkili kullanmaya özen göstermeye başlamışlardır. Bu bağlamda, konuşma merkezinde gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin duygu ve düşüncelerini doğru ve etkili bir biçimde anlatma yeteneği kazanmalarına katkı sağladığı görülmüştür.

- Konuşma merkezinde gerçekleştirilen etkinlikler yoluyla öğrenciler soru sorma, düşünme, düşündüğünü açık bir biçimde ifade etme, eleştirel düşünme,

sorgulayıcı düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirmenin yanı sıra empati kurma gibi becerilerini de geliştirmişlerdir. Bu bağlamda, konuşma merkezinde gerçekleştirilen etkinlikler öğrencilerin sözlü iletişim ve üst düzey düşünme becerilerini etkili bir biçimde kullanmalarına olanak sağlamıştır.

- Konuşma merkezinde öğrencilerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı uygulamalarından önce gerçekleştirilen derslere göre etkinliklere daha fazla katılma ve konuşma olanağı buldukları saptanmıştır.

- Konuşma merkezi kalabalık sınıfta konuşma olanağı bulamayan öğrencilerin konuşma etkinliklerine etkin bir biçimde katılımını sağlamıştır. Konuşma merkezinde her öğrenci eşit olarak konuşma hakkına sahip olmuş, konuşmaya güdülenmiştir. Merkezlerde öğrencilerin bireysel ilgilerine ve farklılıklarına göre farklı konularda konuşma olanağı sunulduğu için öğrencilerin konuşmaya güdülenmelerine de katkılar sağlamıştır.

- Merkezde gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin konuşma becerisinin yanı sıra dinleme becerisinin de gelişimine katkılar sağladığı görülmüştür.

- Konuşma merkezinde gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin araştırma yapma; bilgi, duygu ve düşüncelerini sunmak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanma becerilerini geliştirmenin yanı sıra merak duyma gibi özelliklerini de geliştirdiği ortaya çıkmıştır.

- Araştırma sonucunda öğrencilerin konuşma merkezinde birbirlerinden öğrenmelerine ve birbirlerinin fikirlerine saygı duymalarına, öğrencilerin kendi konuşmalarını, konuşma içeriğini ve konuşma ortamını değerlendirmelerine olanak sağladığı görülmüştür.

5.1.1.1.3. Yazma Merkezinin Oluşturulması ve Merkezde Gerçekleştirilen Etkinliklere İlişkin Sonuçlar

- Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanmasına başlamadan önce sınıfta gerçekleştirilen yazma etkinliklerinde, yazma konusu olarak öğrencilere genellikle atasözlerinin verildiği ve öğrencilerin kendilerine verilen atasözlerinin anlamları konusunda kompozisyon yazmaya çalıştıkları ortaya çıkmıştır.

- Yazma merkezindeki etkiliklerin öğrenciler ve öğretmen tarafından daha önce gerçekleştirilen yazma çalışmalarından oldukça farklı bulunduğu ortaya çıkmıştır. Daha önce gerçekleştirilen yazma etkinliklerinde yazma sürecini dikkate almadan etkinlikler gerçekleştirildiği; farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı kapsamında gerçekleştirilen yazma merkezi etkinliklerinin ise farklı olduğu görülmüştür.

- Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimine olumlu katkılar sağlamıştır.

- Öğrencilerin yazım kurallarına uyma ve noktalama işaretlerini kullanma, düşüncelerini mantıksal bir bütünlük içerisinde sunma açısından uygulama süreci öncesine göre daha iyi durumda oldukları ortaya çıkmıştır.

- Öğrencilerin yazma merkezinde birbirlerinden farklı konularda ve türlerde metinler yazmaları, yazma etkinliklerinden zevk almalarına katkı sağlamıştır.

- Yazma merkezinde ele alınan konuların ve etkinliklerin öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve ilgilerine hitap etmesi, onların yazma etkinliklerinden zevk almalarına katkı sağlamıştır.

- Yazma merkezi, öğrenciler için yazma sürecinde bireysel, ikili ya da grup çalışmaları yapmalarına olanak sağlayacak bir etkileşim ve öğrenme ortamı oluşturmuştur.

- Öğrencilerin yazma sürecinin dönüt ve düzeltme aşamasına etkin olarak katılımlarının sağlandığı ortaya çıkmıştır.

- Yazma merkezinde gerçekleştirilen etkinliklerin, öğrencilerin yazma becerilerinin yanı sıra düşünme becerilerinin ve yaratıcı düşünme becerilerinin de geliştirilmesine katkı sağlamıştır.

- Yazma merkezinde gerçekleştirilen etkinlikler öğrencilerin yazma becerilerinin yanı sıra düşünme becerilerinin de gelişimine katkı sağladığı görülmüştür.

- Yazma merkezinde gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerle bire bir çalışılmayı gerektirmesi, öğrencilerin yazma becerilerinde uygulama öncesi yaşanan sorunların giderilmesine ve süre yetersizliği nedeniyle öğrencilerde gözlemlenen yazma sürecine ilişkin bilgi ve beceri eksikliğinin tamamlanmasına büyük katkılar sağladığı ortaya çıkmıştır.

- Yazma merkezinin katkılarına ilişkin öğrencilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde, bu merkezdeki etkinliklerin öğretici olduğu, yazma sürecine ve yazım kurallarına ilişkin bilgi edinmelerini sağladığı, edindikleri bilgileri başka alanlarda da uygulayabildikleri ortaya çıkmıştır.

- Yazma merkezindeki etkinliklerin, öğrencilerin kendilerini ve akranlarını değerlendirmelerine büyük katkılar sağladığı ortaya çıkmıştır.

5.1.1.1.4. Dinleme Merkezinin Oluşturulması ve Merkezde Gerçekleştirilen Etkinliklere İlişkin Sonuçlar

- Dinleme merkezinde uygulanan etkinliklerde, dinleme ediminin amaçları doğrultusunda öğrenciyi sürece katmaya çalışan etkinliklerle, öğrencilerin etkili dinleme becerisini geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin dinleme merkezinde yaptıkları çalışmaların gözlenmesi ve çalışma kâğıtlarının değerlendirilmesiyle ulaşılan sonuçlar, onların iletiyi alma, yorumlama ve

anlamlandırma becerilerini etkin bir biçimde kullandıklarını; dolayısıyla, bilinçli ve seçici bir dinleme etkinliği yaptıklarını göstermiştir.

- Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı kapsamında oluşturulan dinleme merkezinde gerçekleştirilen etkinlikler, öğrencilerin disiplinler arası ilişkiler kurmalarına ve yeni bilgiler edinmelerine olanak sağlamıştır.

- Dinleme merkezinde gerçekleştirilen etkinliklerin, öğrencilerin dinlediği olayın nasıl gelişeceğini ve sonucunu tahmin etme, ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına yanıt arama, dinlediklerinin ana fikrini belirleme, dinlediği konulara ilişkin sorular sorma ve sorulan sorulara yanıt verme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı ortaya çıkmıştır.

- Dinleme merkezindeki etkinlikler öğrencilerin dinlemeye karşı istek duymalarına, özgüven kazanmalarına ve eğlenerek öğrenmelerine olanak sağlamıştır.

- Dinleme merkezinde gerçekleştirilen etkinliklerin dinlediğini anlama ve dikkatini dinlediğine yoğunlaştırma, görgü kurallarına uygun dinleme, katılımlı ve seçici dinleme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı ortaya çıkmıştır.

5.1.1.2. Öğrencilerin Okuma İlgilerine Yönelik Oluşturulan Merkezlere Göre Düzenlenen Öğretim Sürecine İlişkin Sonuçlar

- İlgi alanlarına yönelik oluşturulan merkezlerde, eşzamanlı olarak farklı metinler aracılığıyla dil becerileri bütünsel bir yaklaşımla geliştirilmiştir. Bu süreçte öğrencilerin merkez etkinliklerinde öğrenme sürecinin merkezinde kendilerinin olduğu, öğrenme sürecini artık kendileri tarafından, araştırmacının desteği olmadan bağımsız olarak yönlendirebildikleri ortaya çıkarmıştır.

- Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı kapsamında öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik düzenlenen merkezler, süreçte konuşmadan çekinen, sıkılgan tavırlar

sergileyen, utanan öğrencilerin kendini ifade etme becerilerinin ve özgüvenlerinin artmasına olumlu katkılar sağlamıştır.

- İlgi alanlarına yönelik oluşturulan merkezler öğrencilerin geçmiş bilgileri ile yeni edindikleri bilgiler ve günlük yaşam arasında bağ kurmalarına katkı sağlamıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin tartışarak öğrendikleri bu süreçte, anlamlı bilgilere ulaştıkları ve soru-yanıt yoluyla sorgulama becerilerini doğru bir biçimde kullanarak üst düzey düşünme becerilerini işe koştukları ortaya çıkmıştır.

- İlgi alanlarına yönelik oluşturulan merkezler, öğrencilerin kendilerini ifade edebilmelerine, inandıkları görüşü söyleyebilme ve gerekçe sunarak görüşlerini savunabilmelerine, konuyla ilgili sahip oldukları bilgileri ortaya çıkarabilmelerine olanak sağlamıştır. Öğrencilerin metinde verilen bilgiyi sorgulamaları, değerlendirmeleri ve ön bilgilerinden yararlanma yoluyla çıkarımda bulunmaları, onların sorgulayıcı ve yorumlayıcı anlama düzeyine ulaşmalarına katkıda bulunmuştur.

- Öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik oluşturulan merkezde gerçekleştirdikleri dinleme etkinliğinde sürece etkin katılım yoluyla sözvarlığını geliştirme becerilerini artırdıkları ortaya çıkmıştır.

- İlgi alanlarına yönelik oluşturulan merkezlerde öğrencilerin dinledikleri metni özetle anlatabilmelerinin yanı sıra, metnin ana fikrini belirlemeleri, hikâyenin kahramanlarını ve kahramanların özelliklerini açıklayabilmeleri, onların dinledikleri metne ilişkin çıkarımlar yapabildiklerini göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin etkili bir biçimde dinleme ve düşünme alışkanlığı kazanabilmelerine ve soru sorma becerilerinin gelişmesine katkı sağladığını ortaya çıkarmıştır. Dolayısıyla, öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik oluşturulan bu merkezlerde ele alınan farklı metinler aracılığıyla, dil becerilerinin yanı sıra düşünme becerilerinin de geliştiği ortaya çıkmıştır.

- İlgi alanlarına yönelik oluşturulan merkezlerde gerçekleştirilen etkinliklerde, öğrencilerin ana fikri bulma, önemli fikirleri seçme, fikirleri düzenleme, özetleme, ilişkileri belirleme, bilgileri karşılaştırma, karakterlerin eğilimlerini belirleme ve ortamı başka ortamlarla karşılaştırma becerilerini işe koştukları, dolayısıyla yorumlayıcı anlama düzeyine ulaştıkları ortaya çıkmıştır.

- Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı kapsamında oluşturulan ilgi merkezleri, kendini ifade etmede güçlük yaşayan bireyler için son derece uygun, zengin ve etkili bir çalışma ortamı sunmuş ve farklı ön öğrenme ve yeteneklere sahip öğrencilerin de daha eşit oldukları bir öğrenme ortamı yaratmıştır. Bu merkezler öğrencilerin dil becerilerinin gelişiminin yanı sıra, duygusal ve zihinsel bir ortamda heyecanlarını kontrol edebilmelerine olanak sağlayarak, özgüven ve cesaret kazanmalarına, korkularını yenmelerine olanak sağlamıştır.

- İlgi merkezlerinde, öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik olarak ele alınan farklı metinlerin ve farklı merkezler ve metinler arasında sorgulama etkinliğinin gerçekleştirilmesi, öğrencilerin yaratıcı düşünmelerine uygun bir ortam sağlanmasına katkıda bulunmuştur.

- İlgi merkezlerinde ele alınan metinler ve gerçekleştirilen etkinliklerin, öğrencilerin ilgilerini daha da geliştirilebilmelerine ve merkezlerde ilgi alanlarına yönelik dil etkinlikleri aracılığıyla dil becerilerinin geliştirilmesine katkı sağladığı ortaya çıkmıştır.

- İlgi alanlarına yönelik oluşturulan merkezler öğrencilerin bireysel ve grup çalışması yapmayı, ortak bir ürün ortaya koymayı öğrenmelerine katkı sağlamıştır.

5.1.1.3. Öğrencilerin Kendi Öğrenmelerini ve Merkez Etkinliklerini Değerlendirmelerine İlişkin Sonuçlar

- Öğrencilerin merkez etkinliklerine etkin katılım sağladıkları ortaya çıkmıştır.

- Öğrencilerin merkez etkinliklerine oldukça ilgi duydukları ve sonraki merkezlerde ne tür çalışmalar gerçekleştirileceğini merak ettikleri ortaya çıkmıştır. Merkez etkinliklerinde öğrencilerin farklı arkadaşlarıyla birlikte olmalarına olanak sağlanması, onların merkez etkinliklerine olan ilgilerinin artmasını ve bu etkinliklerden hoşlanmalarını sağlayan önemli etmenlerden biri olmuştur.

- Merkezlerde gerçekleştirilen etkinlikler, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmenin yanı sıra bireysel farklılıkları konusunda da bir farkındalık oluşturduğunu ortaya çıkarmıştır.

- Öğrenme alanlarına yönelik oluşturulan merkezler, öğrencilerin akranlarıyla işbirliği yapmalarına ve bu etkinlikler aracılığıyla akran değerlendirmesi ve özdeğerlendirme becerilerini artırmalarına olanak sağladığını ortaya çıkarmıştır.

- Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı kapsamında oluşturulan öğrenme alanlarına yönelik merkezlerin, öğrencilerin kendi öğrenme yollarının farkına varmalarına, kendi öğrenmelerini yönlendirmelerine; dolayısıyla öğrenme stil ve stratejileri ile biliş bilgilerinin farkına varmalarına olanak sağladığı görülmüştür.

5.1.2. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi"ne İlişkin Tutum Ölçeğinden ve Görüşme Verilerinden Elde Edilen Sonuçlar

- Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemiştir.

- Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı, öğrencilerin Türkçe dersine olan ilgilerini ve okuma ve yazma isteklerini artırmış, ayrıca diğer derslerdeki başarılarını da olumlu yönde etkileyerek, motivasyonlarını artırmıştır.

5.1.3. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımına Öğrencilerin ve Sınıf Öğretmeninin Bakış Açılarına İlişkin Sonuçlar

Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Akademik ve Bireysel Gelişime Katkısına İlişkin Sonuçlar

- Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı kapsamında gerçekleştirilen merkez stratejisinin uygulamaları sonucunda, öğrencilerin bireysel çalışma, araştırma yapma, problem çözme, etkili konuşma yapma, rapor hazırlama, grupiçi ve gruplar arası çalışma yapma gibi alanlarda becerilerinin gelişmesine katkıda bulunduğu, öğrencilerin öğretmene bağımlılığının azaldığı görülmüştür.

- Merkez etkinliklerinin öğrencilere bağımsız çalışma becerileri kazandırmada ve onların iletişim becerilerini artırmada önemli bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

- Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı kapsamında, Türkçe derslerinin merkezlerde gruplar halinde gerçekleştirilmesi, dersin önceki Türkçe derslerinden daha zevkli ve eğlenceli olmasına katkı sağlamış, öğrenciler gerçekleştirilen merkez etkinliklerinde hem eğlenmiş hem de öğrenmişlerdir.

- Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı kapsamında ele alınan konular, daha ayrıntılı bir biçimde, derinlemesine ele alındığı, alışılmışın dışında olduğu ve farklı açılardan konulara yaklaşıldığı için öğrenciler tarafından oldukça zevkli bulunmuştur.

- Bu yaklaşım kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerle dil becerilerinin tümüne aynı oranda ve eşzamanlı olarak yer verilmesi, her beceriye yönelik farklı

etkinlikler yapılması, öğrencilerin tümünün etkin katılımını sağlayacak farklı öğrenme ortamları ve olanakları yaratılmasını sağlama bakımından oldukça etkili bulunmuştur.

- Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin dil becerilerinin tümüne aynı oranda yer verilmesi, her beceriye yönelik farklı etkinlikler yapılması, öğrencilerin tümünün etkin katılımını sağlayacak farklı öğrenme ortamları ve olanakları yaratılması açısından oldukça etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

- Gerçekleştirilen bu uygulamanın, öğrencilerin dil becerilerini çok yönlü geliştirdiği, öğrencilerle bire bir çalışma olanağı sağladığı, onların bireysel ve gruplar halinde çalışmalarına ortam sağladığı, öğrencinin bireysel özelliklerinin daha fazla farkına varılmasını kolaylaştırdığı ortaya çıkmıştır.

- Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı kapsamında gerçekleştirilen merkez etkinliklerinin öğrencilerin dil becerilerini bütüncül bir biçimde gerçekleştirilmesine olanak sağladığı ortaya çıkmıştır.

Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Sosyal Gelişime Katkısına İlişkin Sonuçlar

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı kapsamında gerçekleştirilen bu uygulamada, öğrencilerin merkezlerde eşli olarak ya da gruplar halinde çalışmalarına dolayısıyla iletişim becerileri kazanmalarına ve bu beceriyi geliştirmelerine uygun, etkileşimli bir ortam yaratılmıştır. Bu merkezler öğrencilerin sosyal becerilerini çok yönlü geliştirmelerine katkıda bulunmuştur. İletişim kurma, grup çalışmalarına daha etkili bir biçimde katılabilme, tartışmalara açık olma, işbirliği yapma ve ortak bir ürün ortaya koyma farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı uygulamalarında öğrencilerin geliştirdiği sosyal beceriler arasında yer almaktadır. Bunun yanı sıra gerçekleştirilen bu etkinliklerde öğrenciler gruplar arasında kendilerinin sahip oldukları bireysel farklılıkları konusunda da bir farkındalık geliştirmişlerdir.

Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Sınıf Öğretmeninin Mesleki Gelişimine Katkısına İlişkin Sonuçlar

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı uygulamaları, uygulamanın gerçekleştiği sınıfta uygulama sürecinin sonuna kadar "katılımcı olmayan gözlemci" konumunda olan sınıf öğretmenine mesleki gelişim açısından olumlu katkılar sağlamıştır. Gerçekleştirilen bu uygulamada öğretmenin öncelikle farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı, daha sonra etkili grup çalışması yapma ve iletişim konularına ilişkin bilgi ve beceriler edindiği, bir sonraki yıldan itibaren bu yaklaşımı kendisinin de uygulamak istediği ortaya çıkmıştır.

5.1.4. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Uygulanmasında Yaşanan Sorunlara İlişkin Sonuçlar

- Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı kapsamında gerçekleştirilen çalışmaların öğrencilerle bireysel olarak bire-bir ilgilenilmesini gerektirmesi, uygulama sırasında zaman problemi yaşanmasına yol açmıştır.

- Uygulamanın bahar döneminde gerçekleştirilmesi ve okul içi etkinliklerin genellikle bahar döneminde yapılması bu etkinliklere katılması gereken öğrencilerin uygulamadan zaman zaman ayrı kalmalarına neden olmuştur.

- Türkçe dersinin sınıf programının son ders saatlerine denk gelmesi uygulama sırasında yaşanan bir diğer önemli sorun olmuştur.

- Grup çalışmalarında öğrencilerin birbirleriyle aralarında geçmiş dönemlerde yaşanan kişisel sorunlardan kaynaklanan sıkıntılar zaman zaman uygulamalar sırasında da sıkıntı yaşanmasına neden olmuştur.

- Sınıfın fiziksel olanaklarının yetersizliği, sınıfta araç gereç, materyal ve teknolojik donanım yetersizliği bu uygulamanın gerçekleştirilmesinde yaşanan bir diğer önemli sorun olmuştur. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulandığı sınıfın fiziksel olanakları öğrencilerin merkezler arasındaki etkileşimini güçleştirmiştir. Öğrenci sıralarının ergonomik olmaması ve sınıfın

küçük olması, öğrencilerin bireysel ve bağımsız çalışmalar gerçekleştirmelerinde birbirlerinin çalışmalarına zaman zaman müdahalelerde bulunmalarına neden olmuştur. Bunun yanı sıra sınıfta internet bağlantısının ve sabit bir bilgisayarın olmaması sunumlar sırasında zaman problemi yaşanmasına neden olmuştur.

Araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlara dayalı olarak, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı uygulamalarının, öğrencilerin başta yazma ve konuşma becerileri olmak üzere, okuma ve dinleme becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilediği; dil becerilerinin tümleşik olarak geliştirilmesine, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine önemli katkılar sağladığı yargısına ulaşılabilir.

5.2. TARTIŞMA

Bu kesimde araştırma sürecinde toplanan verilerin çözümlenmesine bağlı olarak elde edilen bulgular, Türkçe dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı ve bu yaklaşım kapsamında uygulanan merkezler stratejisinin öğrencilerin dil becerilerinin yanı sıra derse ilişkin tutumlarına, düşünme ve sosyal becerilerine etkileri ilgili alanyazınla karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı kapsamında merkezler stratejisinin uygulanmasına başlamadan önce sınıf öğretmeni ve öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler, Türkçe dersinde yazma becerisinin gelişimine yönelik tekdüze bir çalışma gerçekleştirildiğini ortaya çıkarmıştır. Yapılan araştırmalar da yazılı anlatımın okullarda en fazla ihmal edilen temel becerilerden biri olduğunu göstermektedir (National Committee on Writing, 2003). Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının başta yazma becerileri olmak üzere dil becerilerinin gelişimini olumlu etkilediği görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde, araştırmanın bu bulgusunun, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının ve merkezler stratejisinin öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine etkisini inceleyen pek çok araştırma bulgusu ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Schell'in (1991) "merkezler öğrencilerin okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi dil becerilerini geliştirerek okumadan zevk almalarını

sağlayan sosyal bir ortam yaratır" bulgusu ile Nunley'in (2004) "farklılaştırılmış öğretimin, öğrencilerin dil becerilerinin gelişimi konusunda güçlük yaşayan öğrenciler için deneyimler sağlar" bulgusu araştırmanın bu bulgularını desteklemektedir.

Gerek sınıf öğretmeninin ve öğrencilerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimine etkisine ilişkin görüşleri, gerekse öğrencilere uygulanan yazılı anlatım sınavı ve gerçekleştirilen sınıf içi uygulamalara ilişkin video kayıtları sonucu ulaşılan bulgular Geisler, Hessler, Gardner ve Lovelace'nin (2009) farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrencilerin yazılı anlatım becerisini geliştirmede önemli katkılara sahip olduğu yönündeki bulgularıyla örtüşmektedir. Geisler, Hessler, Gardner ve Lovelace (2009) tarafından farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım sürecine etkisini inceleyen araştırmada, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini artırdığı, yazma sürecine etkin katılımlarını sağladığı, yazılı anlatımda çeşitli sözcükleri kullandıklarını ve sözcük dağarcıklarının zenginleştiği, yazma sürecinde daha fazla düşünmeye başladıkları bir başka deyişle düşünme becerilerinin geliştiği, öğrencilerin kendi yazma becerilerini geliştirmek için geri bildirim ve gözlem becerilerini kullanma yeteneklerinin geliştiği gözlenmiştir. Bunun yanı sıra, bu araştırmanın bulguları, Tobin ve McInnes'in (2008) farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının dil becerilerinin geliştirilmesinde oldukça etkili olduğu, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının ve bu yaklaşım kapsamında oluşturulan merkezlerin okuma yazma öğrenmede sorun yaşayan öğrencilere ek öğretim olanağı sağladığı, öğrencilerin bağımsız biçimde bireysel olarak ve diğer arkadaşlarıyla birlikte otantik okuma yazma etkinliklerinde çalışmaları için fırsatlar sağladığı bulgusu ile örtüşmektedir. Yine, bu araştırmanın bulguları, Brennan (2008) tarafından gerçekleştirilen ve farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının okulöncesi eğitimde kullanılmasının öğrencilerin dil becerilerinin gelişiminde etkili olduğu, harfleri tanıma, fonetik farkındalık, yazma becerileri ve sözel dili kullanma becerilerinin gelişimini sağladığı bulgusu; Fountas ve Pinell, (1996; 2000) ve Morrow'un (1997; 2003) "merkezler öğrencilerin okuduğunu anlama, sosyal beceriler ve yazma becerilerinin gelişimini sağlar" bulgusu ile Greenwood ve diğerlerinin (2003) ilgi gruplarına göre düzenlenen küçük gruplardaki etkinliklerin

öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede etkili olduğu bulguları ile paralellik göstermektedir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrencilerin okuduğunu anlama ve hızlı okuma becerilerinin yanı sıra sözcük dağarcığını zenginleştirme açısından da olumlu etkilere sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bu bulgusu alanyazın incelendiğinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının okuduğunu anlamaya etkisinin incelendiği, farklı düzeylerdeki öğrencilerle gerçekleştirilmiş pek çok araştırma bulgusu ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Araştırmanın bu yöndeki bulgusu, Baumgartner, Lipowski ve Rush'un (2003) bulgusu ile paralellik göstermektedir. Baumgartner, Lipowski ve Rush (2003) tarafından yapılan çalışmada farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesinde kullanılmıştır. Bu kapsamda gerçekleştirilen öğretim uygulamaları sonunda öğrencilerin okuma düzeylerinde ve kullandıkları anlama stratejilerinin sayısında artış görüldüğü ve okumaya karşı tutumlarının arttığı görülmüştür. Bunun yanı sırai araştırmanın farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrencilerin okuduğunu anlama, hızlı okuma ve sözcük dağarcığını geliştirmede etkili olduğu bulgusu Boutwell (2009), Lavender (2009), Coulter ve Groenke (2008), Parson (2008), Schlag (2008), Tobin (2008), D'Angelo (2006), Greenwood ve diğerleri'nin (2003), Linan-Thompson ve diğerleri (2003), Morrow, (2003; 1997), Vaughn ve diğerleri (2003), Blum, Lipset ve Yocom (2002), Fountas & Pinell (1996; 2000), Jackson ve diğerleri (1999), Cunningham ve diğerlerinin (1998) bulguları ile Klingner ve diğerlerinin (1998) "farklılaştırılmamış okuma öğretiminin öğrencilerin okuma problemleri yaşamalarına neden olduğu ortaya çıkmıştır" bulgusu ile benzerlik gösterirken Hodge (1997) tarafından yapılan farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlayan çalışmada "öğrencilerin matematik başarılarının arttığı, ancak okuma puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır" bulgusu ile çelişmektedir.

Çalışmada elde edilen bulgulara göre farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı her öğrencinin demokratik bir öğrenme ortamında kendini ifade etme becerilerinin gelişiminde önemli etkiye sahiptir. Bu bulgu Baglieri ve Knopf'un (2004) "Demokratik bir bakış açısını

yansıtan farklılaştırılmış öğretim ortamlarında her öğrenci sürece etkin katılır; öğrenciler düşüncelerini yapılandırmaya ve görüşlerini açık bir biçimde ifade etmeye cesaretlendirilir" görüşleriyle benzerlik göstermektedir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmen ve öğrenciler farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının, uygulama öncesi gerçekleştirilen etkinliklere göre daha keyifli, ilginç, eğlendirici ve heyecan verici bir süreç olduğunu düşünmektedirler. Araştırmanın bu bulgusu Sondergeld ve Schultz'un (2008) "öğrencilerin çoğu, bu etkinliklerin daha önce uyguladıklarından daha iyi olduğunu, eğlenceli etkinlikler olduğunu belirtmişlerdir" bulgusu ile Tieso'nun (2001) öğretmen ve öğrencilere uygulanan farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı sonucunda "öğrencilerin öğrenmeden zevk aldıkları" bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Bunun yanı sıra Mastropieri ve diğerlerinin (2006) "Farklılaştırılmış öğretim uygulamaları öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırarak öğrenmeden keyif almalarını sağlamıştır. Öğrencilerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına geleneksel öğretim uygulamalarından daha istekli katıldıkları ortaya çıkmıştır"; Avcı, Yüksel, Soyer, Balıkçıoğlu'nun (2009) "Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı öğrenciler ve öğretmenler tarafından eğlenceli bulunmuştur" ve Lange'nin (2009) "bu yaklaşımın öğrencilerin öğrenmeden keyif almalarına, motive olmalarına ve etkin katılımlarına katkı sağlamıştır" yönündeki bulguları bu araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir.

Çalışmada elde edilen önemli bulgulardan biri de farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlaması, motivasyonlarını ve özgüvenlerini artırmasıdır. İlgili alanyazın incelendiğinde, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımlarını sağladığına ve motivasyonlarını artırdığına yönelik pek çok araştırmanın olduğu görülmüştür. Araştırmanın farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının uygulandığı sınıfta öğrencilerin derse katılım durumları ile motivasyonlarının arttığı bulgusu McAdamis'in (2001) "öğretmenler farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanmasında öğrencilerinin derslerde daha fazla motive olduklarını ve öğrenmeye daha istekli olduklarını belirtmişlerdir" yönündeki bulgusu ile Dreeszen (2009), Geisler ve diğerleri (2009), Beecher ve Sweeny (2008), Coulter ve Groenke (2008), Tobin (2008), Anderson

(2007), Chen (2007), Richard ve Omdal (2007), Roberts ve Inman (2007), Tomlinson ve McTigne (2006), Lewis ve Batts, (2005), Tieso (2005), Baumgartner ve diğerleri (2003), Smutny (2003), Baum, Cooper ve Neu (2001), Ham (2001), Kapusnick ve Hauslein (2001), Tieso (2001), Fahey (2000), Daniels ve Bizar (1998) ve Jensen'in (1998) bulgu ve görüşleri ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmada farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrencilerin derse karşı ilgi ve tutumları üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Alanyazında farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrencilerin derse karşı ilgi ve tutumlarını artırmada oldukça etkili olduğu yönünde çalışmalar mevcuttur. Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının uygulandığı sınıflarda öğrencilerin akademik başarıları, derse karşı ilgileri, öğrenme düzeyleri ve derse katılım durumları ile motivasyonlarının arttığı ortaya çıkmıştır (Baumgartner ve diğerleri, 2003; Beecher & Sweeny, 2008; Fahey, 2000). Araştırmanın bu yöndeki bulgusu Avcı, Yüksel, Soyer ve Balıkçıoğlu'nun (2009) "Araştırma sonucunda farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin derse olan ilgilerini arttığı ortaya çıkmıştır" yönündeki bulgusu ile Chen'in (2007) "öğrencilerin derse karşı olumlu tutumlar sergiledikleri ortaya çıkmıştır", Johnsen'in (2003) "farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin kullanımı, öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımlarını ve derse ilgi duymalarını sağlamıştır", McAdamis'in (2001) "farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrencilerin motivasyonlarını ve derse karşı ilgilerini artırdığı ortaya çıkmıştır" ve Burns'un (2004) "öğretmenler farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrencilerin ilgilerini ve derse katılımlarını artırarak öğrenci etkileşimini sağladığını ve öğrencilerin kendi hızlarında öğrenmelerine olanak sağladığını düşünmektedirler" yönündeki bulgusu ile paralellik göstermektedir. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrencilerin derse olan ilgilerini artırdığı yönünde araştırmaların yanı sıra (Tieso, 2005, 2001; Fahey, 2001; McAdamis, 2001) öğretmenlerin de farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına dayalı esnek gruplama yapmaya istekli oldukları ve olumlu bir tutum sergiledikleri yönündeki araştırma bulgusu (Haghighat, 2009) bu araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmen ve öğrencilerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrencilerin yalnız Türkçe derslerinde değil diğer derslerdeki

akademik başarılarını da olumlu yönde etkilediğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrencilerin akademik başarıları, tutumları ve motivasyonları üzerinde olumlu etkileri olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bu bulgusu Gault (2009), Graham (2009), Hanson (2009), Samms (2009), Luster (2008), Ferrier (2007), Richards ve Omdal (2007), Springer, Pugalee ve Algozzine (2007), Stager (2007), Mastropieri ve diğerleri (2006), Boerger (2005), Mathes ve diğerleri (2005), Tieso (2005), McAdamis (2001) ve Vaughn ve diğerleri'nin (2000) bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının ve merkez etkinliklerinin öğrencilerin bağımsız çalışma alışkanlığı kazanarak öğrenme sürecinde kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarına olanak sağladığı bulgusu farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının dil öğretimi derslerinin yanı sıra farklı derslerde ve farklı sınıf düzeylerinde gerçekleştirilen pek çok araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Araştırmanın bu bulgusu Lange'nin (2009) farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı öğrencilerin öğrenme sorumluluğu üstlenmelerini ve özsaygılarının artmasını sağlamada oldukça etkilidir"; Owocki'nin (2005) "okuma ve yazma merkezindeki etkinlikler öğrencilerin bağımsız çalışmalarına yardımcı olur"; Munson'un (2003) "İlgi merkezlerinde öğrenciler bağımsız çalışma alışkanlığı kazanmışlardır" ve Ferrier'in (2007) "Merkezler farklı yeteneklere ve öğrenme stillerine sahip öğrencilerin bağımsız çalışmalarına ya da grup ortamında öğrenmelerine olanak sağlar" bulguları ile benzerlik göstermektedir. Bunun yanı sıra, araştırmanın farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının ve merkez stratejisinin öğrencilerin bağımsız çalışma ve öğrenme alışkanlığı kazanarak öğrenme sorumluluğunu kendi üzerlerine almalarını kolaylaştırdığı bulgusu Powers (2008), Sondergeld ve Schultz (2008), Tobin ve McInnes (2008), Lawrence-Brown (2004), King-Sears (2005), Smutny (2003), Pettig (2000) ve Schell'in (1991) bulguları tarafından desteklenmektedir.

Bu araştırmanın farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrencilerin başta problem çözme ve eleştirel düşünme olmak üzere yaratıcılıklarının da gelişimine katkı sağladığı yönündeki bulgusu Dreeszen'in (2009), farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının "öğrencilerin liderlik, tartışma, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerinin

gelişimine olumlu katkılar sağladığı" yönündeki bulgusu ve Munson' un (2003) "İlgi merkezlerinde öğrencilerin özgün düşünceler ve ilgiler geliştirdikleri, yaratıcı düşünmeye başladıkları ortaya çıkmıştır" bulgusu ile örtüştüğü görülmektedir. Bunun yanı sıra Tomlinson'un (1999) "Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimini sağlar ve öğrencilerin programı başarılı bir biçimde uygulamalarına yardımcı olur" görüşleri ile paralellik göstermektedir. Sondergeld ve Schultz'un (2008) çalışmaları sonucunda edindikleri farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının yaratıcılığı, hayal gücünü kullanmayı, üst düzey düşünmeyi ve eleştirel düşünmeyi artırdığı bulgusu ile Geisler ve diğerlerinin (2009) farklılaştırılmış öğretim uygulamaları sırasında öğrencilerin yazma sürecinde daha fazla düşünmeye başladıklarının gözlendiğine ilişkin bulguları, araştırmanın bu bulgularını destekler niteliktedir. Baum, Cooper ve Neu'nun (2001) "farklılaştırılmış öğretimde, öğrencilere araştırma, deneyim kazanma ve kendi bilgilerini geliştirme olanağı sağlamak amacıyla öğrenme etkinliklerinin tasarlandığından öğrencilerin yaratıcılıkları artar" bulgusu ve Kapusnick and Hauslein'in (2001) "merkezler öğrencileri yansıtıcı düşünmeye teşvik ederek onların bağımsız problem çözme yeteneklerini kontrol altına almalarına yardımcı olur" görüşleri araştırmanın bu bulgularıyla örtüşmektedir. Ayrıca, Samms (2009), VanSciver (2005), Nunley (2004), Gregory, Chapman (2002), Theisen (2002) ve Ham (2001) farklılaştırılmış öğretimin, öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek için etkinlikler sağlama olanaklarını artırdığı, öğrencileri eleştirel düşünmeye teşvik ettiği, öğrencilerin yansıtıcı düşünme süreçlerinden geçmelerini sağlayarak biliş üstü becerilerinin gelişimine katkıda bulunduğu yönündeki bulguları bu araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir.

Bu araştırmanın öğrencilerin araştırma yapma becerilerini geliştirdiği yönündeki bulgusu Stone'nin (1996) "öğrenciler merkezde bireysel olarak ya da grup çalışması yaparak araştırma ve keşfetme, yaratıcı düşünme gibi etkinlikleri gerçekleştirirler"; Ashworth'un (2004) "merkezler öğrencileri araştırmaya, keşfetmeye ve sosyalleşmeye cesaretlendirir" ve Kapusnick ve Hauslein'in (2001) "merkezler, konuların daha derinlemesine araştırılması olanağı sunarak öğrenmeyi güçlendirir" görüşleri ile benzerlik gösterirken; öğrencilerin bireysel farklılıkları konusunda farkındalık geliştirmelerine katkı sağlaması yönündeki bulgusu Wormeli'nin (2006)

"farklılaştırılmış sınıflarda öğrenciler kendileri arasındaki benzerlik ve farklılıklar konusunda farkındalık geliştirirler" görüşleri ile örtüşmektedir.

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının geliştirdiği becerilere ilişkin elde edilen bulgulara göre bu yaklaşım öğrenciler arasında dayanışma ve paylaşımı artırmış, iletişim ve etkileşim becerilerini geliştirmiş, öğrencilerin grup çalışması yapmalarına olanak sağlamıştır. Araştırmanın bu bulgusu Avcı ve diğerleri'nin (2009) "araştırma sonucunda farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinin gelişimine yardımcı olduğu, var olan ilişkilerini ilerletmelerine katkı sağladığı ortaya çıkmıştır" bulgusu ile Samms'ın (2009) "araştırma sonucunda farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrenciler arasında dayanışmayı artırdığı, iletişim becerilerini geliştirdiği, grupta arkadaşlarıyla etkileşimi artırdığı" yönündeki bulguları ile paralellik göstermektedir. Saldana'nın (2005) "farklılaştırılmış öğretim öğrencilere, kendilerinden farklı özelliklere sahip arkadaşlarıyla birlikte çalışma olanağı sağlar", Baum, Cooper ve Neu'nun (2001) "farklılaştırılmış öğretim, aynı ilgi alanına ve aynı güçlere sahip öğrencilerin birlikte çalışmalarına olanak sağlar, öğrencilerin bireysel yeteneklerine katkı sağlar", Schell'in (1991) "Merkezler öğrencilerin sosyal etkileşimlerini artırır" yönündeki görüşleri ile Gault (2009), Kontos ve Wilcox-Herzog (1997), McCartney ve diğerleri (1997) Fisher ve Frey (2001)'in farklılaştırılmış öğretim uygulamaları ile öğrencilerin daha iyi akran ilişkileri geliştirdiklerine yönelik görüşleri araştırmanın bu bulgularını destekler niteliktedir.

Bu araştırmanın önemli bulgularından biri de öğrencilerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı uygulamaları sırasında edindikleri bilgi ve beceriler ile diğer disiplinler ve günlük yaşam arasında bağ kurmalarını kolaylaştırması, edinilen bilgi ve becerilerin günlük yaşama transfer edilmesini sağlamasıdır. Araştırmanın bu yönündeki bulgusu Gault'un (2009) "farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrencilerin daha sonraki yaşamlarındaki başarılarını artırmaları için fırsatlar yarattığı ortaya çıkmıştır", Sondergeld ve Schultz'un (2008) "Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımıyla öğrenciler programa daha derin ve daha ayrıntılı olarak bağlanırlar ve öğrendiklerini sınıf dışında ya da içerik alanının ötesine taşıyabilirler", Wormeli'nin (2008) "farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı öğrencileri yaşamlarında karşılaştıkları farklı durumlara ve çeşitli

öğrenme yaşantılarına hazırlar", LDA (2006) "farklılaştırılmış öğretim, öğretim programı ile okul dışındaki yaşam arasında bağlantı kurarak, öğrenilenlerin daha anlamlı olmasını sağlar", Keck ve Kinney'in (2005) "farklılaştırılmış öğretim öğrencilerin program ve yaşamları arasında bağlar kurmasını sağlar" görüşleri ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı uygulamalarının uygulamanın gerçekleştirildiği sınıfta katılımcı olmayan gözlemci olarak bulunan sınıf öğretmeninin mesleki gelişimine olumlu katkılar sağladığı ve öğretmenin bir sonraki yıldan itibaren bu yaklaşımı uygulamaya istekli olduğu yönündeki bulgusu McAdamis'in (2001) "çalışma sonunda öğretmenler farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının yararları konusunda ikna olmuşlar ve bir sonraki yıl derslerinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulamaya istekli olmuşlardır" bulgusu ile Affholder'in (2003) "bu çalışma, öğretmenlerin öz yeterlik algılarında artış görüldüğünü ve yeni öğretim yaklaşımlarını uygulamada daha fazla isteklilik gösterdiklerini ortaya koymuştur" bulguları ile paralellik göstermektedir. Bunun yanı sıra Henson'un (1996, s.56) öğretmenin kendi sınıfları hakkında yeni bilgiler edinmesini sağlama, öğretmenlerde yansıtıcı düşünme ve öğretmeyi geliştirme, öğretmenleri yeni düşünceler ve yeni şeyler üretmeye teşvik etme açısından eylem araştırmasının öğretmenin mesleki gelişimine katkısını değerlendirdiği görüşleri de araştırmanın bu bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

Alanyazında farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanmasının zor ve karmaşık bir süreç olduğunu, uygulama sürecinde sorunlar yaşama olasılığının yüksek olduğu belirtilmektedir. Araştırmanın farklılaştırılmış öğretim kapsamında gerçekleştirilen uygulamada süre yetersizliği ve sınıfın fiziksel olanaklarının eksikliğinden kaynaklanan sorunlar yaşanmıştır yönündeki bulgusunu destekleyen çalışmalara rastlanmıştır. Araştırmanın bu bulgusu Sharabi'nin (2009) "öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına karşı olumlu bir bakış açısına sahip oldukları, bazı öğretmenlerin ise zaman problemi ve işyükünden dolayı uygulanabilirliğinde sorun yaşanacağına inandıkları ortaya çıkmıştır" yönündeki bulgusu ile Lange'nin (2009) "farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının sınıflarda uygulanmasının zaman alıcı olduğu ortaya çıkmıştır" bulgusu

örtüşmektedir. Roberts ve Inman (2007) ve Willis (2007) öğretmenlerin öğretimi farklılaştırmada yaşadıkları sorunlardan birinin zaman olduğunu, öğrencilerin ilgilerini, gereksinimlerini dikkate alarak öğretim etkinliklerinin planlanmasının zaman aldığını belirtmiştir. Bunun yanı sıra farklı kaynaklara ulaşmanın, bunu programa uyarlamanın ve sınıfta uygulamanın zaman alıcı olduğunu belirtmiştir. Bunun yanı sıra alanyazında farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının zaman alıcı olduğunu ve süre yetersizliği yaşandığını belirten bulgu ve görüşler (Avcı ve diğerleri, 2009; McAllister ve Plourde, 2008; Sondergeld ve Schultz, 2008; Lo, 2006; Corley, 2005; VanSciver, 2005; To-ken, 2007; Burns, 2004; Robinson, 2004; Theisen, 2002; Hootstein, 1999) bulunmaktadır. Bu araştırmanın sınıfın fiziksel olanaklarının, donanım ve materyallerin yetersizliği nedeniyle farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanmasında sorunlar yaşandığı yönündeki bulgusu, Whitaker'in (2008) "farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının ortaöğretim öğrencilerinin dil becerilerini geliştirmek amacıyla gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanması konusunda kaynak ve desteğe gereksinimleri olduğu ortaya çıkmıştır" yönündeki bulgusu ile örtüşmektedir. Bunun yanı sıra bu yaklaşımın uygulanmasında sınıfın fiziksel olanakları, donanım ve materyal yetersizliği nedeniyle sorunlar yaşandığını belirten (Lo, 2006; VanSciver, 2005; Burns, 2004) çalışmalar da bulunmaktadır.

5.3. ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen öneriler "Uygulamaya Yönelik Öneriler" ve "Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler" olmak üzere iki başlık altında toplanmıştır.

5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Öğrencilerin dil becerilerinin yanı sıra sosyal becerilerinin de geliştirilmesinde etkili bulunan farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı, ilköğretim beşinci sınıf Türkçe derslerinin işlenmesinde öğretmenler tarafından kullanılabilir.

- Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının gerçekleştirileceği sınıflarda fiziksel açıdan gerekli düzenlemeler yapılmalı, öğrenci sıraları öğrenci-öğrenci, öğretmen-öğrenci etkileşimini ve hareketini daha kolay sağlayabilmeleri için yuvarlak masalar biçiminde düzenlenmeli, sınıfların fiziksel olanakları iyileştirilmelidir.

- Araştırma sonuçları yazma becerisinin geliştirilmesinin en fazla yaşanan öğrenme alanlarından biri olduğunu göstermektedir. Türkçe dersinde öğrencilerin yazma öğrenme alanına ilişkin kazanımlar edinmelerine yönelik etkinlikler üzerinde durulmalıdır.

- Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı konusunda bilgilendirilmeleri ve böylece kendi uygulamalarına ilişkin dönütler aracılığıyla Türkçe dersinin daha etkili bir biçimde geliştirilmesi yönünde cesaretlendirilmeleri sağlanmalıdır.

5.3.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına dayalı uygulamaların farklı derslerdeki etkililiğini sınamaya yönelik nicel ve nitel araştırmalar yapılabilir.

- Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı ile ilgili araştırmalar farklı sınıf düzeylerinde yapılabilir.

- Bu araştırmada merkezler stratejisi kullanılmıştır. Yapılacak araştırmalarda farklı stratejilerden yararlanılarak farklılaştırılmış öğretim uygulamaları gerçekleştirilebilir.

EKLER

EK **Sayfa**

1. İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi..... 389
2. Veli İzin Belgesi..... 390
3. Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği..... 391
4. Kompozisyon Sınavı..... 392
5. Yazılı Anlatım Değerlendirme Aracı..... 393
6. Öğrenci Görüşme Formu..... 395
7. Öğretmen Görüşme Formu..... 398
8. Öğrenci Kişisel Bilgi Formu..... 402
9. Öğrencilere Yönelik Çoklu Zekâ Alanları Gözlem Formu..... 405
10. Video Kontrol Listesi..... 409
11. Video Kayıt İndeksi..... 416
12. Öğrenci Kendini Değerlendirme Formu..... 419
13. Örnek Etkinlik Planı..... 423
14. Yazma Merkezinde Mektup Yazma Etkinliği İçin Seçilen Örnek Mektup..... 445
15. Akran Geribildirimi Alan Bir Öğrencinin Yazılı Anlatım Çalışması Örneği 446

EK-1

T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.26.00.02.310 ( )/ 11.02.2009* 02330
Konu : Araştırma İzni.

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : **a)**Anadolu Üniversitesi Genel Sekreterliği'nin 28.01.2009 tarih ve 77/1047 sayılı yazısı.
b)Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi Ruhan KARADAĞ'ın **"Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Türkçe Dersinde Uygulanmasına İlişkin Bir Eylem Araştırması"** başlıklı doktora tezi çalışması kapsamında, 2008–2009 öğretim yılı bahar döneminde İlimiz Tepebaşı İlçesi İstiklal İlköğretim Okulu 5/A sınıfı öğretmen ve öğrencilerine anket uygulama izni talebi incelenmiştir.

Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü tarafından kabul edilen ve onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen veri toplama aracının, İlimiz Tepebaşı İlçesi İstiklal İlköğretim Okulu 5/A sınıfı öğretmen ve öğrencilerine, 2008–2009 öğretim yılı ikinci döneminde bir ders saatini geçmeyecek şekilde uygulanması ilgi (b) Yönerge doğrultusunda Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'larınıza arz ederim.

İbrahim CEYLAN
İl Milli Eğitim Müdürü

O L U R
12/02/2009

Ekrem BALLI
Vali a.
Vali Yardımcısı

Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Eğitim-Öğretim Bölümü
Büyükdere Mah. Atatürk Bulvarı
No:247 ESKİŞEHİR
Tel :(0222) 239 72 00 - 419
Faks :(0222) 239 39 22
egitimogretim26@meb.gov.tr
http://eskisehir.meb.gov.tr

EK-2

VELİ İZİN BELGESİ

../../.....

Sayın Veli,
Öncelikle yapacağım bu çalışmaya gösterdiğiniz 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, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının Türkçe dersinde uygulanabilirliğini belirlemeyi amaçlayan doktora tez çalışması için gerçekleştirilmektedir. Bu amaçla, uygulanan yaklaşıma yönelik olarak gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik görüşleri bu araştırmanın temelini oluşturacaktır.

Velisi bulunduğunuz öğrencinin araştırmama gönüllü olarak katılımının ve dile getireceği görüşlerin, bu çalışmaya ışık tutacağına inanıyorum. Araştırmamın geçerlik ve güvenirliğini sağlamak, ayrıca görüşme sırasında ortaya çıkabilecek olası kesintileri önleyebilmek amacıyla görüşmenin ses kaygını 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 isteğiniz doğrultusunda ses kayıtları, veriler yazıldıktan sonra silinebilecek ya da size teslim edilecektir. İzniniz olmadığı takdirde, öğrencinizin ismi bu araştırmada kullanılmayacak, yerine takma bir isim kullanılabilecektir. Öğrenci istediği zaman görüşmeyi kesebilir ya da çalışmadan ayrılabilir. Bu durumda yaptığımız kayıtları ve yazılan raporları size teslim edeceğim.

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

Görüşülen Öğrenci Velisi:
.....

Görüşmeci: Arş. Gör. Ruhan KARADAĞ
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

EK-3

TÜRKÇE DERSİNE İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler,

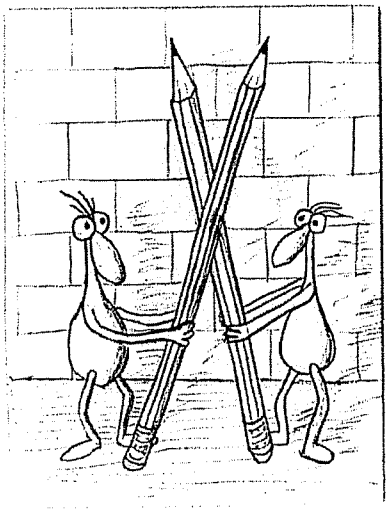
Aşağıda Türkçe dersine ilişkin tutumları ölçmek üzere hazırlanmış 20 maddeden oluşan bir tutum ölçeği yer almaktadır. Ölçekteki maddeler karşısında görüşünüzü belirteceğiniz beş seçenek bulunmaktadır. Her bir maddeyi dikkatle okuduktan sonra bu seçeneklerden size en uygun olanı işaretleyiniz.

Teşekkürler

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum
1. Türkçe çok sevdiğim dersler arasındadır.					
2.Türkçe dersinde konuların azaltılmasından mutluluk duyarım.					
3. Türkçe dersi ile uğraşmak beni eğlendirir.					
4. Türkçe dersine çalışırken canım sıkılır.					
5.Boş zamanlarımda Türkçe çalışmaktan zevk alırım.					
6. Türkçe dersinden korkarım.					
7. Türkçe derslerin en güzelidir.					
8. Türkçe dersinden hiç hoşlanmam.					
9. Türkçe dersi ile ilgili her şey ilgimi çeker.					
10. Türkçe dersi ile ilgili oyunlardan hoşlanmam.					
11.Dersler arasında en çok Türkçe dersinden hoşlanırım.					
12. Mümkün olsa Türkçe dersi yerine başka bir ders alırım.					
13. Türkçe dersi ödevlerini sıkılmadan, zevkle yaparım.					
14. Türkçe dersinden çekinirim.					
15. Türkçe dersinde kendimi rahat hissederim.					
16. Türkçe ders konuları ilgi duyduğum konular değildir.					
17. Türkçe dersine çalışmak beni dinlendirir.					
18. Kitap okumanın pek yararlı bir iş olduğuna inanmıyorum.					
19. Günün belli zamanlarını serbest okuma için ayırmaktan hoşlanırım.					
20.Yetki verseler bütün Türkçe derslerini kaldırırım.					

*Bahattin Acat tarafından geliştirilen bu ölçek, kendisinden izin alınarak bu çalışmada kullanılmıştır.

EK-4
KOMPOZİSYON SINAVI



Aşağıda belirtilen konulardan biri hakkında bir kompozisyon yazınız.

1. Ben hep bunları hayal ediyorum.
2. Bir kütüphane bin hapishane kapatır.
3. Kitap bilginin anahtarıdır.
4. Siz İstanbul'u fetheden Fatih Sultan Mehmet ya da onun hocası Akşemseddin olsaydınız bugünkü manzara karşısında günümüzün gençliğine neler söylerdiniz?
5. Hayalinizdeki Türkiye'yi anlatan bir kompozisyon yazınız.

EK-5

YAZILI ANLATIM DEĞERLENDİRME ARACI

Öğrencinin Adı: **Aldığı puan:**
Değerlendiren:
Düşünceler:

YAZILI ANLATIM DEĞERLENDİRME FORMU		
I. DIŞ YAPI (DIŞ DÜZENLEYİM)		**30 PUAN**
1.	Çizgisiz kağıda düz satır yazma, satırları kaydırmama	2
2.	Siyah kurşun kalem ya da siyah, koyu mavi mürekkepli kalemle yazma	2
3.	Kağıdı sol ve sağ yan kenarları ile alt ve üst kısımlarında ilkelere uygun boşluklar bırakma (genellile, sol kenarda 3.5 ya da 4cm, sağ yan kenarda 1.5cm, üstte 6cm, alt kısmında da 3cm)	2
4.	Kâğıdın sol üst köşesine adını soyadını, okulun adını, sınıfını – varsa şubesini yazma	2
5.	Kağıdın sağ kösesine tarih yazma	2
6.	Yazı başlığını kağıdın üst kısmına ve sayfanın tam ortasına yazma	2
7.	Yazıyla başlık arasında 2 cm boşluk bırakma	2
8.	Paragraflara diğer satırlardan 1.5 cm (7 harf) içeriden başlama	2
9.	Satırlara alt alta aynı hizada başlama	2
10.	Satırlar arasında eşit boyda boşluk bırakma	2
11.	Paragraflar arasında, satırlar arasına oranla, biraz daha fazla boşluk bırakma	2
12.	Harfleri biçimce doğru, düzgün ve okunaklı yazma	2
13.	Sözcükleri, doğru ve eşit aralıklarla yazma	2
14.	Yazı sonuçlandığında, temiz, lekesiz, kusursuz bir görüntüsü olan kağıt ya da kağıtlar verme	4
	TOPLAM	
II. İÇ YAPI (İÇ DÜZENLEYİM)		**30 PUAN**
1.	Anlatmak istediklerini ilgi ve önem derecesine göre sıralama (Olayları, düşüncelerini gerekli ve mantıklı bir düzene sokarak anlatma)	5 5
2.	Bir düşünce ya da olaydan ötekine doğal ve mantıksal bir bakış içinde geçme (yazıda birlik, bütünlük sağlama)	3 3
3.	Konuyu paragraflara bölerek açıklama	3
4.	Konu dışı düşüncelere yer vermeme	3
5.	Duygu ve düşüncelerini düzgün sürükleyici biçimde anlatma	3
6.	Bilgi yanlışı yapmama	3
7.	Kanı yanlışı yapmama	3
8.	Yazdıklarında çelişkiye düşmeme	3
9.	Yazıya kısa, ilgi çekici ve konuyla ilgili (konuya uygun) başlık koyma	3
10.	Duygu, düşünce ve tasarımların amaca uygun olarak, doğru bir şekilde anlatıldığı bir bütün oluşturma	4
	TOPLAM	

EK-5/Devam

III. DİL VE ANLATIM		35 PUAN
1.	Yazıya ilgi çekici bir giriş yapma	2
2.	Açık ve anlaşılır (kısa, özlü, yalın) cümleler kurma	4
3.	Sözcük ve düşünce tekrarlarından kaçınma (cümlelerde gereksiz, anlatıma katkısı olmayan sözcük/sözcükler kullanmama)	4
4.	Cümlelerde sözcükleri yerli yerinde kullanma	2
5.	Anlatmak istediğini tam karşılayacak sözcüklerle anlatma	2
6.	Kullanımdan düşmüş, eskimiş sözcüklere anlatımda yer vermeme (Türkçe sözcük kullanma)	2
7.	Sözcükleri doğru yazma	2
8.	Sözcük, cümle ve paragraflar arasında mantıklı ve doğal bir bağlantı kurma	2
9.	Dilbilgisi bakımından doğru cümleler kurma	2
10.	Paragrafı oluşturan cümleler arasında dilsel ve düşünsel bir bağlantı kurma	3
11.	Yazım (imla) kurallarına uygun yazma	2
12.	Noktalama işaretlerini yerli yerinde kullanma	3
13.	Yazıda dil ve anlatım yönünden bütünlük sağlama	3
14.	Amaca uygun anlatım biçimiyle yazma	2
	TOPLAM	2

EK-6

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Merhaba,
Öncelikle yapacağım bu çalışmaya gösterdiğin ilgi ve bana ayırdığın zaman için teşekkür ederim. Bu form araştırmanın amacını ve senin bir katılımcı olarak haklarını tanımlamayı amaçlamaktadır.

Bu araştırma, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının Türkçe dersinde uygulanabilirliğini belirlemeyi amaçlayan doktora tez çalışması için gerçekleştirilmektedir. Bu amaçla, uygulanan yaklaşıma yönelik olarak gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin sizin Türkçe dersine yönelik görüşleriniz bu araştırmanın temelini oluşturacaktır.

Araştırmama gönüllü olarak katılımının ve dile getireceğin görüşlerinin, bu çalışmaya ışık tutacağına inanıyorum. Araştırmamın geçerlik ve güvenirliğini sağlamak, ayrıca görüşme sırasında ortaya çıkabilecek olası kesintileri önleyebilmek amacıyla görüşmemizin ses kaydını almak istiyorum. Kayda alınacak görüşme, yalnızca bilimsel bir veri olarak bu araştırma için kullanılacak ve bunun dışında hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Senin isteğin doğrultusunda ses kayıtları, veriler yazıldıktan sonra silinebilecek ya da sana teslim edilecektir. İznin olmadığı takdirde, ismin bu araştırmada kullanılmayacak, yerine takma bir isim kullanılabilecektir. İstediğin zaman görüşmeyi kesebilir ve çalışmadan ayrılabilirsin. Bu durumda yaptığımız kayıtları ve yazılan raporları sana teslim edeceğim.

Bu sözleşmeyi okuyup, bu araştırmaya gönüllü olarak katıldığına ve araştırma kapsamında benim sana verdiğim güvenceye ilişkin olarak bu formu imzalamanı rica ediyorum. Araştırmama katıldığın ve bu sözleşmeyi okuyarak imzaladığın için teşekkür ederim.

Görüşülen Öğrenci
.....

Görüşmeci: Arş. Gör. Ruhan KARADAĞ
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

EK-6/Devam

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME SORULARI-1 (Uygulama Öncesi)

1. Türkçe dersiyle ilgili genel olarak ne düşünüyorsun?
2. Türkçe derslerinde ne tür etkinlikler yapıyorsunuz?

   Derslerde gerçekleştirdiğiniz;

   - okuma etkinlikleri
   - yazma etkinlikleri
   - konuşma etkinlikleri
   - dinleme etkinlikleri
   - görsel okuma ve görsel sunu etkinlikleri hakkında neler düşünüyorsun?
   - Bu etkinlikler sırasında sıkıntı yaşıyor musun? Ne tür sıkıntılar yaşıyorsun?
3. Türkçe dersinde yapmayı en çok sevdiğin etkinlik nedir? Niçin?
4. Türkçe dersinde yapmaktan hoşlanmadığın etkinlik var mı? Ne tür etkinliklerden hoşlanmıyorsun?

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME SORULARI-2 (Süreç ve Sonuç Görüşmeler)

1. Türkçe dersiyle ilgili genel olarak ne düşünüyorsun?
2. Birlikte gerçekleştirdiğimiz Türkçe derslerindeki etkinliklerle ilgili ne düşünüyorsun?
   - Bu etkinlikler hoşuna gitti mi?
   - Bu etkinliklerden hoşuna gidenler hangileriydi?
   - Bu etkinlikleri neden çok sevdin?
   - Hoşlanmadığın etkinlikler oldu mu?
   - Bu etkinliklerden hangileri hoşuna gitmeyenler hangileriydi?
   - Bu etkinlikler neden hoşuna gitmedi?
3. Birlikte gerçekleştirmiş olduğumuz etkinlikler sende ne tür farklılıklar oluşturdu?
4. Birlikte gerçekleştirdiğimiz bu etkinlikleri diğer derslerdeki etkinliklerle karşılaştırdığın zaman neler söyleyebilirsin?
5. Senin için Türkçe dersini eğlenceli yapan ya da sıkıcı kılan etmenler neler oldu?
6. Birlikte gerçekleştirdiğimiz etkinlikler sonucunda Türkçe dersine ilişkin duygu ve düşüncelerinde ne tür değişiklikler oldu?

EK-6/Devam

7. Birlikte gerçekleştirmiş olduğumuz etkinliklerde ne tür sıkıntılar yaşadın ve bu sorunları nasıl çözdün?
8. Birlikte gerçekleştirdiğimiz etkinlikler sence başka ne türlü gerçekleştirilebilirdi? Bu konudaki görüş ve önerilerin nelerdir?

EK-7

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Sevgili meslektaşım;

Öncelikle görüşme için zaman ayırmanıza teşekkür ederim. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının Türkçe dersinde uygulanabilirliğini belirlemeyi amaçlayan doktora tez çalışmamda, uygulama öncesinde Türkçe dersinde gerçekleştirdiğiniz etkinliklere ilişkin görüş ve önerilerinizi almak istiyorum. Sizin görüş ve önerileriniz bu araştırmanın temelini oluşturacaktır.

Görüşmemiz yaklaşık 30 dakika sürecektir. Görüşmemiz sırasında konuşmamızın bölünmemesi ve sizden rica ettiğim sürenin aşılmaması için teyp kaydı yapmak istiyorum. Görüşmenin kaydını benim dışımda kimsenin dinlemeyeceğine ve verdiğiniz bilgilerden dolayı size hiçbir şekilde rahatsızlık vermeyeceğime söz veriyorum.

Araştırma verileri istediğiniz takdirde size ulaştırılacaktır.

Tüm bu açıklamaları okuyarak, sizin bu çalışmaya gönüllü olarak katıldığınıza ve benim de verdiğim sözleri tutacağıma dair bu sözleşmeyi imzalamamızın uygun olacağını düşünüyorum.

Araştırmacı
Arş.Gör. Ruhan KARADAĞ
E-mail: Görüşme Tarihi:
ruhank@anadolu.edu.tr
İmza:

Görüşülen
.....
İmza

EK-7/Devam

GÖRÜŞME SORULARI (Uygulama Öncesi)

1. Türkçe dersinde genel olarak ne tür etkinlikler gerçekleştiriyorsunuz?
2. Türkçe dersinde hangi dil becerilerinin gelişimini amaçlıyorsunuz? Bu becerilerin gelişimine yönelik olarak ne tür etkinlikler gerçekleştiriyorsunuz? (dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu)
3. Öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek amacıyla Türkçe dersinde ne tür etkinlikler yapıyorsunuz?
4. Öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye çalışırken göz önünde bulundurduğunuz etmenler nelerdir? Öğretim etkinliklerinizde öğrencilerin bireysel farklılıklarını, öğrenme ilgilerini, zekâ alanlarını göz önünde bulunduruyor musunuz? Bu amaçla ne tür etkinlikler yapıyorsunuz?
5. Öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye çalışırken programda yer verilen yeni yaklaşımlardan hangilerine yer veriyorsunuz?
   - Yeni yaklaşımlardan yararlanıyor musunuz?
   - Ne tür yaklaşımlardan yararlanıyorsunuz?

EK-7/Devam

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Sevgili meslektaşım;

Öncelikle görüşme için zaman ayırmanıza teşekkür ederim. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının Türkçe dersinde uygulanabilirliğini belirlemeyi amaçlayan doktora tez çalışmamda, uygulama sonrasında Türkçe dersinde gerçekleştirmiş olduğum etkinliklere ilişkin görüş ve önerilerinizi almak istiyorum. Sizin görüş ve önerileriniz bu araştırmanın temelini oluşturacaktır.

Görüşmemiz yaklaşık 30 dakika sürecektir. Görüşmemiz sırasında konuşmamızın bölünmemesi ve sizden rica ettiğim sürenin aşılmaması için teyp kaydı yapmak istiyorum. Görüşmenin kaydını benim dışımda kimsenin dinlemeyeceğine ve verdiğiniz bilgilerden dolayı size hiçbir şekilde rahatsızlık vermeyeceğime söz veriyorum.

Araştırma verileri istediğiniz takdirde size ulaştırılacaktır.

Tüm bu açıklamaları okuyarak, sizin bu çalışmaya gönüllü olarak katıldığınıza ve benim de verdiğim sözleri tutacağıma dair bu sözleşmeyi imzalamamızın uygun olacağını düşünüyorum.

Araştırmacı
Arş.Gör. Ruhan KARADAĞ
E-mail:
ruhank@anadolu.edu.tr
Görüşme Tarihi:
İmza:

Görüşülen
.....
İmza

EK-7/Devam

GÖRÜŞME SORULARI (Uygulama Sonrası)

1. Daha önceki Türkçe derslerindeki çalışmalarınızla gerçekleştirmiş olduğumuz çalışma arasındaki farklılıklara ilişkin neler söyleyebilirsiniz?
2. Gerçekleştirdiğimiz çalışmaya ilişkin olarak öğrencilerde hangi becerilerin geliştiğini gözlemlediniz?
3. Gerçekleştirdiğimiz çalışmanın memnun olduğunuz yönler nelerdir?
4. Gerçekleştirdiğimiz çalışmanın memnun olmadığınız yönleri nelerdir?
5. Gerçekleştirdiğimiz çalışma sonunda kendinizde gördüğünüz mesleki değişiklikler nelerdir?
6. Gerçekleştirdiğimiz çalışmanın Türkçe dersindeki uygulanabilirlik düzeyine ilişkin neler söyleyebilirsiniz?
7. Etkinliklerin uygulanması sırasında sizce güçlükler yaşandı mı?
   - Gözlemlediğiniz güçlüklere ilişkin neler söyleyebilirsiniz?
8. Çalışmanın etkililiğini ve verimliliğini artırabilmek amacıyla ne tür önerilerde bulunabilirsiniz?

EK-8

ÖĞRENCİ KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili Öğrenciler,

Elinizdeki bu form, sizin okumaya yönelik kişisel bilgilerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

Bilgi formu iki bölümden oluşmaktadır. Sizlerden istenen; bu formda bulunan maddeleri dikkatli biçimde okuyup size uygun gelen yanıtı işaretlemeniz ya da yazmanızdır. Önemli olan, yanıtlarınızın doğru ya da yanlış olması değil, okuma ilgilerinize ilişkin görüşlerinizi gerçekçi bir biçimde yansıtmasıdır.

Araştırmadan elde edilecek bilgilerin geçerliği, tamamen sizlerin bu formu yanıtlarken göstereceğiniz içtenliğe bağlıdır. Toplanan bilgiler yalnızca bu araştırmada kullanılacaktır. Bütün maddeleri yanıtlamanızı diliyor, göstereceğiniz ilgi için şimdiden teşekkür ediyorum.

Arş. Gör. Ruhan KARADAĞ

ADRES:
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü
26470 ESKİŞEHİR
Tel: 0 222 335 05 80 / 3550
E-posta: ruhank@anadolu.edu.tr

EK-8/Devam

I. BÖLÜM

KİŞİSEL BİLGİLER

Aşağıdaki sorularla ilgili seçeneklerden size uygun olan seçeneği (X) işareti ile belirtiniz. Her soru için yalnızca bir seçenek işaretlenecektir.

1. Cinsiyet:

( ) a. Erkek

( ) b. Kız

2. Sınıf: .....

3. Annenizin öğrenim durumu:

( ) a. İlköğretim

( ) b. Lise

( ) c. Üniversite

( ) d. Yüksek Lisans

( ) e. Doktora

( ) f. Diğer (Lütfen Belirtiniz):.....

4. Babanızın öğrenim durumu:

( ) a. İlköğretim

( ) b. Lise

( ) c. Üniversite

( ) d. Yüksek Lisans

( ) e. Doktora

( ) f. Diğer (Lütfen Belirtiniz):.....

5. Okuma sıklığınız (Okuma Alışkanlığı Düzeyiniz):

( ) a. Ayda bir kitap ve daha fazlasını okurum.

( ) b. Bir ayda bir kitap okurum

( ) c. İki ayda bir kitap okurum.

( ) d. Hiç kitap okumam

EK-8/Devam

II. BÖLÜM

OKUMA İLGİSİNİ BELİRLEMEYE YÖNELİK BİLGİLER

Açıklama: Bu bir test değildir. Doğru ya da yanlış yanıtları yoktur. Aşağıdaki maddeleri birkaç dakika içinde yanıtlayarak birer okuyucu olarak kendinizi daha fazla tanıyabilirsiniz.

1. Okumaktan en fazla hoşlandığın kitap türü hangisidir?

_____Masal
_____Hayal Ürünü Olmayan Eserler
_____Tiyatro
_____Komedi/Mizah
_____Şiir
_____Bilim-Kurgu
_____Roman
_____Macera

2. Aşağıdaki konuları ilgi düzeyine göre numaralandır.

_____Dans
_____Tiyatro
_____Yazma (Roman, Hikaye, Şiir)
_____Bilgisayar
_____Sosyal Bilgiler
_____Siyaset/Hukuk
_____Müzik
_____Spor
_____Matematik
_____Fen Bilgisi
_____İş/Alışveriş

3. Haftada ortalama kaç saat kitap okuyorsunuz? (En yakın tahmininizi işaretleyin)

( ) a. Bir saatten az
( ) b. 1-3 saat
( ) c. 4-6 saat
( ) d. 6 saatten fazla

4. En son okuduğun kitap hangisidir?.....
5. Okulda en çok sevdiğin ders, konu ya da etkinlik hangisidir?

.....
.....

6. En çok zorlandığın ders, konu ya da etkinlikler nelerdir?

.....
.....

7. Boş zamanlarında yapmaktan en çok hoşlandığın 3 şey nedir?

.....
.....

EK-9
ÖĞRENCİLERE YÖNELİK ÇOKLU ZEKÂ ALANLARI GÖZLEM FORMU

Öğrencinin Adı Soyadı:

Değerli öğretmen:
Lütfen gözlem formundaki her öğrenmenin sınıfınızdaki her öğrenciye ne derecede uygun olup olmadığını aşağıdaki beşli dereceleme ölçeğine göre belirtiniz.

0=Öğrenciye Hiç Uygun Değil
1=Öğrenciye Çok Az Uygun
2=Öğrenciye Kısmen Uygun
3=Öğrenciye Oldukça Uygun
4=Öğrenciye Tamamen Uygun

BÖLÜM 1: SÖZEL-DİL ZEKA ALANI		
1	Normal öğrencilerden daha iyi yazar.	**0 1 2 3 4**
2	Uzun hikayeler ve fıkralar anlatır.	**0 1 2 3 4**
3	İsimler, yerler ve tarihler hakkında hafızası güçlüdür.	**0 1 2 3 4**
4	Yaşına uygun kelimeleri doğru bir şekilde telaffuz eder.	**0 1 2 3 4**
5	Yaşına göre iyi bir kelime hazinesine sahiptir.	**0 1 2 3 4**
6	Başkaları ile yüksek düzeyde sözel iletişime girer ve sözel tartışmalarda başarılıdır.	**0 1 2 3 4**
7	Tekerlemeleri ve kelime oyunlarını çok sever.	**0 1 2 3 4**
8	Kitap okumayı çok sever.	**0 1 2 3 4**
9	Öğrendiği yeni kelimeleri anlamlarına uygun olarak konuşma veya yazı dilinde kullanır.	**0 1 2 3 4**
10	Dinleyerek öğrenmeyi sever.	**0 1 2 3 4**
BÖLÜM 2:MANTIKSAL-MATEMATİKSEL ZEKA ALANI		
1	Olayların oluşumu ve işleyişi hakkında çok soru sorar.	**0 1 2 3 4**
2	Sayılarla çalışmayı ve hesaplama yapmayı çok sever.	**0 1 2 3 4**
3	Matematik dersini çok sever.	**0 1 2 3 4**
4	Mantıksal bulmacaları çözmeyi ve satranç veya dama gibi stratejik oyunları oynamayı çok sever.	**0 1 2 3 4**
5	Nesneleri kategorilere ayırmayı veya olayları belli bir mantıksal ilişki içinde düzenlemeyi sever.	**0 1 2 3 4**
6	Matematiksel hesaplama oyunlarını çok sever.	**0 1 2 3 4**
7	Bilgisayar oyunlarını ilginç bulur.	**0 1 2 3 4**
8	Fen bilgisi derslerinde deney yapmayı ve yeni şeyler denemeyi sever.	**0 1 2 3 4**
9	Yaşıtlarına kıyasla soyut düşünebilme veya sebep-sonuç ilişkisi kurabilme kabiliyetleri çok iyi gelişmiştir.	**0 1 2 3 4**
10	Makinelerin nasıl çalıştığına dair çok soru sorar.	**0 1 2 3 4**
BÖLÜM 3: GÖRSEL-UZAYSAL ZEKA ALANI		
1	Renklere karşı çok hassas ve duyarlıdır.	**0 1 2 3 4**

2	Haritaları, çizelgeleri, diyagramları veya tabloları sadece düz metinden oluşan yazılı materyallere kıyasla daha kolay anlar.	0 1 2 3 4
3	Sanat içerikli etkinlikleri sever.	0 1 2 3 4
4	Arkadaşlarına oranla daha çok hayal kurar.	0 1 2 3 4
5	Yaşına göre yüksek düzeyde beceri gerektiren figürleri ve resimleri çizer.	0 1 2 3 4
6	Filmleri, slaytları ve benzeri diğer görsel sunuları izlemeyi sever.	0 1 2 3 4
7	Yaşına göre ilginç üç boyutlu yapılar veya modeller oluşturur.	0 1 2 3 4
8	Okurken kelimelere oranla resimlerden daha çok öğrenir.	0 1 2 3 4
9	Varlıkların görsel imgelerini veya daha önceden bulunduğu yerleri çok iyi ve net olarak hatırlar.	0 1 2 3 4
10	Okuma materyallerine sık sık karalamalar yapar.	0 1 2 3 4
BÖLÜM 4: SOSYAL ZEKA ALANI		
1	Arkadaşlarıyla ya da akranlarıyla sosyalleşmeyi çok sever.	0 1 2 3 4
2	Grup içerisinde doğal bir lider görünümündedir.	0 1 2 3 4
3	Problemi olan arkadaşlarına her zaman yardım eder.	0 1 2 3 4
4	Dışarıda iken kendi başının çaresine bakabilir.	0 1 2 3 4
5	Başkaları ile birlikte ders çalışmayı veya oyun oynamayı çok sever.	0 1 2 3 4
6	En az iki veya üç yakın arkadaşı vardır ve onları sık sık arar.	0 1 2 3 4
7	Başkaları daima onunla birlikte olmak ister.	0 1 2 3 4
8	Başkalarına selam verir, onların hatırlarını sorar ve onları çok önemser.	0 1 2 3 4
9	Empati yeteneği çok gelişmiştir.	0 1 2 3 4
10	Bir şeyi başkalarıyla işbirliği yaparak, onlarla paylaşarak veya onlara öğreterek öğrenmeyi sever.	0 1 2 3 4
BÖLÜM 5: DOĞACI ZEKA ALANI		
1	Doğaya, hayvanat bahçelerine veya tarihsel müzelere olan gezileri çok sever.	0 1 2 3 4
2	Doğa olaylarına ve oluşumlarına (örneğin, volkanlara, dağlara ve bulutlara) karşı çok hassas ve duyarlıdır.	0 1 2 3 4
3	Sınıftaki çiçekleri sular ve onların bakımını üstlenir.	0 1 2 3 4
4	Ekoloji, doğa, bitkiler, hayvanlar vb. gibi konuları işlerken çok meraklanır.	0 1 2 3 4
5	Sınıfta hayvan hakları veya çevreyi koruma ile ilgili ateşli konuşmalar yapar.	0 1 2 3 4
6	Kuş beslemek, kelebek ve böcek koleksiyonu oluşturmak gibi doğa ile ilgili projelere katılmayı çok sever.	0 1 2 3 4
7	Doğayı ve canlıları içeren konularda çok başarılıdır.	0 1 2 3 4

8	Toprakla oynamayı ve bitki yetiştirmeyi çok sever.	0 1 2 3 4
9	Mevsimlere ve iklim olaylarına karşı çok ilgilidir.	0 1 2 3 4
10	Çevre bilinci çok iyi gelişmiştir.	0 1 2 3 4
BÖLÜM 6: MÜZİKSEL-RİTMİK ZEKÂ ALANI		
1	Şarkıların melodilerini çok iyi hatırlar.	0 1 2 3 4
2	Güzel şarkı söyleyebilme sesine ve yeteneğine sahiptir.	0 1 2 3 4
3	Bir müzik aletini çok iyi çalar ya da çalmayı çok ister.	0 1 2 3 4
4	Müzik dersini çok sever.	0 1 2 3 4
5	Konuşurken veya hareket ederken elleri ve ayakları ile ritim tutar.	0 1 2 3 4
6	Farkında olmadan kendi kendine mırıldanır.	0 1 2 3 4
7	Ders çalışırken farkında olmadan masaya vurarak ritim tutar.	0 1 2 3 4
8	Çevresindeki seslere karşı aşırı duyarlı ve hassastır.	0 1 2 3 4
9	Bir şarkı duyduğunda farkında olmadan ona eşlik eder.	0 1 2 3 4
10	Ders çalışırken veya bir şey öğrenirken müzik dinlemekten çok hoşlanır.	0 1 2 3 4
BÖLÜM 7: BEDENSEL-KİNESTETİK ZEKÂ ALANI		
1	Bir veya birden fazla sportif faaliyette başarılıdır.	0 1 2 3 4
2	Bir yerde uzun süre kaldığında hareket etmeye ya da kımıldamaya başlar.	0 1 2 3 4
3	Sınıftaki çiçekleri sular ve onların bakımını üstlenir.	0 1 2 3 4
4	Başkalarının jest, mimik ve yüz ifadelerini kolaylıkla taklit eder.	0 1 2 3 4
5	Gördüğü her nesneyi dokunarak inceleme ve analiz etme eğilimindedir.	0 1 2 3 4
6	Koşmayı, sıçramayı ve benzeri fiziksel hareketleri yapmayı çok sever.	0 1 2 3 4
7	El becerisi gerektiren etkinliklerde çok başarılıdır.	0 1 2 3 4
8	Kendini anlatmada kendine özgü dramatik bir yolu vardır ve vücut dilini çok iyi kullanır.	0 1 2 3 4
9	Çamurla oynamayı ya da diğer devinimsel nitelikteki etkinliklere katılmayı sever.	0 1 2 3 4
10	Bir şeyi en iyi yaparak ve yaşayarak öğrenir.	0 1 2 3 4

EK-9/Devam

ÖĞRENCİLERE YÖNELİK ÇOKLU ZEKÂ ALANLARI PROFİLİ

Öğrencinin Adı ve Soyadı: Öğrencinin Numarası:											Sınıfı: Cinsiyeti:
ZEKÂ ALANI	**MADDELER/ÖNERMELER**										**TOPLAM PUAN**
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	
SÖZEL-DİL											
MANTIKSAL-MATEMATİKSEL											
GÖRSEL-UZAYSAL											
SOSYAL											
DOĞACI											
MÜZİKSEL											
BEDENSEL											

ZEKÂ ALANLARINI BELİRLEME ÖLÇEĞİ		**ZEKÂ ALANINDAKİ TOPLAM PUAN**	**ZEKÂ ALANINDAKİ GELİŞMİŞLİK DÜZEYİ**
Öğrenciye tamamen uygun	4	32-40 Arası	Çok Gelişmiş
Öğrenciye oldukça uygun	3	24-31 Arası	Gelişmiş
Öğrenciye kısmen uygun	2	16-23 Arası	Orta düzeyde gelişmiş
Öğrenciye çok az uygun	1	8-15 Arası	Biraz gelişmiş
Öğrenciye hiç uygun değil	0	0-7 Arası	Gelişmiş değil

EK-10

VİDEO KONTROL LİSTESİ
(Araştırmacı Öğretmen)

Araştırmacı Öğretmen Davranışları	Evet	Kısmen	Hayır
Hazırlık			
Merkezlerde gerçekleştirilecek çalışmalar hakkında öğrencilere bilgi verildi mi?			
Öğrenme merkezleri tablosu öğrencilere sunuldu mu?			
Öğrencileri görev alacakları merkezlere yönlendirdi mi?			
Öğrenciler ilgi alanlarına/zekâ alanlarına yönelik merkezlere yerleşti mi?			
Merkezlerde gerçekleştirilecek etkinliklere ilişkin çalışma materyalleri her merkeze uygun bir biçimde dağıtıldı mı?			
Öğrencilerle birlikte çalışma takvimi oluşturuldu mu?			
Öğrencilere merkezlerde gerçekleştirecekleri etkinliklere ilişkin yönergeler verildi mi?			
Hangi çalışmaların bireysel ve grup çalışması olarak çalışılacağı öğrencilerle birlikte belirlendi mi?			
Gerçekleştirilecek etkinliklere ilişkin öğrencilere örnekler gösterildi mi?			
Öğretme öğrenme süreci			
Dil becerilerinin gelişimine yönelik etkinlikler bütün gruplarda aynı anda uygulamaya çalışıldı mı?			
Dil becerilerinin gelişimi ile ilgili etkinliklerin gerçekleştirilmesi sırasında her merkezin farklı bir etkinlik üzerinde çalışılması sağlandı mı?			
Merkezler arasında dolaşılarak her merkezdeki etkinliklere katılmaya çalışıldı mı?			
Öğrencilere gereksinim duydukları anda rehberlik edildi mi?			

EK-10/Devam

Öğrencilerin birbirleriyle tartışabilecekleri demokratik bir sınıf ortamı yaratıldı mı?			
Öğrencilerden gelen yaratıcı düşünceler yüreklendirildi mi?			
Grup çalışması, iş bölümü ve diğer bireylere saygı teşvik edildi mi?			
Öğrencilerle karşılıklı iletişim ve etkileşimde bulunuldu mu?			
Öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun seçenekler sunuldu mu?			
Her öğrencinin kendi kararını vermesine yardımcı olundu mu?			
Öğrenciler çeşitli bilgi kaynaklarına (internet, sözlük, ansiklopedi, vs.) yönlendirildi mi?			
Öğrenciler araştırmaya, sorgulamaya ve düşünmeye güdülendi mi?			
Öğrenciler gerçekleştirdikleri etkinlikleri arkadaşlarıyla paylaşmaları yönünde yüreklendirildi mi?			
Konunun bütünü ile ilgili öğrencilerin genel olarak fikir sahibi olmaları sağlandı mı?			
Değerlendirme			
Öğrencilerin konuyu eleştirel olarak değerlendirmelerine olanak verildi mi?			
Öğrencilerin konuya ilişkin benimsedikleri ve benimsemedikleri yönleri açıklamaları istendi mi?			
Öğrencilerin kendi öğrenmelerini değerlendirmeleri sağlandı mı?			
Öğrencilerden öğrenme günlükleri tutmaları istendi mi?			

EK-10/Devam

VİDEO KONTROL LİSTESİ (ÖĞRENCİ)

Öğrenci Davranışları	Evet	Kısmen	Hayır
Görev alacağı merkezi belirledi mi?			
Merkezlerde çalışacakları konuya ilişkin materyalleri edindi mi?			
Merkez etkinliklerini uygun bir biçimde sürdürdü mü?			
Bir merkezden diğerine kolayca geçiş yaptı mı?			
Öğrenme sürecinde etkin rol aldı mı?			
Yönergede kendisinden istenenleri yerine getirdi mi?			
Konuya ilişkin kendine özgü düşüncelerini üretti mi?			
Grup çalışması yapmanın sorumluluğunu taşıdı mı?			
Çalışmalarını hangi boyutta ele aldıklarını arkadaşlarına sundu mu?			
Arkadaşlarından gelen görüşleri dinledi mi?			
Diğer arkadaşlarının çalışmalarını inceleyerek ele alınan konu bağlamında sorguladı mı?			
Hem arkadaşlarıyla hem de öğretmeniyle rahatlıkla etkileşimde bulundu mu?			
Öğrenciler işbirlikli gruplar halinde çalışarak, düşünce paylaşımında bulundu mu?			
Öğrenciler kendi öğrenmelerini ve ortaya koydukları öğrenme ürünlerini değerlendirdi mi?			
Merkez etkinliklerinde verilen görevlerini zamanında tamamladı mı?			
Yaptıkları çalışmaları sergiledi mi?			

EK-10/Devam

MERKEZ ETKİNLİKLERİ VİDEO KONTROL LİSTESİ

MAVİ MERKEZ: OKUMA MERKEZİ	Evet	Kısmen	Hayır
Okuma kurallarını uygulama			
Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz etme			
Noktalama işaretlerine dikkat ederek okuma			
Akıcı okuma			
Dikkatini okuduğuna yoğunlaştırma			
Metinde verilen ipuçlarından hareketle karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin etme			
Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim sorularına cevap arama			
Okuduklarında sebep sonuç ilişkileri kurma			
Okuduklarından çıkarımlar yapma			
Okuduklarının konusunu belirleme			
Bir etkinliğin ya da işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygulama			
Okuduklarında hikâye unsurlarını belirleme			
Görsellerden yararlanarak metnin içeriğini tahmin etme			
Paylaşarak okumaktan zevk alma			
Resim ve fotoğrafları yorumlama			
Etkinlik sonrası kendisini değerlendirme			
YEŞİL MERKEZ: DİNLEME MERKEZİ			
Dinleme kurallarını uygulama			
Dikkatini dinlediğine yoğunlaştırma			
Dinlediklerinden çıkarımlar yapma			
Dinlediğinin sonucunu tahmin etme			
Dinlediğini arkadaşlarıyla paylaşma			
Dinlediklerinde ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin			

ve kim sorularına yanıt arama			
Dinlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamını tahmin etme			
Dinlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamlarını araştırma			
Dinlediklerinde sebep-sonuç ilişkileri kurma			
Dinlediklerinin ana fikrini belirleme			
Dinlediği olayın nasıl gelişeceğini ve sonucunu tahmin etme			
Dinledikleriyle ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verme			
Dinledikleri konulara ilişkin sorular sorma ve sorulara cevap verme			
Dinlediklerinde hikâye unsurlarını belirleme			
Grup konuşmalarını ve tartışmalarını dinleme			
Etkinlik sonrası kendisini değerlendirme			
SARI MERKEZ: YAZMA MERKEZİ			
Yazma kurallarını uygulama			
Anlamlı ve kurallı cümleler yazma			
Kelimeler, cümleler ve satırlar arasında uygun boşluklar bırakma			
Yazdıklarında noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanma			
Yazılarında imla kurallarını uygulama			
Sayfa düzenine ve temizliğine dikkat etme			
Yazılarını bitişik eğik yazı ile yazma			
Yazısına uygun başlık belirleme			
Yazısının giriş ve sonuç cümlelerini özenle seçme			
Mantıksal bütünlük içinde yazma			
Yazılarında ana fikre ve yardımcı fikirlere yer verme			
Açıklayıcı ve bilgilendirici yazılar yazma			

Hikâye yazma			
Mektup yazma			
Görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazma			
Bilgi, düşünce ve izlenimlerini resim, şekil ve sembol kullanarak görselleştirme			
Etkinlik sonrası kendisini değerlendirme			
KIRMIZI MERKEZ: KONUŞMA MERKEZİ			
Kendine güvenerek konuşma			
Olayları oluş sırasına göre anlatma			
Konuşmasında söz varlığını kullanma			
Konuşmasını görsel sunu ile destekleme			
Dinleyici grubunu ve bulunduğu ortamı dikkate alarak konuşma			
Konuşmasını mantıksal bütünlük içinde sunmak, ana düşünceyi belirleme			
Dinleyicilere soru sorma, sorulara yanıt verme			
Konuşmasında yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verme			
Konuşmasında destekleyici ve açıklayıcı örnekler verme			
Etkinlik sonrası kendisini değerlendirme			

EK-10/Devam

VİDEO KONTROL LİSTESİ (SINIF ORTAMI)

	Evet	Kısmen	Hayır
Sınıf küçük grup etkileşimini ve araştırmaları destekleyecek biçimde düzenlenmiş mi?			
Öğrencilerin merkezler arasında geçiş yapabilme olanağına sahip bir biçimde düzenlenmiş mi?			
Merkezlerdeki etkinlikler birbirini etkilemeyecek biçimde bir ortam yaratılmış mı?			
Sınıf öğrenci öğretmen etkileşimini sağlayacak biçimde düzenlenmiş mi?			
Tüm öğrenciler öğretmeni rahatça görebiliyor mu?			
Tüm öğrenciler öğretmeni rahatça duyabiliyor mu?			

EK-11

VİDEO KAYIT İNDEKSİ

Yer : **İstiklal İlköğretim Okulu 5/A Sınıfı**
Tarih : **18.03.2009**
Saat :**10.50-11.30**
Ders :**Türkçe**
Kamera Çekimleri : **G. B.**

ETKİNLİKLER	SÜRE
Öğrencilerin merkezlere yerleşmesi. Merkez etkinlikleri ile ilgili öğrencilerin bilgilendirilmesi	**00.00-01.52**
Öğrencilerin merkezlerde uyulması gereken kuralları okumaları.	**01.53-02.49**
Öğrencilerin yönergeleri alıp incelemeleri. Yönergeyi nasıl kullanacakları konusunda bilgilendirilmeleri.	**03.00-05.00**
Yazma merkezindeki öğrencilere zekâ alanlarına yönelik farklı yazma konularının verilmesi ve hangi etkinlikleri yapacaklarının açıklanması.	**05.30-08.10**
Okuma merkezindeki öğrencilere merkezde ne tür çalışma yapacaklarına ilişkin bilgi verilmesi. Öğrencilerin merkezlerindeki dosyadan gerekli materyalleri alıp incelemeleri.	**08.38-11.00**
Dinleme merkezindeki öğrencilere merkezde ne tür çalışma yapacaklarına ilişkin bilgi verilmesi. Öğrencilerin gerekli materyalleri alıp incelemeleri.	**12.00-13.50**
Konuşma merkezindeki öğrencilere merkezde ne tür çalışma yapacaklarına ilişkin bilgi verilmesi. Öğrencilerin gerekli materyalleri alıp incelemeleri.	**14.06-16.06**
Fazla gürültü yaptıkları için yazma merkezindeki öğrencilerin uyarılması.	**17.28-17.40**
Dinleme merkezindeki öğrencilerin dinleme öncesi tahmin çalışmalarını gerçekleştirmeleri	**19.35-20.13**
Okuma merkezindeki öğrencilerin okuma öncesi tahmin çalışmalarını gerçekleştirmeleri.	**20.20-20.50**
Yazma merkezindeki öğrencilerin ön yazma çalışmasını gerçekleştirmeleri.	**21.17-21.24**
Konuşma merkezindeki öğrencilerin konuşmaya hazırlık çalışmasını gerçekleştirmeleri.	**21.33-21.41**
Alihan'ın dinleme metnini okuması. Merkezdeki öğrencilerin Alihan'ı dinleyerek dinlediğini anlama sorularını yanıtlamaya çalışmaları.	**21.44-23.21**
Okuma merkezindeki öğrencilerin okuma öncesi okunacak metne ilişkin tahmin çalışması yapmaları. Tahmin çalışmasını erken bitiren öğrencilerin metni okumaya başlamaları.	**23.31-24.15**
Yazma merkezindeki öğrencilere rehberlik yapılması.	**24.24-24.40**
İlayda'nın ve diğer öğrencilerin ön yazma çalışmasından örnek görüntülerin sunulması.	**25.22-26.56**
Konuşma merkezindeki öğrencilerin konuşma metinlerini hazırlık çalışmaları.	**27.20-28.40**
Okuma merkezindeki öğrencilerin anlamını bilmedikleri kelimeler için zarftaki kelime kartlarından yararlanmaları.	**28.55-29.41**
Araştırmacının öğrencilere rehberlik yapması.	**30.06-31.19**
Teneffüs zilinin çalması.	**33.10**

EK-11/Devam

VİDEO KAYIT İNDEKSİ

Yer : İstiklal İlköğretim Okulu 5/A Sınıfı
Tarih : 19.03.2009/PERŞEMBE
Saat :13.20-14.00
Ders :Türkçe
Kamera Çekimleri : T.Ç.

ETKİNLİKLER	SÜRE
Mertcan'ın konuşma merkezinde bir önceki gün neler yapıldığını özetlemesi.	**00.00-01.35**
Ayça'nın dinleme merkezinde bir önceki gün neler yapıldığını özetlemesi.	**01.36-02.08**
Özge'nin okuma merkezinde bir önceki gün neler yapıldığını özetlemesi..	**02.10-02.34**
Elifnur'un yazma merkezinde bir önceki gün neler yapıldığını özetlemesi..	**02.37-03.04**
Araştırmacı öğretmenin merkezlerdeki etkinliklere ilişkin gelen bilgi vermesi. Yapılacak rotasyon konusunda öğrencilerin bilgilendirilmesi. Bir önceki gün gerçekleştirilen etkinlikte çok fazla gürültü yapıldığının vurgulanması ve bundan sonraki çalışmalarda daha sessiz çalışmaya özen gösterilmesi gerektiğinin belirtilmesi.	**03.05-04.20**
Konuşma merkezinde dün yapılan etkinlikte gözlemlenen eksikliklerin vurgulanarak bu eksiklikleri tamamlamaya yönelik çalışma yapılması gerektiğine değinilmesi.	**04.21-05.21**
Onur Uğur ve Mertcan'ın dün eksik bıraktıkları çalışmaların tamamlanmasının istenmesi.	**05.27-05.37**
Okuma merkezinde dün karşılaşılan soruna değinilmesi. Yarım kalan çalışmaların tamamlanmasının istenmesi.	**05.41-06.33**
Konuşma merkezine rehberlik yapılması.	**07.00-07.53**
Dinleme merkezine rehberlik yapılması.	**08.14-08.20**
Yazma merkezine rehberlik yapılması. Öğrencilerin yeniden yönergeleri incelemelerinin isteniyor.	**08.28-09.50**
Zekican konuşma etkinliğini gerçekleştirirken merkezindeki diğer arkadaşlarının onu dinlemesi.	**09.11-09.50**
Dinleme merkezinde çocuklara gereken rehberlik yapılarak öğrencilerin dinleme öncesi etkinlikleri gerçekleştirmelerinin istenmesi.	**10.09-11.03**
Zekican'ın konuşma etkinliğini tamamlaması. Konuşma etkinliği sonrası konuşmasına ilişkin merkezdeki arkadaşlarının ona sorular sorması.	**11.08-13.59**
Zekican'dan sonra Kübra'nın konuşma etkinliğini gerçekleştirmesi. Merkezdeki arkadaşları ona sorular soruyor.	**14.00-16.11**
Dinleme merkezindeki öğrencilere dinleme öncesi etkinliği tamamladıktan sonra yapmaları gereken çalışmalar hakkında bilgi verilmesi.	**20.20-20.52**
Melike'nin konuşma etkinliğini gerçekleştirmesi.	**22.14-22.54**
Yazma merkezindeki öğrencilere ön yazma çalışması konusunda rehberlik yapılması.	**23.39-25.07**

Mehmet'in dinleme metnini okuması. Merkezdeki diğer arkadaşlarının onu dinlemeleri.	**26.16-27.20**
Onur'un konuşma etkinliği sonrası kendisine sorulan soruları yanıtlaması.	**27.30-30.20**
Konuşma merkezinde öğrencilerin yapacakları proje çalışması konusunda bilgi verilmesi.	**31.02-32.30**
Okuma merkezindeki öğrencilere rehberlik yapılması.	**33.00-33.25**
Yazma merkezindeki öğrencilere rehberlik yapılması	**34.38-35.10**
Alihan'a yazma çalışmasının taslağını oluşturma konusunda rehberlik yapılması.	**35.50-36.36**
Teneffüs zilinin çalması.	**36.37**

EK-12

ÖĞRENCİ KENDİNİ DEĞERLENDİRME FORMU

Sevgili öğrenciler,
Bu form merkezlerdeki etkinliklere ilişkin performanslarınızı değerlendirmeniz amacıyla hazırlanmıştır. Seçeneklerden size uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

Öğrencinin Adı Soyadı: **Tarih:**
Numarası:

	Merkez Etkinliklerine İlişkin Değerlendirme	Evet	Kısmen	Hayır
1	Merkezlerdeki etkinliklere istekli olarak katıldım.			
2	Etkinlikler öncesi hazırlık yaptım.			
3	Yönergeleri dikkatli bir biçimde okudum.			
4	Yönergelerde benden istenilenleri yerine getirdim.			
5	Görevlerimi zamanında yerine getirdim.			
6	Arkadaşlarımın düşüncelerine saygı gösterdim.			
7	Arkadaşlarıma çalışmalarında destek oldum.			
8	Arkadaşlarımla etkili iletişim kurdum.			
9	Arkadaşlarımla uyum içinde çalıştım.			
10	Çalışmalarımı etkin bir biçimde sundum.			
11	Öğretmenimin uyarılarını dikkate aldım			
12	Merkezlerde gerçekleştirilen etkinlikler çok ilgimi çekti.			

YAZMA ÖĞRENME ALANI KENDİNİ DEĞERLENDİRME FORMU

Öğrencinin Adı Soyadı: **Tarih:**

		Evet	Kısmen	Hayır
1	Mektubumu yazmaya başlamadan önce yazma çalışmamın amacını belirledim.			
2	Yazımın konusunu belirledim.			
3	Yazımın ana hatlarını belirledim.			
4	Yazımın ana hatlarını sıraya koydum.			
5	Giriş bölümünde çarpıcı bir düşünceye yer verdim.			
6	Giriş bölümünde yazacağım metnin konusunu tanıttım.			
7	Gelişme bölümünde giriş bölümünde tanıttığım konuları ana fikir çerçevesinde geliştirdim.			
8	Gelişme bölümünde ana fikri destekleyecek ve açıklayacak örnekler verdim.			
9	Sonuç bölümünde, giriş ve gelişme bölümünde bahsettiklerimi özetledim.			
10	Yazma çalışması yaparken yazım kurallarına			

	dikkat ettim.			
11	Okunaklı yazabildim.			
12	Yazarken sözlük ve imla (yazım) kılavuzundan yararlandım.			
13	Yazdıklarımı başkalarıyla paylaştım.			

OKUMA ÖĞRENME ALANI KENDİNİ DEĞERLENDİRME FORMU

Öğrencinin Adı Soyadı: **Tarih:**

		Evet	Kısmen	Hayır
1	Metni gözlerimle izleyerek okudum.			
2	Okuyacaklarımla ilgili tahminlerde bulundum.			
3	Dudaklarımı hareket ettirmeden okudum.			
4	Okumada gözlerim ile metin arasında en az 30 cm. uzaklık bulundurdum.			
5	Okurken noktalama işaretlerine dikkat ettim.			
6	Anlamadığım kısımları yeniden okudum.			
7	Cümle içinde geçen yeni sözcüklerin anlamını bilmediğimde önce metin içinde tahmin etmeye çalıştım.			
8	Anlamını metin içinde tahmin edemediğim sözcüklerin anlamını sözlükten buldum.			
9	Okuduktan sonra metnin ana fikrini belirledim.			
10	Merkezimdeki diğer arkadaşlarımla etkileşim içinde çalıştım.			
11	Sesli okuma yapan arkadaşımı dikkatle dinledim.			
12	Arkadaşımın yaptığı okuma hatalarını belirlemesine yardımcı oldum.			
13	Okuduktan sonra metinle ilgili verilen anlama sorularını yanıtladım.			

EK-12/Devam

DİNLEME ÖĞRENME ALANI KENDİNİ DEĞERLENDİRME FORMU

Öğrencinin Adı Soyadı: **Tarih:**

		Evet	Kısmen	Hayır
1	Kendimi okuma parçasını dinlemeye hazırladım.			
2	Dikkatimi konuşan kişiye verdim.			
3	Konuşmacının aktardığı bilgileri anlamaya çalıştım.			
4	Gerekli gördüğüm yerlerde not aldım.			
5	Konuşmacıyı dinlerken dikkatimi dağıtacak şeylerle ilgilenmedim.			
6	Anlamadığım yerleri konuşmacıya tekrar sordum.			
7	Aklıma takılan yerleri, anlamadığım durumları konuşmacıya sordum.			

KONUŞMA ÖĞRENME ALANI KENDİNİ DEĞERLENDİRME FORMU

Öğrencinin Adı Soyadı: **Tarih:**

		Evet	Kısmen	Hayır
1	Konuşma amacımı belirledim.			
2	Sesimin yüksekliğini herkes duyabilecek biçimde ayarladım.			
3	Konuşurken vurgu ve tonlamalara yer verdim.			
4	Sözcükleri doğru, anlaşılır bir biçimde söylemeye çalıştım.			
5	Yeni öğrendiğim kelimeleri konuşmalarımda kullandım.			
6	Konuşurken dinleyicilerin dikkatini çektim.			
7	Konuşurken beden dilimi kullanmaya çalıştım.			
8	Konu dışına çıkmadan konuştum.			
9	Konuşmamı uygun biçimde bitirdim.			
10	Sorulan soruları yanıtladım.			

EK-12/Devam

GÖRSEL OKUMA- GÖRSEL SUNU ÖĞRENME ALANI KENDİNİ DEĞERLENDİRME FORMU

Öğrencinin Adı Soyadı: **Tarih:**

		Evet	Kısmen	Hayır
1	Verilen bir resim veya fotoğraftan anladıklarımı anlatabildim.			
2	Verilen bir resmi anlamlandırıp, anladıklarımı yazabildim.			
3	Bilgi, düşünce ve izlenimlerimi resim, şekil ve sembol kullanarak görselleştirdim.			
4	Duygu, düşünce ve izlenimlerimi drama, tiyatro, müzikli oyun, kukla vb. yollarla sundum.			
5	Görsellerden yararlanarak cümleler ve metinler yazabildim.			

Bu etkinliklerde en çok neden hoşlandınız? Niçin?

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

Bu etkinliklerde en çok neden hoşlanmadınız? Niçin?

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

EK-13

ÖRNEK ETKİNLİK PLANI

3

3.ETKİNLİK	Mavi Merkez BİYOFAM	Turuncu Merkez MOR MENEKŞELER	Kırmızı Merkez BİLGİNLER	Sarı Merkez ÇALIŞKAN ARILAR	Yeşil Merkez ÖZ-MELİS
Pazartesi	1,2,3,4,5, 6,7	8,9,10,11,12,13	14,15,16,17,18	19,20,21,22, 23,24	25,26,27,28 ,29,30
Salı	1,2,3,4,5, 6,7	8,9,10,11,12,13	14,15,16,17,18	19,20,21,22, 23,24	25,26,27,28 ,29,30
Çarşamba	1,2,3,4,5, 6,7	8,9,10,11,12,13	14,15,16,17,18	19,20,21,22, 23,24	25,26,27,28 ,29,30
Perşembe	1,2,3,4,5, 6,7	8,9,10,11,12,13	14,15,16,17,18	19,20,21,22, 23,24	25,26,27,28 ,29,30
Cuma	1,2,3,4,5, 6,7	8,9,10,11,12,13	14,15,16,17,18	19,20,21,22, 23,24	25,26,27,28 ,29,30

(Rakamlar, belirtilen günlerde, belirtilen merkezlerde görev alacak öğrencileri göstermektedir)

Tarih: 29.04.2009-04.06.2009
Süre: 15 ders saati (15*80=1200 dk)
Geliştirilmeye çalışılan öğrenme alanı: Okuma, yazma, dinleme, konuşma, görsel okuma ve görsel sunu
Farklılaştırma: İlgi alanlarına göre metinler ve etkinlikler farklılaştırılacaktır.

Ders: Türkçe
Sınıf: 5
Okuma-Öğrenme İlgi Alanı: Fen/Bilim
Metin Adı: Deneyci Bora,
Metin Yazarı: Handan Derya, **Gerçek Arkadaşlık**. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları, 2006.
Metin Türü: Öyküleyici metin
Tarih: 29.04.2009-04.06.2009
Öğretme-Öğrenme Strateji, Yöntem ve Teknikleri: Sessiz okuma, dinleme, anlama, özetleme, yazılı anlatım, tartışma,
Kullanılan Eğitim Araç ve Gereçleri: Öğretmen Tarafından Hazırlanan Öğretim Materyalleri, Türkçe sözlük, İmla kılavuzu, Deyimler sözlüğü, bilgisayar, yansıtım makinesi,

EK-13 /Devam

Ne farklılaştırılacak?	**Nasıl** farklılaştırılacak? Öğrencilerin hazır olmalarına göre mi? Öğrenci profillerine göre mi? Yoksa her ikisine göre mi?
Öğrencilerin okuma ve öğrenme ilgilerine göre metinler ve etkinlikler farklılaştırılacaktır.	*Ön değerlendirme bilgi formu ile öğrencilerin ilgi alanlarına göre farklılaştırma yapılacaktır.*

MERKEZİN KAZANIMLARI:

DİNLEME

Dinleme Kurallarını Uygulama

1. Dinlemeye hazırlık yapar.
2. Dinleme amacını belirler.
3. Dinleme amacına uygun yöntem belirler.
4. Dinlediğine dikkatini yoğunlaştırır.
5. Görgü kurallarına uygun dinler.

Dinlediğini Anlama

1. Dinlerken vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat eder.
2. Dinlediğini anlamlandırmada ön bilgilerini kullanır.
3. Dinledikleriyle ilgili çıkarımlar yapar.

Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Dinleme

1. Grup konuşmalarını ve tartışmalarını dinler.

KONUŞMA

Konuşma Kurallarını Uygulama

1. Konuşmaya hazırlık yapar.
2. Konuşma amacını belirler ve dinleyicilere ifade eder.
3. Dinleyicilerle göz teması kurar.
4. Kelimeleri yerinde ve anlamına uygun kullanır.
5. Kelimeleri doğru telaffuz eder.
6. Akıcı konuşur.
7. Konuşma sırasında gereksiz hareketlerden kaçınır.
8. Konu dışına çıkmadan konuşur.

Kendini Sözlü Olarak İfade Etme

1. Kendine güvenerek konuşur.
2. Öğrendiği yeni kelimeleri konuşmalarında kullanır.
3. Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü olarak ifade eder.
4. Konuşmasında önemsediği bilgileri vurgular.
5. Konuşmalarında günlük hayattan ve yaşantısından örnekler verir.

Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma

1. Günlük ilişkilerin gerektirdiği farklı durumlara uygun konuşur.
2. Topluluk önünde konuşur.

OKUMA

Okuma Kurallarını Uygulama

1. Okumaya hazırlık yapar.
2. Okuma amacını belirler.
3. Okuma amacına uygun yöntem belirler.
4. Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz eder.
5. Okuduğuna dikkatini yoğunlaştırır.

6. Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.
7. Akıcı okur.

Okuduğunu Anlama

1. Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.
2. Metinde verilen ipuçlarından hareketle, karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder.
3. Okuduklarıyla ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.
4. Okuduğu metnin konusunu belirler.
5. Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.

Söz Varlığını Geliştirme

1. Bilmediği kelimelerin anlamlarını araştırır.

Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Okuma

1. Metnin türünü dikkate alarak okur.

YAZMA

Kendini Yazılı Olarak İfade Etme

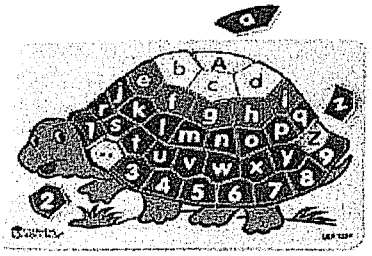
1. Kelimeleri yerinde ve anlamına uygun kullanır.
2. Yazılarında kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.
3. Mantıksal bütünlük içinde yazar.
4. Yazılarında uygun ifadeleri kullanarak destekleyici ve açıklayıcı örnekler verir.
5. Olayları, oluş sırasına göre yazar.

Öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik hazırlanan merkezler tablosunda hangi öğrencinin hangi merkezde görev alacağını gösteren tablo yansıtılır. Öğrenciler görev almaları gereken merkezleri belirleyerek kendi merkezlerine yönelir.
Merkezine yerleşen öğrencinin merkezde gerçekleştirilecek etkinliklere ilişkin yönergeyi okumaları sağlanır. (BKZ: Yönerge-1)
Yönergedeki etkinlik sıralamasına uygun olarak öğrencilerin etkinlikleri gerçekleştirmeleri sağlanır.
Eşzamanlı olarak gerçekleştirilen merkez etkinliklerinde araştırmacı merkezlere rehberlik yapar.
***Çalışma türü:** Bireysel, eşli ve grup çalışmaları.*
*(*Dinleme etkinliği: merkezler arası=tüm sınıf katılımı)*
***Etkileşim:** Öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen.*
***Değerlendirme:** Kendini değerlendirme, akran değerlendirme, merkez etkinliğini değerlendirme.*

EK-13 /Devam

MAVİ MERKEZ
"DENEYCİ BORA"
ÖĞRENCİ YÖNERGELERİ ve ÇALIŞMA KAĞITLARI

EK-13 /Devam



YÖNERGE-1

Bu çalışma sonunda okuduklarımızı daha iyi anlayıp anlatabileceğiz. Bu çalışmayı gerçekleştirebilmek için aşağıdaki adımları izleyin.

1. Öğretmen tarafından masanıza bırakılmış olan dosyadan "Okumada uyulması gereken kurallar" listesini alın ve inceleyin.

2. Sizin için hazırlanıp masanıza bırakılmış olan okuma metinlerini ve çalışma kâğıtlarını alın ve dikkatle okuyun.

3. Metninizi okumaya başlamadan önce çalışma kağıdınızın birinci ve ikinci sorularını okuyun. Bu sorulara yönelik olarak metni okuyup sizden istenilenleri gerçekleştirmeye çalışın. Bu soruları yanıtladıktan sonra metnin geri kalan kısımlarını okuyun ve çalışma kağıdınızda yer alan soruları yanıtlayın.

4.Çalışma kâğıdınızı tam olarak doldurduğunuzdan emin olun. Eksik soru bırakmamaya özen gösterin. Anlamadığınız kısımlarda metni yeniden okuyun.

5. Kendinize bir eş bulun ve okuma metninden anladıklarınızı eşinizle paylaşın.

6. Okuduğunuz metnin ana fikrini önce eşinizle paylaşın, daha sonra merkezinizdeki diğer arkadaşlarınızla metnin ana fikrine yönelik görüşlerinizi paylaşın. Çalışma kağıdınızda yer alan sorulara verdiğiniz yanıtları karşılaştırın. Varsa eksikleriniz tamamlamaya çalışın.

7. "Bakalım öğrendiniz mi?" kartını doldurun.

8. Size ait olan tüm çalışma kağıtlarını ve kendini değerlendirme formunu masanıza bırakılan boş dosyaya yerleştirin.

EK-13 /Devam



DENEYCİ BORA

Zil sesi evin içinde yankılanınca, Bora koşarak dış kapıyı açtı. Babasının merdivenlerden çıkışını sabırsızlıkla bekledi. Böyle davranmasının bir nedeni vardı. Gündüz, telefonda konuştuklarında babası, "Sana çok seveceğini sandığım bir kitap aldım" demişti.

Babası merdivenin başına varınca, Bora, boynuna sarılıp onu karşıladı. Babasının uzattığı paketi aceleyle açtı. O anda yüzünden bir sevinç dalgası geçti.

-Harika diye bağırdı. Nasıl sevinmesin ki...Bu, tam aradığı gibi bir deney kitabıydı.

Bora, o akşam ve sonraki günlerde, kitabındaki deneylerin çoğunu, en ince ayrıntısına kadar okudu, inceledi; bir bir uyguladı. Deneyleri başarıyla sonuçlandıkça, öyle kıvanç duyuyor, öylesine mutlu oluyordu ki...Babası da onunla övünüyor, annesine dönüp; "Hanım, oğlumuz ileride büyük bir bilgin olacak" diyordu.

Bora, okuldaki arkadaşlarını bilgisiyle şaşırtmak için, birkaç deneyini onlara da göstermek istedi. Dersten sonra, sıranın üstüne çıktı:

-Şimdi hepiniz buraya bakın, dedi. Size bir gösteri yapacağım.

EK-13 /Devam

Elindeki mantarı, toplu iğneyi, evden getirdiği iki çatalı, herkesin görebileceği şekilde tutuyordu. Mantarın üstüne toplu iğneyi batırdı. Çatalları da mantarın yan yüzlerine karşılıklı olarak sapladı. Daha sonra toplu iğneyi parmağının ucuna yerleştirdi ve çatalları dengede tutmayı başardı. Arkadaşları, bir toplu iğnenin, çatalları nasıl olup da dengede tutabildiğine şaşırıp kaldılar.

-Olağanüstü bir numara! Yamansın Bora! gibi övgü dolu sözlerle onu kutladılar.

Bir başka gün, arkadaşlarını musluğun başına topladı. Bu kez, elinde bir pingpong topu vardı. Seloteyple, topa bir parça ip tutturdu. Topu musluk suyunun altına getirdi. İpin ucunu birisine verip yavaş yavaş kendisine doğru çekmesini söyledi. Çocuk söylenileni yaptı. Ancak top kendisine doğru geleceğine, yapışmış gibi akmakta olan suyun içinde kaldı. Bora, arkadaşlarının soran bakışlarına yanıt verdi.

-Neden mi? dedi. Çünkü akan sudaki basınç, çevresindeki havanın basıncından azdır. Böyle olunca da hava basıncı, topu suya doğru iter.

Öğretmeni, Bora'nın becerilerini duymakta gecikmedi. Zeki ve çalışkan bir çocuktu. Bir de araştırıcı, inceleyen, gözleyen, deneyen kişilik özellikleri ortaya çıkınca, öğretmenin gözünde büsbütün değerli oldu. Öğretmen artık öğrencisini yüreklendirmek için uygun ortamlar yaratıyordu. Örneğin, son çalışmasını bütün gün sınıfta sergilemişti.

Bora, helezon şeklinde kestiği kağıdı bir kaleme dolamış, kalemi de bir makaraya yerleştirmişti. Daha sonra bu düzeneği radyatörün üzerine koyduğunda kağıt şerit, sıcak hava akımıyla bütün gün dönüp durmuştu. Seyri çok hoştu.

Bütün sınıf Bora'ya saygı duyuyordu. Elde ettiği etki ve hayranlık sınırsızdı.

Ona öykünen birçok arkadaşında bilimsel çalışma tutkusu başlamıştı bile. O bir önderdi.

Bora'nın "çok bilgili" olduğu söylentisi çabucak bütün okula yayıldı. Öyle ki, ünü, okul yöneticilerine kadar ulaştı. Okullar arasında yapılacak bilgi yarışı için onu aday gösterdiler. Öğretmeni, Bora ile övünüyordu.

Bu arada Bora, yer yer arkadaşlarına şaka niteliğinde oyunlar da hazırlıyordu. Onların beklenmedik sonuçlar karşısında şaşkınlaşmaları, kafalarının karışması ona müthiş eğlendirici geliyordu.

Günlerce çalışıp geliştirdiği yeni oyununu, ilk derse girildiğinde uygulamaya koydu. Önce, elindeki paketi havada sallayarak yeni numarası için, arkadaşlarının ilgisini çekti.

EK-13 /Devam

Sonra, gözüne kestirdiği birine paketi vererek açmasını söyledi. Olacakları görmek için, kimi çocuklar sıraların üstüne çıktılar.

Öğretmenin sınıfa girdiğinin çok sonra farkına vardılar. Kapıda durmuş, şaşkınlıkla bu karışıklığa bakıyordu. Çok sevecen, tatlı sert bir yapıdaydı. Ancak disiplin ve düzen yanlısıydı. Sınıfa girdiğinde, öğrencileri böyle darmadağın olsun! Olacak şey değildi. Anlaşılan, Bora yeni bir deney sergiliyordu. "Olumsuz bir tavrım hızını kesebilir, yeteneğini geliştirmesini engelleyebilir. Böylesine akıllı bir çocuğa hoşgörülü davranmalıyım" diye düşündü.

Yüz ifadesini yumuşatarak Bora'ya:

-Yine ne buluşlar peşindesin? Diye sordu. Başını ileri uzatıp neler yaptığını görmeye çalıştı.

Bora, nasıl yanıt vereceğini düşünürken, öğretmeninin anlayışlı davranmasından yüreklenen çocuklardan birisi, onun kulağına eğilip:

-Şu oyunu öğretmene uygulasana, diye fısıldadı.

Bir başkası

-Hadi, götür onu öğretmene ver, diyerek çocuğu öne doğru iteledi.

Bora:

-Bilmem ki nasıl olur? Diye kekeleyip duraksadı.

Öğretmenine şaka yapmaya kalkışmak...Onun kendisini çok sevdiğini biliyordu. Ancak, ilişkileri belli bir ölçü ve saygı çerçevesindeydi; çekiniyordu.

Derken birden bir çocuk:

-Öğretmenim, Bora size bir sürpriz hazırlamış, diyerek onun adına konuşuvermesin mi?

İster istemez paketi uzattı Bora.

-Nedir bu? diye sordu öğretmen. Sürpriz bunun içinde mi?

Bora çekingen bir sesle yanıtladı.

-İçinde, dedi.

Öğretmen paketi açmaya başladı. İçinden bir başka kağıt paket daha çıktı...

Çocuklar soluklarını tutmuş, bekliyorlardı. Öğretmen sabırsız, ama neşeliydi. Paketlerden bir kat daha açıldı. Birden "pırrr" diye bir şey fırlayıp öğretmenin yüzüne doğru sıçrayıverdi. Öğretmen şaşkınlık içindeydi; bir çığlık atıp paketi yere fırlattı.

-Ay! Neydi o? Eşek arısı mı? diye bağırırken hala yüzünü koruma çabasındaydı.

EK-13 /Devam

Çocuklar artık kahkahalarını tutamadılar. Gülmekten sıraların üzerine kapaklandılar. Öğretmenin şaşkın tavrı görülecek şeydi. Nasıl da korkmuştu!...

Bora, yerden bükülmüş bir kağıt parçası aldı. Öğretmenine doğru uzattı.

-Buydu, paketin içindeki sürpriz, bir kağıt parçasıydı.

Öğretmen çok bozulmuştu. "Çocukların eğlencesi oldum diye düşündü. Yine de:

-Ne biçim bir düzenek bu? Nasıl yerleştirdin de, kağıt böyle fırlayıverdi? Diyerek bozulduğunu belli etmeye çalıştı. Hala kıkırdayan öğrencilerini yerlerine oturttu, derse başladı.

Çevresindekileri şaşırtmak, yanıltmak Bora'da giderek bir tutkuya dönüştü. Bir gün, merceği güneşe tutup arkadaşının defterini yakarken; başka günlerde az bir dokunmayla fırlayan, boyanan, korkutan, yanıltan düzenekler kurdu. Birçok arkadaşının yüreğini hoplattı. Kendisi çok güldü, çok eğlendi.

Ne var ki, yaptığı yerli yersiz şakalar çevresindekileri bıktırdı. Önceleri ona karşı duyulan hayranlık, yerini öfke ve kızgınlığa bıraktı. Övgü dolu sözler yerine, "Buna eşek şakası derler", "Hiç de komik değildi" gibi sözleri sıkça duyar oldu.

Öğretmeni, Bora'daki olumsuz gelişmeyi, davranışlarıyla sınıfı karşısına almasını üzüntüyle izliyordu. "Ona sert davranmak çözüm değil. Ama burnunun sürtülmesi de gerekiyor. En iyisi bekleyeyim. Davranışlarını sürdürmekte direnirse, onunla konuşurum" diye düşünüyordu.

Bora, arkadaşlarının azalan ilgisinin elbette farkındaydı. Bu durum onu çok üzüyordu. Çevresinde, yeniden bir ilgi çemberi oluşturmalıydı. Kendince, bunun da yolunu buldu.

"Onlara öyle bir gösteri sunmalıyım ki, Bora neler yaparmış yeniden anlasınlar! diye düşünerek hemen hazırlığa girişti. Birçok kitap karıştırdı. Uğraştı, denedi. Sonunda ne yapacağına karar verdi. Demet haline getirdiği kibrit çöplerinin başlarına alüminyum kağıtlar sardı. Tel raptiye ve bir kutu kibritle birlikte, bunları çantasına yerleştirdi.

Ertesi gün, sınıfa girer girmez bir köşeye çekildi. Tel raptiyelerden yaptığı rampalara kibritleri yerleştirdi. Alüminyum başlıkları sessizce yaktığı kibritle ısıtmaya başladı. Isınan her kibrit demeti, şimşek gibi bir hızla fırladı, gitti. Yanan kibritler çevreye saçıldı. Biri, çok sevdiği arkadaşsının başına çarptı. Birisinin kulağını sıyırdı. Bir diğerinin az daha gözüne girecekti. Çocuklar neye uğradıklarını anlayamadılar.

EK-13 /Devam

Bir kargaşa...Bir bağırış...Ortalık birden karıştı. Sınıf birbirine girdi. Kibrit füzelerin saldırısından korunmaya çalışan, korkup kaçışan çocukların gürültüsüne, diğer sınıflardan koşup geldiler. Çocuklar, neler olup bittiğini anlamak için kapıya yığıldılar.

Çocuklardan birisi, koşup öğretmeni buldu. Olanı biteni anlattı.

Öğretmen: "Bu kadarı da fazla" dedi hışımla.

Kararlı ve sert adımlarla sınıfa doğru yürüdü. Artık cezalandıracaktı, bu kaçınılmazdı. Ne var ki sınıfa girdiğinde, çocukların hep birlikte Bora'ya saldırmak üzere olduklarını gördü. Biraz daha gecikseydi, arkadaşları tarafından tartaklanacaktı. Bora korkudan büzülüp kalmıştı.

Öğretmeni ona yaklaştı, bakışları karşılaştı.

-Ne yaptın sen?

Bora gerçekten çok üzgündü. Ağlamaklı yanıtladı:

-Füzelerin yukarı doğru fırlaması gerekirdi, dedi. Arkadaşlarımı korkutmak gibi bir amacım yoktu. İnanın bana. Amacım, onlara yalnızca değişik bir gösteri sunmaktı.

Ağlamaya başladı. Üstelik, sarsıla sarsıla ağlıyordu. Öğretmeni, elini Bora'nın omzuna koydu.

-Sana elbette inanıyorum, dedi. Benim onaylamadığım, senin gibi zeki, akıllı bir çocuğun önceden denenmemiş, böyle sonu belirsiz bir işe kalkışması. Üstelik, sınıfta kibritle, ateşle oynaman bağışlanır gibi değil.

Sonra konuşmasını sürdürdü:

-Bak Bora, araştıran, inceleyen, deneyci kişiliğinle herkesin beğenisini kazanmışken, son zamanlarda arkadaşlarını karşına aldığını görüyorum. Bunun nedeni ne olabilir? Bir düşün bakalım bulabilecek misin?

Çocuk, öğretmeninin ne demek istediğini elbette anlamıştı. Gözyaşları arasında yalnızca:

-Bağışlayın, budalaca davrandım, diyebildi.

Öğretmeni, Bora'nın başını okşarken, diğer çocuklara göz kırptı, sonra:

-Seni bir koşulla bağışlarız, dedi. Yakında okullar arası bir bilgi yarışması var. Okulumuz adına yarışacaksın. Senden en büyük başarıyı bekliyoruz.

-Arkadaşları da katıldılar öğretmenlerine. Hep bir ağızdan:

-Sana güveniyoruz. Başaracağına inanıyoruz! dediler.

EK-13 /Devam

Bora önce öğretmenine, daha sonra arkadaşlarına baktı. Onların güvenlerini yeniden kazanma şansı doğmuştu. Sevinçle bağırdı:

-Başarmak için var gücümle başarı göstereceğim. Size söz veriyorum! dedi.

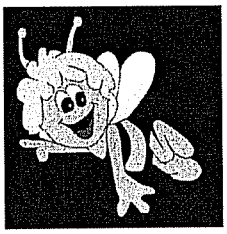
Handan Derya. "Deneyci Bora". **Gerçek Arkadaşlık**. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları, 2006.

Resim: www.bengigencer.com/.../page/43/?ref=127.0.0.1 adlı siteden 17.05.2008 tarihinde alınmıştır.

EK-13 /Devam

ÇALIŞMA KAĞITLARI-1

Öğrencinin Adı Soyadı:



1. *Metnin 1. ve 2. Paragraflarını okuyun. Sizce babası Bora'ya ne almış olabilir?*

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

2. *3. ve 4. Paragrafları okuyun ve tahminlerinizi kontrol edin. Tahminleriniz doğru çıktı mı?*

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

Metnin 2. Sayfasını okuyun ve aşağıdaki soruları yanıtlayın.

3. *Yaptığı ilginç deneylerle Bora, öğretmeni ve arkadaşları tarafından nasıl tepkiler almıştır?*

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

4. *Hikayeye göre Bora'nın kişilik özelliklerini yazın. Size ipucu veren ifadelerin altını çizin.*

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

Hikayenin geri kalan kısımlarını okuyun ve aşağıdaki soruları yanıtlayın.

5. *Bora, yaptığı şakalarla çevresinden ne tür tepkiler almıştır?*

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

6. *Bora'nın şakaları karşısında öğretmenin tutumu ne olmuştur?*

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

7. *Öğretmenin Bora'yı bağışlamak için öne sürdüğü şart neydi?*

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

8. ***Hikaye kahramanlarının beğendiğiniz ve beğenmediğiniz davranışlarını yazın.***

Kahramanlar	*Beğendiğim davranışları*	*Beğenmediğim davranışları*	*Sebepleri*
1.			
2.			
3.			
4.			

9. ***Bora'nın hareketlerini doğru buluyor musunuz? Sizce Bora şakalarına devam etseydi ne tür olaylarla karşılaşabilirdi?***

.....

.....

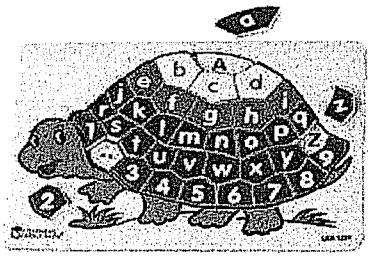
.....

.....

10. ***Hikayenin ana fikri sence ne olabilir? Önce kendi fikirlerini yaz. Daha sonra merkezdeki arkadaşlarınla tartış ve bu kutucuğa yaz.***

Ana fikir:
(Benim görüşüm).....
.....
.....
(Merkez arkadaşlarımla tartışarak vardığımız sonuç):
.....
.....
.....
.....

EK-13 /Devam



YÖNERGE-2

Bu çalışma sonunda kendimizi arkadaşlarımıza, öğretmenimize ve çevremizdeki diğer bireylere karşı sözlü olarak daha iyi ifade edebileceğiz. Bu etkinlikleri gerçekleştirebilmek için aşağıdaki adımları izleyin.

1. Öğretmen tarafından masanıza bırakılmış olan dosyadan "Konuşmada uyulması gereken kurallar" listesini alın ve dikkatle okuyun.

2. Sizin için hazırlanıp masanıza bırakılmış çalışma kâğıtlarını alın.

3 Çalışma kâğıdında yer alan sizlerden gerçekleştirmeniz istenen çalışmaları tamamlayın.

4. Konuşma metninizi hazırladığınızda sizinle aynı merkezde bulunan diğer arkadaşlarınızla bunu paylaşın. (Konuşma merkezi etkinliklerinde göz önünde bulundurduğunuz ilke ve kuralları bu merkezde de uygulamaya özen gösterin).

5. Merkezdeki tüm arkadaşlarınızı etkili bir biçimde dinleyerek kendi fikirlerinizle arkadaşlarınızınkini karşılaştırın. Aradaki farklılık ve benzerlikleri bulmaya çalışın.

6. Çalışmanız bittiğinde kendini değerlendirme formunu doldurun.

7. "Size ait olan tüm çalışma yapraklarını ve kendini değerlendirme formunu masanıza bırakılan ve üzerinde adınızın yazılı olduğu boş dosyaya yerleştirin.

EK-13 /Devam

ÇALIŞMA KÂĞITLARI-2
Öğrencinin Adı Soyadı:

Bora'nın yerinde siz olsaydınız:

a. ***Ne tür deneyler yapardınız? Neden?***

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

b. ***Arkadaşlarınızın ve öğretmeninizin ilgisini çekmek için neler yapardınız? Neden?***

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

c. ***Öğretmeninizin ve arkadaşlarınızın güvenini yeniden kazanmak için neler yapardınız?***

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

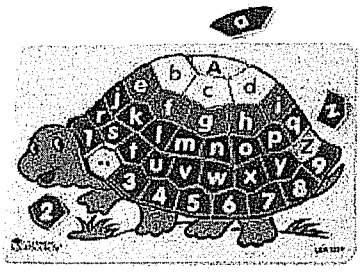
Konuşma metninizi hazırladıktan sonra konuşmada uyulması gereken kurallara uygun olarak arkadaşlarınızla konuşun.

- **Konuşma etkinliği sırasında konuşan arkadaşlarınızı dikkatle dinleyin ve arkadaşlarınızın fikirleri ile sizin fikirleriniz arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirleyin.**

Benim deneylerim	Arkadaşlarımın deneyleri
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....

Arkadaşlarımın ve öğretmenimin ilgisini çekmek için benim yapacaklarım	Arkadaşlarımın yapacakları
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....

Öğretmenimin ve arkadaşlarımın güvenini kazanmak için benim yapacaklarım	Arkadaşlarımın yapacakları
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.	.
.....	.....
.....	.....



YÖNERGE : 3

Bu çalışma sonunda metinden öğrendiklerimizden yararlanarak yazma etkinlikleri gerçekleştireceğiz. Bu etkinlikleri gerçekleştirebilmek için aşağıdaki adımları izleyin.

1. Öğretmen tarafından masanıza bırakılmış olan dosyadan "Yazmada uyulması gereken kurallar" listesini alın ve inceleyin.

2. Öğretmen tarafından sizin için hazırlanıp masanıza bırakılmış olan çalışma kâğıtlarını alın.

3. Çalışma kâğıtlarında sizlerden gerçekleştirmeniz istenen yazma çalışmalarını tamamlayın.

4. Yazılarınızda yazma kurallarına (imla, noktalama işaretleri, vs.) özen göstermeyi unutmayın.

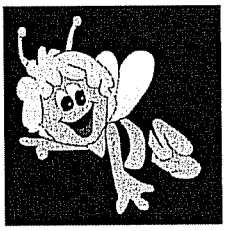
5. Sayfa düzenine ve temizliğine dikkat etmeyi unutmayın.

6. Kendinize bir eş bulun ve yazdıklarınızı eşinizle paylaşın.

7. Çalışmanız bittiğinde kendini değerlendirme formunu doldurun.

8. Size ait olan tüm çalışma yapraklarını ve kendini değerlendirme formunu masanıza bırakılan ve üzerinde adınızın yazılı olduğu boş dosyaya yerleştirin.

EK-13 /Devam



ÇALIŞMA KAĞITLARI-3

Öğrencinin Adı Soyadı:

Hikâyenizin kahramanına, hikayeyi okuduğunuz anda hissettiğiniz duyguları, ona iletmek istediğiniz duygu ve düşüncelerinizi, önerilerinizi anlatan bir mektup yazın.

Hikâyeyi okuduğunuz anda hangi duyguları hissettiğinizi belirleyin ve not edin.

.....

.....

.....

.....

.....

Hikâyenin kahramanına iletmek istediğiniz duygu ve düşüncelerinizi belirleyin, not edin.

.....

.....

.....

.....

.....

Bunların dışında hikâye hakkında ya da kahramanlar hakkında söylemek istediklerinizi not edin.

.....

.....

.....

.....

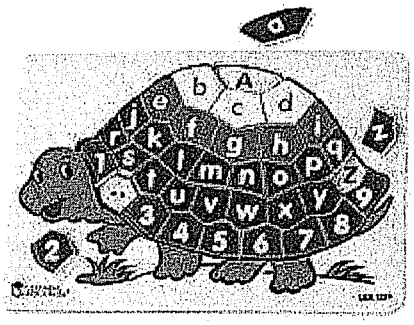
.....

Mektubunuzu yazın.

EK-13 /Devam

Öğrencinin Adı Soyadı:

EK-13 /Devam



YÖNERGE-4

Bu çalışma sonunda bir metni dikkatli bir biçimde dinleme ve dinlediğimiz bir metinden öğrendiklerimizden yararlanarak yazma etkinlikleri gerçekleştireceğiz. Bu etkinlikleri gerçekleştirebilmek için aşağıdaki adımları izleyin.

1. Öğretmen tarafından masanıza bırakılmış olan dosyadan "Dinlemede uyulması gereken kurallar" listesini alın ve inceleyin.

2. Öğretmen tarafından sizin için hazırlanıp masanıza bırakılmış olan çalışma kâğıtlarını alın.

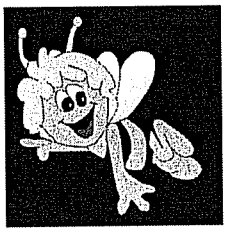
3. Merkezinizde okumuş olduğunuz metne ilişkin bir soru bankası oluşturun.

4. Bireysel olarak oluşturmuş olduğunuz soruları merkezdeki diğer arkadaşlarınıza yöneltin. Arkadaşlarınız sorularınızı yanıtlamaya çalışsın.

5. Merkezdeki diğer arkadaşlarınızla oluşturmuş olduğunuz bu sorular arasından seçme sorular oluşturarak "merkez soru bankası" oluşturun. Merkezinizden bir arkadaşınızı metninizi diğer merkezlere okuması için belirleyin. Arkadaşınız metninizi diğer merkezlere okusun. Metin okunduktan sonra hazırlamış olduğunuz soru bankasındaki soruları diğer arkadaşlarınıza yöneltin. Soruların doğru bir biçimde yanıtlandığından emin olun.

6. Diğer merkezlere ait okunan metinleri dikkatle dinleyin. Dinlemiş olduğunuz metinlere ilişkin size yöneltilen soruları yanıtlamaya çalışın.

EK-13 /Devam



ÇALIŞMA KAĞITLARI-4

Merkez Adı:

Merkezinizdeki diğer arkadaşlarınızla birlikte okuduğunuz metin ile ilgili bir soru bankası oluşturun.

Sorular

EK-14

Yazma Merkezinde Mektup Yazma Etkinliği İçin Öğrencilere Sunulan Örnek Mektup

Sevgili Pamuk Prenses,

Ben ve dünya çocukları, sizlerin hikâyelerinizi defalarca dinlemiş ve okumuşuzdur. Yaşadığınız ormanda sanki sizinle yaşadık. Sizinle gülüp, sizinle üzülüp, sizinle mutlu olduk. Şimdi sizler neler yapıyorsunuz?

Neşeli, Sinirli'ye biraz olsun neşe verse iyi olur. Tembelle Uykucu'yu da bir arada tutma bence. Çalışmazlar ve diğerlerini kızdırırlar. Somurtkan ne yapıyor? Mutlaka bu mektubu sen onlara okurken somurtup söylenecektir. Tek dileğim, postacının mektubumu Unutkan'a vermemesi, yoksa unutup sizlere vermez. Tabii ki şaka yapıyorum. Unutkan'ı çok seviyorum. Hele tonton Bilgin'in cüceleri kontrol altında tutmasını ve babacan davranışlarını takdir ediyorum. Onu ve diğerlerini çok seviyorum.

Bizim buralarda senin güzelliğin ve masumluğun çok konuşulur. İşte bundan dolayı okulda bir tiyatro oynanacağı zaman kızlar seni oynamak için can atıyor.

Tatlı tartışmanız, sevinmeniz ve içten dostluğunuz bizim çocuk dünyamızı aydınlattı. Sizleri çok sevdik. Sizlerin de bizleri sevdiğinizi biliyoruz. Hikâyenizdeki sevmediğiniz cadıdan kendinizi koruyum. Zehirli elmayı yemen ve senin uzun uykun biz çocukları çok tedirgin etti. Ama sonuçta prensin gelip seni kurtarması Yedi Cüceler kadar bizleri de çok sevindirdi. Sizler mutlu olduğunuz sürece bizler de mutlu oluyoruz.

Ben çok iyiyim. Okula gidip geliyorum. Derslerim çok iyi. Arkadaşlarımın da sizlere selamı var. Onlar da sizleri çok seviyor. Hepimiz sizlerle tanışmayı çok istiyoruz. Şunu bilin ki dünya çocukları sizleri çok seviyor. Ama en çok ben seviyorum. Odamdaki duvarda; defterimin, kitabımın, kalem kutumun üstünde resimleriniz var. Benimle birlikte okula gidiyorsunuz.

En kısa zamanda mektubunu bekliyorum. Sana ve Yedi Cücelere mutlu, sağlıklı günler diliyorum. Umarım her zaman Savaş içinde yaşarsınız. Mutluluğunuzu bozmaya çalışan cadıya selam söyleme, bu mektuptan söz etme. Sevgiler. (Seren Erdoğan, 4/B, A.O. İlköğretim Okulu).

EK-15

Akran Geribildirimi Alan Bir Öğrencinin Yazılı Anlatım Çalışması Örneği

Zeytullah Barış Başdaş
5/A 516
İstiklal İ.Ö.O.

26.03.2009

Şampiyon

~~A~~Ahmet Zekiban ve Mertcan sabah uyandılar ve spor yapmaya başladılar ve sonra Barış geldi sonra onlara katıldı. Onda sonra Ahmetler sıkıldılar ve konuştular. Barışın yüzünden spor yapamadık dediler ve sonra Ahmetin aklına fikir geldi ve Ahmet plan anlattı ve bir ~~yarışma~~ yarışma düzenlediler. Bu yarış yarındı. Sabahın olmuştu Mertcan gidip Barışı çağırdı. Hazırlandılar anlaştılar ve her ~~kes~~ ~~birbirlerine~~ birbirlerine ~~ve~~ yarış başladılar ve Ahmet, Zekiban ve Mertcan ~~x~~ yarıştılar. ~~x~~ Barış yendi. Çünkü Ahmetler biraz yorgunlardı. Çünkü Barışın sporun ne kadar sağlıklı olduğunu anlatmek istediler ~~x~~

Barış sporun ne kadar sağlıklı olduğunu anladı.

~~x~~ Barış hemen spor yapmaya başladı.

KAYNAKÇA

Acat, B. (2000). *Dilin işlevselliği yaklaşımına göre hazırlanmış Türkçe öğretimi programının temel dil becerilerinin kazanılmasına etkisi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Adami, A. F. (2004). Enhancing students' learning through differentiated approaches to teaching and learning: A Maltese perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs, 4* (2), 91–97.

Adams, C. M. ve Pierce, R. L. (2006). *Differentiating instruction. A practical guide to tiered lessons in the elementary grades.* Texas: Prufrock Press INC.

Affholder, L. P. (2003). *Differentiated instruction in inclusive elementary classrooms*- Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of Kansas, Kansas. (AAT3107298).

Aktimur, D. (2007). *İletişimci yaklaşımda konuşma ve okuma becerileri: iletişimci yaklaşımla konuşma ve okuma becerilerinin birleştirilerek genç öğreniciler için ikili etkinlik ve grup etkinlikleriyle pekiştirilmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Akyol, H. (2006). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi.* (Beşinci baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Akyol, H. (2006). Türkçe öğretim programı: Yenilikler ve sorunlar. http://w3.gazi.edu.tr/web/hakyol/turkce.pdf adresinden 27 Mart 2010 tarihinde edinilmiştir.

Akyol, H. (2001). Olumlu öğrenmeye uygun bir ortam oluşturma. L. Küçükahmet (Ed.). *Sınıf yönetimi içinde* (İkinci Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Aldridge, J. (2005). The importance of oral language. *Childhood Education.* http://www.blnz.com/news/2008/04/23/Importance_Oral_Language_5523.html adresinden 15.04.2010 tarihinde edinilmiştir.

Allison S. (2007). *Differentiated instruction in mathematics.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Caldwell College, ABD. (AAT 1443733).

Anagün, S. Ş. (2008). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinde yapılandırmacı öğrenme yoluyla fen okuryazarlığının geliştirilmesi: Bir eylem araştırması.* Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Anderson, K., M. (2007). Differentiating instruction to include all students. *Preventing School Failure, 51* (3), 49-54.

Ankrum, J. W. (2006). *Differentiated reading instruction in one exemplary teacher's classroom: a case study.* Yayınlanmamış doktora tezi. University of Pittsburgh. (AAT 3250978).

Aktulum, K. (2000). *Metinlerarası ilişkiler.* Ankara: Öteki Yayınevi.

Arens, R. (2006). *Teachers learning to differentiated instruction for struggling learners in mixed grade classrooms.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. University of Windsor, Ontario, Canada.

Arhan, S. (2007). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okulları ikinci kademede konuşma eğitimi (Ankara ili örneği).* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Arıcı, A. F. (2008). Okumayı niye sevmiyoruz? Üniversite öğrencileri ile mülakatlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5* (10), 91-100.

ASCD. *Differentiated Instruction Resources.* http://www.ascd.org/portal/site/ascd/menuitem.3adeebc6736780dddeb3ffdb62108a0c/ adresinden 01.09.2007 tarihinde edinilmiştir.

Ashworth, M. (2004). *Teaching the World's Children: ESL for Ages Three to Seven* (2nd Edition). Toronto, ON, CAN: Pippin Publishing Corporation.

Aşkar, P. Paykoç, F., Korkut, F., Olkun, S., Yangın, B. ve Çakıroğlu, J. (2005). *Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu*, ss: 50-94. http://www.erg.sabanciuniv.edu/ adresinden 12 Ocak 2010 tarihinde edinilmiştir.

Ataya, R. L. ve Kulikowich, J. M. (2002). Measuring interest in reading social studies materials. *Educational and Psychological Measurement, 62*(6), 1028-1041.

Avcı, S. Yüksel, A. Soyer, M. ve Balıkçıoğlu, S. (2009). The cognitive and affective changes caused by the differentiated classroom environment designed for the subject of poetry. *Educational Sciences: Theory & Practice, 9* (3), 1069-1084.

Ayers, D. J. (2008). *The effect of teacher attitudes on differentiated instruction in two rural elementary schools in Monroe County, Georgia.* Yayınlanmamış doktora tezi. Capella University. (AAT 3297933).

Baglieri, S. ve Knopf, J. H. (2004). Normalizing difference in inclusive teaching. *Journal of Learning Disabilities, 37* (6), 525–529.

Bantis, A. M. (2008). *Using task based writing instruction to provide differentiated instruction for English language learners.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. The Rossier School of Education University of Southern California. (UMI No: 1454078)

Bartlett, C. (2006). Investigating flexible delivery strategies that meet the needs of remote area teacher education program (RATEP) Diploma of Education (Aboriginal and Torres Strait Islander) students. Australian Association for Research in Education (AARE). AARE National Conference: 2006. http://www.aare.edu.au/06pap/bar06866.pdf> adresinden 27.10.2008 tarihinde alınmıştır.

Baum, S. M. Cooper, C. R. ve Neu, T. W. (2001). Dual differentiation: an approach for meeting the curricular needs of gifted students with learning disabilities. *Psychology in the Schools, 38*(5), 477-490.

Baumgartner, T., Lipowki, M. B. ve Rush, C. (2003). *Increasing reading achievement of primary and middle school students through differentiated instruction.* An action research project submitted to the graduate faculty of the school of education in the partial fulfillment of the requirements for the degree of master of arts in teaching and leadership, Saint Xavier University & Skylight. Chicago, Illinois.

Beecher, M. ve Sweeny, S. M. (2008). Closing the achievement gap with curriculum enrichment and differentiation: one school's story. *Journal of Advanced Academics, 19* (3), 502-530.

Belet, Ş. D. (2006). *Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Bender, W. N. (2002). Differentiated instruction for students with learning disabilities. Best teaching practices for general and special educators. Corwin Press, http://www.sagepub.co.uk/upm-data/6797_bender_ch_1.pdf adlı siteden 25.09.2008 adlı siteden tarihinde edinilmiştir.

Blum, H. T., Lipsett, L. R. ve Yocom, D. J. (2002). Literature circles: a tool for self-determination in one middle school inclusive classroom. *Remedial and Special Education, 23* (2), 99-108.

Boerger, M. V. (2005). Differentiated instruction in the middle school math classroom: A case study. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pacific Lutheran University. (UMI No: 1430034).

Bosier, C. S. (2007). *The effects of teacher perception of differentiated mathematical instruction on student achievement.* Yayınlanmamış doktora tezi. Capella University. (AAT 3284053).

Boutwell, R. E. (2009). *The impact of response to intervention on third grade special education student reading skills.* Yayınlanmamış doktora tezi. Walden University. (AAT 3379793).

Brennan, S. A. (2008). *Differentiated instruction and literacy skill development in the preschool classroom.* Yayınlanmamış doktora tezi. Iowa State University Ames, Iowa, (UMI No: 3342239).

Brimfield, R., Masci, F. ve DeFiore, D. (2002). Differentiating instruction to teach all learners. *Middle School Journal,* 33 (3), 14-18.

Bringer, J. D., Johnston; L. H., ve Brackenridge, C. H. (2004). Maximizing transparency in a doctoral thesis: The complexities of writing about the use of QSR*NVivo within a grounded theory study. *Qualitative Research.* London: SAGE Publications.

Bundoc, K. S. (2007). *Differentiated instruction in the elementary school reading classroom.* A dissertation presented to the faculty of the college of education university of Houston. (UMI No: 3263282).

Burns, J. P. (2004). An analysis of the Implementation of differentiate instruction in a middle school and high school and the effects of implementation on curriculum content and student achievement. Yayınlanmamış doktora tezi. Seton Hall University.

Campbell, B. (2003). *Differentiated instruction: resource book.* Peterborough, NH: Staff Development for Educators.

Carnegie, D. (2001). *Etkileyici konuşma sanatı.* (Çev. Lütfi Yarbaş). İzmir: İlya Yayınları.

Chapman, C. ve King, R. (2003). *Differentiated instructional strategies for reading in the content areas.* California: Carwin Pres, Inc.

Chen, Y. H. (2007). *Exploring the assessment aspect of differentiated instruction: college EFL learners' perspectives on tiered performance tasks.* Yayınlanmamış doktora tezi. The University of New Orleans. (UMI No: 3292290).

Christie, J., Enz, B. ve Vukelich,C. (2003). *Teaching language and literacy.* (Second edition). Boston: Pearson Education Inc.

Christian, M. L. (2006). *The implementation of differentiated instruction in three elementary schools: a case study.* Yayınlanmamış doktora tezi. Wilmington College, Wilmington, DE. (UMI No. AAT 3202228).

Chun, M. D. ve Plass, J. L. (1997). Research on text comprehension in multimedia environments. *Language Learning & Technology, 1* (1), 60-81.

Coşkun, E. (2009). Yazma Eğitimi. 2. Baskı. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed). *İlköğretimde Türkçe öğretimi içinde.* Ankara: PegemA Yayınevi.

Clarke, H. (2006). *Development of teacher training in differentiated instruction to improve reading achievement.* Yayınlanmamış doktora tezi. Capella University, Minneapolis, MN. (UMI No. AAT 3216019).

Coulter, S. E. ve Groenke, S. L. (2008). A differentiated vocabulary unit for john knowles's a seperate peace. English Journal, *97* (4), 26-32.

Coyne, D. M., Kaméenui, E. J. ve Simmons, D. C. (2004). Improving beginning reading instruction and intervention for students LD: Reconciling "all" with "each". *Journal of Learning Disabilities,* 37 (3), 231-239.

Cox, S. G.(2008). Differentiated instruction in the elementary schools. *Educ Dig, 73* (9), 52-54.

Cramer, R. L. (2004). *The language arts: A balanced approach to teaching reading, writing, listening, talking, and thinking.* Boston: Pearson.

Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research.* Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Cunningham, P., Hall, D. ve Defee, M. (1998). Nonability grouped multilevel instruction: eight years later. *The Reading Teacher, 51*(8), 652–664.

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

Çongur, R. (1999). *Güzel söz söyleme sanatı.* Ankara: TRT Yayınları.

D'Angelo. F. D. (2006). *Differentiated instruction: effects on reading comprehension in the urban elementary school setting.* Yayınlanmamış doktora tezi. Arizona: Prescott. http://mentors.ncu.edu/elrc/ncu_diss/display_abstract.asp?dissertation_id=401 adresinden 22.10. 2007 tarihinde edinilmiştir.

Daniels, H. ve Bizar, M. (1998). *Methods that matter: Six structures for best practice classrooms.* York, ME: Stenhouse Publishers.

Demiray, K. (1965). *Türkçe çocuk edebiyatı.* (8. Baskı). İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

Demirel, Ö. (2003). *Türkçe öğretimi.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Dervişoğlu, İ. ve Yılmaz, M. Y. (2004). *Güzel ve etkili konuşma-kurallar, egzersizler, metinler.* İstanbul: Papatya Yayınları.

Differentiated Instruction for Writing (2009). The access center improving outcomes for all students k-8: http://www.k8accesscenter.org/training_resources/writingdifferentation. asp adresinden 16.03.2010 tarihinde edinilmiştir.

Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma.* İstanbul: MEB Yayınları.

Dökmen, Ü. (1990). Lise ve üniversite öğrencilerinin okuma becerileri, ilgileri, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 23*(2), 395-418.

Drake, S. (2004). *Meeting standards through integrated curriculum.* Alexandria, VA, USA: Association for Supervision & Curriculum Development.

Dreeszen, J. L. (2009). *The impact of differentiation on the critical thinking of gifted readers and the evolving perspective of the fifth grade classroom teacher.* Yayınlanmamış doktora tezi. College of Education Kansas State University. http://krex.k-state.edu/dspace/handle/2097/2063 adresinden 12 Ocak 2010 tarihinde edinilmiştir.

Duranczyk, I. M., Goff, E., ve Opitz, D. L. (2006). Students' experiences in learning centers: socioeconomic factors, grades, and perceptions of the math center. *Journal of College Reading and Learning, 36* (2), 39-49.

Eccles, J. S. ve Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53: 109-132.

Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Eliot, J. (1991). *Action research for educational chang*e. Buckingham: Open University Press.

ELA Framewok for Instruction. Differentiation. http://www3.mpls.k12.mn.us/departments/tis/literacy_initiative/pdf_and_words/51_54.pdf adresinden 16 Ekim 2008 tarihinde edinilmiştir.

English, R. & Wilson, J. (2004). *How to succeed with learning centers*. Carlton South, Vic: Curriculum Corporation.

Fahey, J. (2000). Who wants to differentiate instruction? We did. *Educational Leadership*, 58, 70-72.

Fahim, E. C. ve Banister, S. (2008). *Implementing differentiated instruction.* http://edhd.bgsu.edu/~sbanist/611/final/chrisf/chrisf.pdf. adresinden 18.08.2008 tarihinde edinilmiştir.

Farris, P. J. (2005). *Language arts. Process, product and assessment.* Fourth edition. Long Grove, Illinois: Waveland Press Inc.

Ferrier, A. M. (2007). *The effects of differentiated instruction on academic achievement in a second-grade science classroom.* Yayınlanmamış doktora tezi. Walden University. (UMI No: 3255550).

Finley, P. L. (2008). *A transfer model for differentiated instruction from the university to elementary classrooms.* Yayınlanmamış doktora tezi. Walden University. (UMI No: 3297565).

Fisher, D. ve Frey, N. (2001). Access to the core curriculum: Critical ingredients for students. *Remedial and Special Education*, 22, 148–157.

Fitzgerald-Gordon, A. M. (2007). *Preparing teachers to use an instructional management system to differentiate instruction.* Yayınlanmamış doktora tezi. http://www.udel.edu/fth/edd/epp/AmyGordonEPP--30October2007.pdf adresinden 22.12.2009 tarihinde edinilmiştir.

Fountas, I. ve Pinnell, G. (1996). *Guided reading: Good first teaching for all children (grades K-2).* Portsmouth, NH: Heinemann.

Gagne, R. M. (1989). Öğrenme kuramı, eğitim araçları ve bireyselleştirilmiş öğretim. (Çev. M. Ulusavaş). *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* IV (I).

Gault, S. T. (2009). *Implementing differentiated instruction in third grade math classrooms.* Yayınlanmamış doktora tezi. Walden University. (UMI No: 3352880).

Gay, L. R. (1987). *Educational research competencies for analysis and application.* (Third edition). London: Merrill Publishing Company.

Geisler, J. L., Hessler, T. Gardner, R. ve Lovelace, T. S. (2009). Differentiated writing interventions for high-achieving urban African American elementary students. *Journal of Advanced Academics, 20* (2), 214-247.

Genç, S. Z. (2005). İlköğretimde sosyal becerilerin gerçekleşme düzeyinin belirlenmesi üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 13* (1), 41-54.

Graham, K. J. (2009). *Mandated Implementation of Differentiated Instruction Effectiveness Examined.* Yayınlanmamış doktora tezi. Walden University. (UMI No: 3366972).

Greenwood, C., Tapia, Y., Abbott, M. ve Walton, C. (2003). A building-based case study of evidence-based literacy practices: implementation, reading behavior, and growth in reading fluency, K-4. *Journal of Special Education, 37*(2), 95–110.

Gibson, V. (2008). *Differentiated instruction: grouping for reading success.* http://activities.macmillanmh.com/reading/treasures/html/Gibson_Author_paper.pdf adresinden 25.09.2008 tarihinde edinilmiştir.

Gipe, P. J. (1984). *Managing a classroom reading program. Reading instruction and the beginning teacher. a practical guide.* (Ed. James F. Baumann and Dale D. Johnson). Minneapolis: Burgess Publishing Company, 331-344.

Girgin, Ü. (2002). Dil gelişim etkinlikleri. S. Topbaş (Ed)., *Çocukta dil ve kavram gelişimi içinde* (s. 245-283). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

"Guba, E. G. (1981). Criteria for Assessing the Trustworthiness of Naturalistic Inquiries. Educational Communication and Technology, 29(2), 75-91" Mills, Geoffrey E. Action Research A Guide For The Teacher Researcher. İkinci Basım. New Jersey: Pearson Education, Inc., 2003, s. 78-80'den alıntı.

Guthrie, J. T. ve Wigfield, A. (1999)..How motivation fits into a science of reading. *Scientific Studies of Reading, 3*(3), 199-205.

Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Güneş, F. (2006). Çocuklarda okuma ilgisi ve kitap seçimi. *İlköğretmen*, 2, 43-45.

Gömleksiz, M., Ş. Yaşar, M. Sağlam, A. Hakan, E. Sözer, D. Gözütok, N. Saylan, N. Battal, G. Yıldıran, Z. Kaya, A. Ulusoy, A. Aksu, ve A.Yıldırım. (2005). *Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu, İlköğretim 1-5. Sınıflar Öğretim Programlarını Değerlendirme Toplantısı* (Eskişehir) Sonuç Bildirgesi (02/12/2005).

Göğüş, B. (1993). Türkçe öğretimine genel bir bakış. *İlköğretim Okullarında Türkçe öğretimi ve sorunları.* Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi.* Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Gregory, G. H., ve Chapman, C. (2001). *Differentiated instructional strategies: One size doesn't fit all.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Gürkan, T. (2008). Okula hazır bulunuşluk ve ilköğretime hazır bulunuşluk için yapılan çalışmalar. Ş. Yaşar (Ed.), *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları içinde (s.* 1-22). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Haghighat, I. D. (2009). *Improving achievement for all students through the implementation of within grade level flexible grouping.* Yayınlanmamış doktora tezi. Arizona State University. (UMI No: 3361839).

Hall, T. (2002). *Differentiated instruction.* Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum. http://www.cast.org/publications/ncac/ncac_diffinstruc.html. adresinden 14.11.2008 tarihinde edinilmiştir.

Ham, J. A.(2001). *The impact of differentiated instructional practices upon south Korean elementary students.* Yayınlanmamış doktora tezi. University of Bridgeport. (UMI No. AAT3002433).

Hanson, B. E. E. (2009). *An exploratory study on the effectiveness of Montessori constructs and traditional teaching methodology as change agents to increase academic achievement of elementary black students.* Yayınlanmamış doktora tezi. Capella University. (UMI No: 3371732).

Harmin, M. (2006). *Inspiring active learning: a complete handbook for today's teachers*. Alexandria, VA, USA: Association for Supervision & Curriculum Development,

Hawkins, J. (2006). Think before you write, *Educational Leadership*, 64, 63-66.

Heacox, D. (2002) *Differentiating instruction in the regular classroom: How to teach and reach all learners, grades 3-12*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing.

Heilman, W. A., Blair, T. R. ve Rupley, W. H. (2002). *Principles and practices of teaching reading.* (10 Th. Edition). Upper Saddle River, New Jersey Colombus, Ohio: Merrill Prentice Hall.

Hendricks, C. (2006). *Improving schools through action research. A comprehensive guide for educators.* USA: Pearson Education, Inc.

Henson, K. T. (2003). Foundations for learner-centered education: A knowledge base. *Education, 124* (1), 5-16.

Henson, K. T. (1996). Teachers as researchers. J. Sikula. (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (2nd ed.), New York: MacMillan.

Hodge, P. H. (1997). *An analysis of the impact of a prescribed staff development program in differentiated instruction on student achievement and the attitudes of teachers and parents toward that instruction.* Published thesis-EdD. University of Alabama.

Honig, B. Diamond, L. ve Gutlohn, L. (2000). *Teaching reading. sourcebook for kindergarten through eight grade.* California: Arena Pres.

Hootstein, E. W. (1999). Differentiation of instructional methodologies in social studies at the secondary level. *Journal of Social Studies Research.* http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3823/is_199904/ai_n8835718/ adresinden 10 Nisan 2010 tarihinde edinilmiştir.

Huebner, T. A. (2000). Differentiated instruction. *Educational Leadership.* Alexandria: *67* (5), 79-81.

IRA (International Reading Association) (2000). Children's rights to excellent reading instruction. Making a difference means making it different: honoring children's rights to excellent reading instruction. A Position Statement of the International Reading Association Newark: DE: International Reading Association. http://www.reading.org/downloads/positions/ps1042_MADMMID.pdf adresinden 22.12.2009 tarihinde edinilmiştir.

IRA. (2000). (International Reading Association). A Position Statement of the International Reading Association Making a Difference Means Making It Different Honoring Children's Rights to Excellent Reading Instruction. www.reading.org. adresinden 09.10.2008 tarihinde edinilmiştir.

Jensen, E. (1998). *Teaching with the brain in mind.* Alexandria, VA: ASCD.

Johnson, A. P.(2005). *A short guide to action re*search. USA: Pearson Publishing.

Johnson, A. P. (2003). *What every teacher should know about action research.* Allyn and Bacon Start Smart Series. USA: Pearson Education.

Johnson, A. (2001). How to use thinking skills to differentiate curricula for gifted and highly creative students. *Gifted Child Today*, *24* (4), 58–63.

Jackson, J. B., Paratore, J. R., Chard, D. J ve Garnick, S. (1999). An early intervention supporting the literacy learning of children experiencing substantial difficulty. *Learning Disabilities Research and Practice*, *14* (4), 254-267.

Kapusnick, R. A. ve Hauslein, C. M. (2001). The silver cup' of differentiated instruction. *Kappa Delta Pi Record. 37* (4), 156–159.

Karadağ, R. ve M. Gültekin, (2007). İlkokuma yazma öğretiminde çözümleme ve bireşim yöntemlerinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 3*(1), 102-121.

Karahan, F. (2008). Bir iletişim ve çatışma çözme beceri eğitimi programının üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 41* (2), 169-186.

Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1998). *Türkçe öğretim*i. Ankara: Engin Yayınevi.

Keck, S. ve Kinney, S. C. (2005). Creating a differentiated classroom. *Learning & Leading with Technology, 33* (1), 12-15.

Keçik, İ. ve Uzun, L. (2004). *Türkçe sözlü ve yazılı anlatım.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Keçik, İ. (1990). Intentional use of language. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3* (2), 255-264.

Keçik, İ. (1986). Individualization. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 1* (2), 103-108.

Keh, C. L. (1990). Feedback in the writing process: a model and methods for implementation. *ELT Journal, 44* (4), 294-304.

Keskinkılıç, K. ve Keskinkılıç, S. B. (2005). *Türkçenin temel becerileri ve ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma yazma öğretimi.* İstanbul: Asil Yayın Dağıtım.

King-Sears, M. E. (2008). Facts and fallacies: Differentiation and the general education curriculum for students with special educational needs. Support for Learning, *23* (2), 55-62.

King-Sears, M. E. (2007). Designing and delivering learning center instruction. *Intervention in School and Clinic, 42* (3), 137–147.

Klingner, J. K., Vaughn, S., Hughes, M. T., Schumm, J. S. ve Elbaum, B. (1998). Outcomes lor students with and without learning disabilities in inclusive classrooms. *Learning Disabilities Research and Practice*, 13, 153-161.

Kluth, P. (2004). *Disability Studies for Teachers .Differentiated Instruction. Center on Human Policy*. http://www.disabilitystudiesforteachers.org/files/Differentiated_ Instruction.pdf adresinden 22.12.2009 tarihinde edinilmiştir.

Koechlin, C. ve Zwaan, S. (2008). Everyone wins: differentiation in the school library. *Teacher Librarian. 35* (5), 8-13.

Kommer, D. (2004). Differentiated instruction. In partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Master of Education. http://personal.ashland.edu/dkommer/Inq%20Papers%20Summer%2004/Alt%20Paper .pdf adresinden 25.09.2008 tarihinde edinilmiştir.

Kontos, S. ve Wilcox-Herzog, A. (1997). Influences on children's competence in early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 247-262.

Kuş, E. (2006). *Sosyal bilimlerde bilgisayar destekli nitel veri analizi–örnek program Nvivo ile gösterimler*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D. (2004). Bireysel farklılıklar ve eğitime yansımaları. (Ed.) Y. Kuzgun ve D. Deryakulu. *Eğitimde Bireysel Farklılıklar* içinde (s.1-11). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kuzu, A. (2005). Oluşturmacılığa dayalı çevrimiçi destekli öğretim: Bir eylem araştırması. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Lange, K. (2009). Lessons learned in an inclusive classroom: a case study of differentiated instruction. Yayınlanmamış doktora tezi. Colorado State University Fort Collins, CO. (UMI No: 3385161).

Lavender, D. R. (2009). The Effect of an In-Class Behavioral Intervention Plus Differentiated Instruction Program on the Achievement and Behavior Outcomes of Verbally Disruptive 8th-Grade Students With and Without Co-Occurring Reading Delimitation. Yayınlanmamış doktora tezi. The University of Nebraska. (UMI No: 3378809).

Lawrence-Brown, D. (2004). Differentiated instruction: Inclusive strategies for standards based learning that benefits the whole class. *American Secondary Education, 32*(3), 34-62.

LDA (2006). Learning Disabilities Association of America. *Differentiated instruction.* http://www.ldanatl.org/news/DIFFERENTIATED_INSTRUCTION.asp adresinden 16.12.2009 tarihinde edinilmiştir.

Lenski, S. D. (2001). Intertextual connections during discussions about literature. *Reading Psychology*, 22, 313-335.

Lenski, S. D. (1998). Intertextual intentions: making connections across texts, *Clearing House, 72* (2),74-75.

Levy, H. M. (2008). Meeting the needs of all students through differentiated instruction: helping every child reach and exceed standards. *The Clearing House, 81* (4), 161-164.

Lewis, S. ve Batts, K. (2005). How to implement differentiated instruction? Adjust, adjust, adjust. *Journal of Staff Development, 26* (4), 26-31.

Linan-Thomson, S., Vaughn, S., Hickman-Davis, P. ve Kouekanani, K. (2003). Effectiveness of supplemental reading instruction for second-grade English language learners with reading difficulties. *The Elementary School Journal, 103*(3), 221-238.

Linver, S. (1990). *Konuşma eğitimi (Toplumda sağlıklı iletişim).* (Çev. A. Özlü). İstanbul: Yaprak Yayınları.

Lodico, M. G., Spaulding, D. T. ve Voegtle, K. H. (2006). *Methods in educational research from theory to practice.* San Francisco, USA: Wiley Imprint.

Luster, R. (2008). *A quantitative study investigating the effects of whole-class and differentiated instruction on student achievement.* Yayınlanmamış doktora tezi. Walden University. (UMI No: 3320691).

Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi.* (Yayımlanmamış doktora tezi.) Ankara Üniversitesi, Ankara.

Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E. Norland, J. J., Berkeley, S., McDuffie, K., Tornquist, E. H. ve Connors, N. (2006). Differentiated curriculum enhancement in inclusive middle school science: effects on classroom and high-stakes tests. *The Journal of Special Education, 40* (3), 130–137.

Mathes, P. G., Denton, C.A., Fletcher, J. M., Anthony, J. L., Fracis, D. J. ve Schatschneider, C. (2005). The effects of theoretically differentiated instruction and student characteristics on the skills of struggling readers. *Reading Research Quarterly, 40* (2), 148-182.

McAllister, B. A. ve Plourde, L. A. (2008). Enrichment curriculum: essential for mathematically gifted students. *Education, 129* (1), 40-49.

McAdamis, S. (2001). Teachers tailor their instruction to meet a variety of student needs. *Journal of Staff Development, 22*(2), 1-5.

Mccartney, K. Scarr, S., Rocheleau, A., Philliphs, D., Abbott-Shim, M., Keefe, N., Rosenthal, S., ve Ruh, J. (1997). Teacher-child interaction and child-care auspices as predictors of social outcomes in infants, toddlers, and preschoolers. *Merril-Palmer Quarterly*, 43, 426-449.

McFarland-McDaniels, M. (2009). Creating and Managing Effective Differentiated Classroom Learning Centers. http://www.brighthub.com/education/k-12/articles/13906.aspx#ixzz0iPwU7rE1 adresinden 30.10.2009 tarihinde edinilmiştir.

McKenzie, S. (2007). Differentiated instruction: an assessment of teacher knowledge. *Introduction to Research. Research Proposal.*

McMillan, J. H. (2006). *Understanding and evaluating educational research.* (3rd ed.) Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill Prentice Hall.

McMillan, J. H. (2004). *Educational research: Fundamentals for the consumer.* (Fourth Edition). USA: Pearson Education.

McNiff, J., Lomax, P. ve Whitehead, J. (1996). *You and your action research project.* London and New York: Hyde Publications.

McKenzie, S. (2007). *Differentiated Instruction: An Assessment of Teacher Knowledge. Introduction to Research.* Research Proposal.

MEB. (2004). *İlköğretim Türkçe öğretim programı ve kılavuzu.* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

Menzies, H. M., Mahdavi, J. N. ve Lewis, J. L. (2008). Early intervention in reading from research to practice. *Remedial and Special Education, 29* (2), 67–77.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M.. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook.* (Second Edition). California: Sage Publications.

Miller, M. A. (2007). *Differentiated reading instruction and classroom management structures that promote reading development.* Yayınlanmamış doktora tezi. University of Florida.

Mills, G. E. (2003). *Action research a guide for the teacher researcher.* Second Edition. New Jersey: Pearson Education, Inc.

Misko, J. (1994). Flexible Delivery: Will a Client Focus System Mean Better Learning?, *National Centre for Vocational Education Research*, Adelaide, SA.

Morrow, L. (1997). *Literacy center: Context for reading and writing*. York, ME: Stenhouse.

Mory, F. (1991). *Bireysel öğretim ve grup çalışmaları.* (Çev. Beşir Göğüş). İstanbul: İnkılâp Kitabevi.

Munson, L. V. (2003). *Classroom arrangement, classroom Schedule, and teacher interaction and their relationship to select positive behaviors of preschool children.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. University of Nevada Reno. (UMI No: 1418843).

Myers, V. (2002). Designing learning centers with literacy materials to develop literacy in early childhood. *The Educational Resources Information Center* (ERIC) ED 465 182.

Nas, R.(2003). *Türkçe öğretimi.* Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.

Nelson, N. W. ve Van Meter, A. M. (2007). Measuring written language ability in narrative samples. *Reading & Writing Quarterly*, 23, 287-309.

NMSA Research Committee. (2003). Multiple learning and teaching approaches that respond to their diversity. *In Research and Resources in Support of This We Believe* (pp. 20–24; 26–27). Westerville, OH: National Middle School Association.

National Committee on Writing in America's Schools and Colleges (2003). *The neglected "R": The need for a writing revolution.* Retrieved from http://www.writing commission.org/prod_downloads/writingcom/neglectedr.pfd. adresinden 16.12.2009 tarihinde edinilmiştir.

NRC (National Research Council). (2001). The power of video technology in international comparative research in education. Editors: M. Ulewicz and A. Beatty. Washington, D.C.: National Academy Press.

Nunley, K. F. (2004). *Layered curriculum: The practical solution for teachers with more than one student in their classroom* (2nd ed.). Kearney, NE: Morris.

Orlich, C. D., Harder, R. J., Callahan, R. C. ve Gibson, H. W. (1998). *Teaching strategies. a guide to beter instruction.* Fifth Edition. Boston: Houghton Mifflin Company.

Owocki, G. (2005). *Time for literacy centers. how to organize and differentiate instruction.* Portsmouth, NH: Heinemann.

Öğretme, M. (2001). *The effect of differentiated physics instruction on 9 th grade gifted learners.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Boğaziçi University, İstanbul.

Özdemir, E. (1987). *İlkokul öğretmenleri için Türkçe öğretimi Kılavuzu.* İstanbul.

Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Parsons, S. A. (2008). Providing all students access to self-regulated literacy learning. *The Reading Teacher, 61*(8), 628-635.

Parsons, J. S. (2003). *A comparative study of the effects of a differentiated instruction model on the reading achievement of third grade students.* Yayınlanmamış doktora tezi. Wilmington College.

Patton, Q. M. (1999). *Qualitative evaluation and research methods.* 2nd edition. California: Sage Publications.

Pettig, K. L. (2000). On the road to differentiated. *Educational Leadership*, September, 14-18.

Powers, E. A. (2008). The use of independent study as a viable differentiation technique for gifted learners in the regular classroom. *Gifted Child Today, 31* (3), 57-65.

Prevost, R. (2003). *Much more than a learning center.* Trafford Publishing, 2003.

Richards, M. R. E. ve Omdal, S.N. (2007). Instruction on academic performance in a secondary science course. *Journal of Advanced Academics, 18* (3), 424-453.

Richardson, D. K. (2007). *Differentiated instruction: a study of implementation.* Capella University. Yayınlanmamış doktora tezi. (UMI No: AAT 3251344).

Roberts, J. L. ve Inman, T. F. (2007). *Strategies for differentiating instruction best practices for the classroom.* Prufrock Pres Inc. Waco, Texas.

Robertson, L. (1998). *Educators' responses to equity in-service.* Yayınlanmamış doktora tezi. University of Toronto.

Robinson, K. (2003). *Yaratıcılık: Aklın sınırlarını aşmak.* İstanbul: Kitap Yayınevi.

Saban, Ahmet. *Öğrenme öğretme süreci.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2004.

Saban, A. (2000). *Öğrenme öğretme süreci.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Saldana, C. (2005). Differentiating Instruction for a Multilevel Class. *Focus on Basics*, 17–18.

Samms, P. (2009). *When teachers differentiate reading instruction for fifth grade students: impacts on academic achievement, social and personal development.* Yayınlanmamış doktora tezi. Argosy University, Sarasota Campus. (UMI No: 3384616).

Sands, D. I. ve Barker, H. B. (2004). Organized chaos: modeling differentiated instruction for preservice teachers. *Teaching & Learning*, *19* (1), 26-49.

Sargın, M. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin konuşma becerilerinin değerlendirilmesi-Muğla ili örneğinde.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Muğla Üniversites, Muğla.

Schlag, G. E. H. (2008). *The relationship between flexible reading groups and reading achievement in elementary school students.* Yayınlanmamış doktora tezi. Walden University.(UMI No: 3344456).

Sever, S. (2001). Öğretim dili olarak Türkçenin sorunları ve öğretme öğrenme sürecindeki etkili yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 34* (1), 11-22.

Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Sever, S. (1993). Türkçe öğretiminde uygulanan tam öğrenme kuramı ilkelerinin, öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki erişiye etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Schell, L. (1991). *How to create an independent reading program.* New York: Scholastic Professional Books.

Schoen, S. F. ve Nolen, J. (2004). Action research: Decreasing acting-out behavior and increasing learning. *Teaching Exceptional Children*, 37, 26-29.

Schuchardt, J. A. B. (1987). *Instructional reading strategies designed to match the individualized reading styles of children: their effect on reading comprehension.* Dissertation Submitted to the Faculty of the Graduate School of the University of Maryland.

Sharabi, G. G. (2009). *A phenomenological study of teacher perceptions of implementing the differentiated instruction approach.* Yayınlanmamış doktora tezi. University of Phoenix. (UMI N0: 3393495).

Smith, S. R. Robinson, G., Arthur-Kelly, M. ve Morgan, P. (2004). *The relationship between instructional differentiation, student diversity and academic-engagement: A pilot observation study.* http://www.aare.edu.au/04pap/smi04033.pdf adresinden 27 Ekim 2008 tarihinde edinilmiştir.

Smith, C. B. (1999). Improving your child's writing skills family learning association. *ERIC* Journal Number ED427322.

Smutny, J. F. (2004). Differentiated instruction for young gifted children: how parents can help. *Parenting For High Potential*, 6-11.

Smutny, J. F. (2003). Differentiated instruction. *Phi Delta Kappa Fastbacks,* 506, 7-47.

Sondergeld, T. A. ve Schultz, R. A.(2008). Science, standards, and differentiation. *Gifted Child Today, 31* (1), 34-40.

Springer, R. Pugalee, D. ve Algozzine, B. (2007). Improving mathematics skills of high school students. *The Clearing House, 81* (1), 37-43.

Stager, A. (2007). *Differentiated instruction in mathematics.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Caldwell College. (UMI No: 1443733).

Stone, S. J. (1996). Promoting literacy through centers. *Childhood Education, 72,* 240-242.

Strickland C. A. (2004). Differentiated Instruction: An Overview EPS (Educators Publishing Service). http://www.epsbooks.com/flat/newsletter/vol05/vol05iss05/Differentiated _Instruction.pdf adresinden 25.09.2008 tarihinde edinilmiştir.

Subban, P. (2006). A research basis supporting differentiated instruction. http://www.aare.edu.au/06pap/sub06080.pdf adresinden 22.12.2009 tarihinde edinilmiştir.

Taşer, S. (2000). *Örneklerle konuşma eğitimi.* (6. Basım). İstanbul: Papirüs Yayınları

Taşer, S. (1995). *Örneklerle konuşma eğitimi.* (5. Basım). İstanbul: Papirüs Yayınları

Taşkaya, S. ve Muşta, M. C. (2008). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretim yöntemlerine ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. 7* (25), 240-251.

Theisen, T. (2002). Differentiated instruction in the foreign language classroom: meeting the diverse needs of all learners. *Languages Other Than English (LOTE),* 6. http://www.sedl.org/loteced/communique/n06.pdf adresinden 22.12.2009 tarihinde edinilmiştir.

Theisen, T. (1997). Exploring multiple intelligences: Respecting the diversity of learning. R. DiDonato, (Ed.). *Building Community through Language Learning,* 1-20. Lincolnwood, IL: National Textbook Company.

Tieso, C. (2005). The effects of grouping practices and curricular adjustments on achievement. *Journal for the Education of the Gifted,* 29, 60–89.

Tieso, C. (2003). Ability grouping is not just tracking anymore. *Roper Review*, 26, 29–36.

Tillman. M. (2003). Differentiated Instruction. http://www.3villagecsd.k12.ny.us/Instructional_Technology/TchLrn/Differentinstructoverview.htm adresinden 22.12.2009 tarihinde edinilmiştir.

Tobin, R. (2008). Conundrums in the differentiated literacy classroom. *Reading Improvement*, December 22, 159-169.

Tobin, R. (2008). Strategies for differentiating in the language arts: positioning struggling students for early success. *English Quarterly*, *38* (2-3), 57-64.

Tobin, R. ve McInnes, A. (2008). Accommodating differences: variations in differentiated literacy instruction in grade 2/3 classrooms. *Literacy, 42* (1), 3-9.

To-ken, L. (2007). *Using case study to investigate Taiwanese ESL teachers' beliefs about differentiated instructio*n. A dissertation presented to the faculty of the curry school of education university of Virginia. (UMI Number: 3285316).

Tomlinson, C. A. (2005). Grading and differentiation: paradox or good practice? *Theory Into Practice. 44* (3), 262-269.

Tomlinson, C. A. ve Cunningham, C. E. (2003). *Differentiation in practice: a resource guide for differentiating curriculum grades K-5.* Alexandria, VA: Association for Supervison and Curriculum Development.

Tomlinson, C., ve Docterman, D. (2002). Different learners different lessons. Instructor, 112 (2); pp. 21-25. http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=8967356&site=ehost-live adlı siteden 17.05.2007 tarihinde edinilmiştir.

Tomlinson, C. A. (2000). Differentiation of Instruction in the Elementary Grades. *Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.* August.

Tomlinson, C. ve Allan, S. (2000). *Leadership for differentiating schools and classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C. A. ve Kalbfleisch, M. L.(1998). Teach me, teach my brain: a call for differentiated classroom". *Educational Leadership*/November, 52-55.

Tomlinson, C. A. (2001). Differentiated instruction in the regular classroom: What does it mean? How does it look? *Understanding Our Gifted, 14*(1), 3–6.

Tomlinson, C. A. (2001). How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C. A. (2000). Differentiated instruction: can it work? *The Education Digest,* 25-31.

Tomlinson, C. A. (2000a). Differentiated instruction: Can it work? Educational Digest, *65*(5), 25–31.

Tomlinson, C. A. (2000b). Reconcilable differences: Standards-based teaching and differentiation. Educational Leadership, 58, 6–11.

Tomlinson, C. A. (1999). Leadership For Differentiated Classroom. The School Administrator. October.

Tomlinson, C. A. (1999). Mapping a route toward differentiated instruction. *Educational Leadership*, 59, 12–16.

Tomlinson, C.A. (1999). The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Topbaş, S. (2002). İletişim, dil, konuşma: temel kavramlar. S. Topbaş (Ed.) *Çocukta Dil ve Kavram Gelişimi* içinde (s.1-22). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Toth, M. D., Nancy, N. R. ve Bety, G. G. (1990). *World of Language,* New Jersey: Silver Burdett & Ginn.

Uludağ, Z. (2006). Dil ve bilim açısından eğitim ve eğitim biliminin dili. *Milli Eğitim,* 171, 84-99.

Uludağ, E. (2002). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulama beceri düzeyleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 4* (1), 97-114.

Ungan, S. (2008). Okuma Alışkanlığımızın Kültürel Altyapısı. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, *7*(1), 218-228.

Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23* (2), 461-472.

Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi: kavramlar, ilkeler, yöntemler, kuramlar ve uygulamalar.* Ankara: Kurtiş Matbaası.

Upshur, J. A. (1971). Objective evaluation of oral proficiency in the ESOL classroom. *TESOL Quarterly*, 5.

Ünal, E. (2007). Metinlerarasılık ve metinlerarası okuma. *Üniversite ve Toplum Dergisi*, 7 (2).

Van-Garderen, D. ve Whittaker, C. (2006). Planning differentiated, multicultural instruction for secondary inclusive classrooms. *Teaching Exceptional Children, 38*(3), 12-20.

VanSciver, J. H. (2005). NCLB fitfully fits differentiated instruction. *EDUC Dig 70* (9), 37-39.

VanTassel-Baska, J., Feng, A.X., Brown, E., Bracken, B. Stambaugh, T. French, H., et all (2008). A study of differentiated instructional change over 3 years. *Gifted Child Quarterly, 52* (4), 297-312.

Van Tassel-Baska, J. (2003). Differentiating the language arts for high ability learners, K-8. *ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education Arlington* VA. ED474306.

VanTassel-Baska, J. Differentiating the Language Arts for High Ability Learners. http://www.cec.sped.org/AM/template.cfm?Section=Home&CONTENTID=1605&TEMPLATE=/CM/ContentDisplay.cfm adresinden 22.12.2009 tarihinde edinilmiştir.

Vaughn, S., Linan-Thompson, S., Kouzekanani, K., Bryant, D. P., Dickson, S. ve Blozis, S. A. (2003). Reading instruction grouping for students with reading difficulties. *Remedial and Special Education*, *24*(5), 301–315.

Veit, R. Gould, C. ve Clifford, J. (1990). *Writing, reading, and research.* (2nd ed). New York: Macmillan Pub. Co.

Werderich, E. D. (2002). Individualized responses: using journal letters as a vehicle for differentiated reading instruction. *Journal of Adolescent & Adult Literacy. 45*(8), 746-754.

Wertheim, C. ve Leyser, Y. (2002). Efficacy beliefs, background variables, and differentiated instruction of Israeli prospective teachers. *The Journal of Educational Research. 96* (1), 54-63.

Whitaker, S. R. (2008). *One national board certified teacher's post-certification journey with differentiated reading instruction in middle school language arts.* A Dissertation Presented to The Faculty of the Curry School of Education University of Virginia. (UMI No: 3353850).

Willis, J. (2007). *Brain-friendly strategies for the inclusion classroom.* Alexandria, VA, USA: Association for Supervision & Curriculum Development.

Willis, S. ve Mann, L. (2000). Differentiated instruction. finding manageable ways to meet individual needs. http://www.ascd.org/ed_topics/cu2000win_willis.html adresinden 10.01.2007 tarihinde edinilmiştir.

Wilmette (2007). Differentiation in Wilmette Public Schools 2007-2008 brochure. Examples of differentiated instruction in the classroom. http://www.wilmette39.org/DI39/dipdf/brochure07_08.pdf adresinden 16.03.2009 tarihinde edinilmiştir.

Wood, P. F. (2008). Reading instruction with gifted and talented readers. *Gifted Child Today, 31* (3), 16-25.

Wormeli, R. (2005). Busting the myths about differentiated instruction. *Principal Leadership, 5*(7), 28–33.

Yabaş, D. ve Altun, S. (2009). Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin özyeterlik algıları, bilişüstü becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 37, 201-214.

Yangın, B. (2005). Türkçe öğretim programı inceleme raporu. *Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu* içinde (50-94). http://www.erg.sabanciuniv.edu/ adresinden 12 Ocak 2010 tarihinde edinilmiştir.

Yanık, O. (2007). *Yaratıcılık.* İstanbul: Yazın Matbaacılık.

Yaşar, Ş. (1994, 01 Ocak). *Bireyselleştirilmiş öğretimde öğretmenin rolü.* Çalışma Birinci Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulmuş bildiri. Adana: Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 515-521.

Yaşar, Ş. (1993). *Yabancı dilde okuma becerilerinin geliştirilmesinde küçük gruplarla öğretim yönteminin etkililiği.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Yaşar, S. ve Karadağ, R. (2009). Teachers' Perceptions and Practices Regarding Differentiated Instruction, *The Asian Conference on Education: Local Problems, Global Solutions*, 24-25 October 2009, Osaka, Japan, Proceedings, 880-888.

Yaşar, Ş. Sözer, E. ve Gültekin, M. (2000). İlköğretimde Öğrenme-Öğretme Süreci ve Öğretmenin Rolü. VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Yayınları, 452-461.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Yedinci Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Altıncı Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Beşinci Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* (Birinci Basım). Ankara: Seçkin Yayınları.

Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 5*(9), 131-139.

Yüksel, A. Marangoz, D. ve Canaran, N. T. (2004). Farklılaştırılmış Öğretim Stratejileri. www.erg.sabanciuniv.edu/iok2004/bildiriler/Arzu%20Yuksel.doc adresinden 12.03.2005 tarihinde edinilmiştir.

Zhu, W. (1995). Effects of training for peer response on students'comments and interaction. *Written Communication, 12*(4), 492-528.