

**TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERSİNDE
ANLAMLANDIRMA STRATEJİLERİ
KULLANMANIN TUTUM VE AKADEMİK
BAŞARIYA ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Kerim KIRAT
Yüksek Lisans Tezi
Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Emine AKKAŞ BAYSAL
Şubat, 2023
Afyonkarahisar

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERSİNDE
ANLAMLANDIRMA STRATEJİLERİ KULLANMANIN
TUTUM VE AKADEMİK BAŞARIYA ETKİSİNİN
İNCELENMESİ**

Hazırlayan
Kerim KIRAT

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Emine AKKAŞ BAYSAL

AFYONKARAHİSAR 2023

ETİK VE BİLİMSEL İLKELER SORUMLULUK BEYANI

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Türk Dili ve Edebiyatı Dersinde Anlamlandırma Stratejileri Kullanmanın Tutum ve Akademik Başarıya Etkisinin İncelenmesi” adlı çalışmanın tüm hazırlanma süreçlerinde bilimsel etik kurallara ve atıf gösterme ilkelerine riayet ettiğimi belirterek aksi bir durumun tespiti hâlinde sorumluluğun tamamen bana ait olduğunu kabul, beyan ve taahhüt ederim.

27/01/2023

İmza

Kerim KIRAT

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ENSTİTÜ ONAYI

Öğrencinin	Adı- Soyadı	Kerim KIRAT
	Numarası	200628127
	Anabilim Dalı	Eğitim Bilimleri
	Programı	Eğitim Programları ve Öğretim
	Program Düzeyi	<input checked="" type="checkbox"/> Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/> Sanatta Yeterlik
Tezin Başlığı	Türk Dili Ve Edebiyatı Dersinde Anlamlandırma Stratejileri Kullanmanın Tutum Ve Akademik Başarıya Etkisinin İncelenmesi	
Tez Savunma Sınav Tarihi	16.02.2023	
Tez Savunma Sınav Saati	09.30	

Yukarıda bilgileri verilen öğrenciye ait tez, Afyon Kocatepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca jüri üyeleri tarafından değerlendirilerek oy birliği – oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Elbeyi PELİT
MÜDÜR

Bu tez, Enstitü Müdürlüğünce kontrol edilerek, elektronik imza kullanılarak onaylanmıştır.

ÖZET

TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERSİNDE ANLAMLANDIRMA STRATEJİLERİ KULLANMANIN TUTUM VE AKADEMİK BAŞARIYA ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Kerim KIRAT

**AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

Şubat, 2023

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Emine AKKAŞ BAYSAL

Bu tez araştırmasında anlamlandırma stratejilerinin, 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı dersinde, öğrencilerin tutum ve akademik başarısına etkisi incelenmiştir. Araştırma Afyonkarahisar il merkezindeki bir lisede, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında, toplam 50 öğrenci ile yürütülmüştür. Öğrenciler 25 kişi kontrol grubu, 25 kişi deney grubu olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Araştırmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda Veyis (2015) tarafından geliştirilen “Türk Edebiyatına Yönelik Tutum Ölçeği” ve araştırmacının kendisi tarafından geliştirilen akademik başarı testi uygulanmıştır. Araştırmanın nitel boyutu ise eylem araştırması şeklinde planlanmıştır. Uygulama öncesinde dört haftalık bir süreyi kapsayacak şekilde 10. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı dersi, şiir ünitesine yönelik planlar ve öğrencilerle yapılan görüşme formu soruları hazırlanmıştır. Uygulama esnasında öğretmen günlükleri, saha notları ve öğrenci günlükleri tutulmuştur. Uygulama sonrasında ise deney grubu öğrencilerine yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Araştırmanın nicel boyutundan elde edilen veriler nicel veri analiz yöntemleri ile analiz edilmiştir.. Nitel boyutundan elde edilen veriler ise betimsel analiz ve içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir.. Araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik tutumlarının uygulama öncesine ve kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca deney grubu öğrencileri akademik olarak uygulama öncesine ve kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı oldukları görülmüştür. Öğrenciler anlamlandırma stratejilerinin öğrenme hızını artırdığını, yeni öğrenmeleri kolaylaştırdığını, öğrendiklerini kalıcı hale getirmede yardımcı olduğunu düşünmektedir. Ayrıca strateji kapsamında uygulanan teknikler öğrencilerin ilgi, motivasyon, tutum ve başarılarına olumlu etkiler yapmıştır.

Anahtar Kelimeler: Anlamlandırma, strateji, Türk Dili ve Edebiyatı, tutum, akademik başarı

ABSTRACT

INVESTIGATION OF EFFECT OF USING SENSEMAKING STRATEGIES ON ATTUDE AND ACADEMIC SUCCES IN TURKISH LANGUAGE AND LITERATURE COURSE

KERİM KIRAT

AFYON KOCATEPE UNIVERSITY
INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES

February, 2023

Advisor: Assist. Prof. Dr. Emine AKKAŞ BAYSAL

In this thesis research, the effects of sense-making strategies on students' academic attitudes and achievement in the 10th Grade Turkish Language and Literature course were examined. The research was carried out with a total of 50 students in a high school in the city center of Afyonkarahisar in the 2021-2022 academic year. The students were divided into two groups, 25 people in the control group and 25 people in the experimental group. Mixed research method was used in the research. In the quantitative dimension of the research, the "Attitude Scale Towards Turkish Literature" developed by Veyis (2015) and the academic achievement test developed by the researcher himself were applied. The qualitative dimension of the research was planned as an action research. Before the application, plans were prepared for the 10th grade Turkish Language and Literature course, poetry unit, covering a period of four weeks and interview form questions with students were prepared. During the implementation, teacher diaries, field notes and student diaries were kept. After the implementation, a semi-structured interview form was applied to the experimental group students. The data obtained from the quantitative dimension of the research were analyzed with quantitative data analysis methods. The data obtained from the qualitative dimension were analyzed using descriptive analysis and content analysis.. As a result of the research, it was concluded that the attitudes of the experimental group students towards the Turkish Language and Literature course were higher than before the implementation and higher than control group students. In addition, it was observed that the experimental group students were more successful academically than before the implementation and more successful academically than control groups. Students think that making sense strategies increase the speed of learning, facilitate new learning, and help them to make what they learn permanent. In addition, the techniques applied within the scope of the strategy had positive effects on students' interest, motivation, attitude and success.

Keywords: Sense-making, strategy, Turkish Language and Literature, attitude, academical success.

ÖN SÖZ

Bilgi her zaman önemli bir anahtardır. Geçmiş dönemlerde olduğu gibi günümüzde de bilgiye ulaşmak, bilgiyi kalıcı hale getirerek fayda sağlayacak biçimde kullanabilmek kişi açısından son derece önemlidir. Kişinin hayatına şekil vermesinde, toplumdaki yerini belirlemesinde, bir hayat görüşü benimsemesinde bu denli önemli olan bilginin nasıl öğrenildiği, nasıl hatırdaki kalıcı olması gerektiği ya da nasıl kullanılması gerektiği de en az bilginin kendisi kadar önemlidir. İşte bu nedenle bu tez çalışmasında anlamlandırma stratejileri kullanılarak bilginin öğrenilmesi, hatırdaki kalıcı olması, sağlıklı bir biçimde inşa edilerek hayata uyarlanabilmesine yönelik çalışmalar yapılmıştır.

Bu tez çalışmasında anlamlandırma stratejilerinin etkilerini görmek amacıyla Afyonkarahisar il merkezindeki bir lisenin 10. sınıf öğrencileri ile uygulamalı dersler yapılmıştır. Karma araştırma yönteminin kullanıldığı tez çalışmasının nicel boyutunda Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum ölçeği ve akademik başarı testi kullanılırken nitel boyutu ise eylem araştırması şeklinde planlanmıştır. Ayrıca uygulama sonucunda öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Nicel verilerin analizinde Mann Whitney U ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmış, nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz ve içerik analizinden yararlanılmıştır. Tez çalışması sonucunda öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik tutumlarında ve akademik başarılarında bir artış olduğu gözlenmiştir. Öğrencilerin bilgiyi inşa etmede, kalıcı öğrenmeyi sağlamlarında anlamlandırma stratejilerinden yararlandıkları sonucuna varılmıştır.

Bu tez çalışmasında değerli fikirleriyle her daim yanımda olan değerli danışman hocam Dr. Öğretim Üyesi Emine AKKAŞ BAYSAL'a çok teşekkür ederim. Ayrıca yüksek lisans eğitimim süresince benim için sayısız fedakarlıkta bulunan biricik eşim Cemile KIRAT'a ve değerli çocuklarım Beren ile Burak'a, tez uygulama süresinde gerekli anlayış ve hassasiyeti gösteren öğrencilerime sonsuz şükranlarımı sunuyorum.

Kerim KIRAT
2023, Afyonkarahisar

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ETİK VE BİLİMSEL İLKELER SORUMLULUK BEYANI	ii
ENSTİTÜ ONAYI	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖN SÖZ	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xi
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

ANLAMLANDIRMA STRATEJİLERİ

1. ANLAMLANDIRMA TANIMI, ÖNEMİ VE KAPSAMI.....	2
2. STRATEJİ NEDİR?	6
3. ANLAMLANDIRMA STRATEJİLERİ	7
4. EĞİTİM ALANINDA ANLAMLANDIRMA STRATEJİLERİ	19
5. TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERSİNE YÖNELİK TUTUM VE ÖNEMİ.....	19
6. TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERSİNE YÖNELİK AKADEMİK BAŞARI VE AKADEMİK BAŞARIYI ARTIRICI ETKENLER.....	22
6.1. TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERSİNE YÖNELİK AKADEMİK BAŞARININ ÖĞRENCİLER AÇISINDAN ÖNEMİ	25
7. ANLAMLANDIRMA STRATEJİLERİ İLE TUTUM VE AKADEMİK BAŞARI İLİŞKİSİ.....	26

İKİNCİ BÖLÜM

ANLAMLANDIRMA STRATEJİLERİ, TÜRK DİLİ VE EDEBİYATINA YÖNELİK TUTUM VE AKADEMİK BAŞARI KONULARINA YÖNELİK ÇALIŞMALAR

1. ANLAMLANDIRMA STRATEJİLERİYLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR.....	29
1.1. ANLAMLANDIRMA STRATEJİLERİ İLE İLGİLİ YERLİ ÇALIŞMALAR	29
1.2. ANLAMLANDIRMA STRATEJİLERİ İLE İLGİLİ YABANCI ÇALIŞMALAR	31
2. TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERSİ İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR	34
2.1. TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERSİNE YÖNELİK TUTUM KONUSU İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR.....	34
2.2. TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERSİNE YÖNELİK AKADEMİK BAŞARI KONUSU İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR.....	35

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ANLAMLANDIRMA STRATEJİLERİNİN TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERSİNE YÖNELİK ETKİSİNİN TUTUM VE AKADEMİK BAŞARI YÖNÜNDEN İNCELENMESİ

1. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....	38
2. ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİ	39
3. ARAŞTIRMANIN KAPSAM VE SINIRLILIKLARI.....	40
3.1. ARAŞTIRMANIN KAPSAMI	40
3.2. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	40
4. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	40
4.1. VERİ TOPLAMA YÖNTEMİ	41
4.2. ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÇALIŞMA GRUBU	42
4.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	43
4.3.1. Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum Ölçeği.....	43
4.3.2. Başarı Testi.....	43
4.3.3. Ders Planları	44
4.3.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	44
4.4. VERİ ANALİZ YÖNTEMİ	44
4.4.1. Nicel Verilerin Analizi.....	44
4.4.2. Nitel Verilerin Analizi	45
5. BULGULAR	56
5.1. NİCEL BULGULAR.....	56
5.2. NİTEL BULGULAR.....	67
5.2.1. Tekniklere Yönelik Hazırbulunmuşluk	78
5.2.2. Uygulama.....	79
5.2.3. Yansıtma.....	82
5.2.4. Tutuma Etkisi	83
5.2.5. Akademik Başarıya Etkisi	83
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	85
KAYNAKÇA.....	91
EKLER DİZİNİ	102

TABLULAR LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1. Uygulama Öncesi Kontrol ve Deney Grubundaki Öğrencilerin Tutuma Yönelik Sonuçları.....	42
Tablo 2. Uygulama Öncesi Kontrol ve Deney Grubu Akademik Başarı Durumları.....	43
Tablo 3. Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin Türk Dili ve Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum Dağılımları.....	57
Tablo 4. Uygulama Sonrası Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarıya Yönelik Sonuçlarının Karşılaştırılması	60
Tablo 5. Uygulama Sonrası Kontrol ve Deney Grubuna Ait Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Tutum Dağılımları.....	61
Tablo 6. Uygulama Sonrası Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin Tutuma Yönelik Sonuçlarının Karşılaştırılması	65
Tablo 7. Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin Tutuma Yönelik Uygulama Öncesi ve Sonrası Puanlarının Karşılaştırılması	66
Tablo 8. Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarıya Yönelik Uygulama Öncesi ve Sonrası Sonuçlarının Karşılaştırılması	67
Tablo 9. İçerik Analizi Sonucu Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Kod ve Temalar	72

ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1. Anlamlandırma Stratejilerinde Kullanılan Yöntemler	8
Şekil 2. 1. Hafta Ders Planı-1	45
Şekil 3. 1. Hafta Ders Planı-2	47
Şekil 4. 2. Hafta Ders Planı-1	48
Şekil 5. 2. Hafta Ders Planı-2	49
Şekil 6. 3. Hafta Ders Planı-1	50
Şekil 7. 3. Hafta Ders Planı-2	51
Şekil 8. 4. Hafta Ders Planı-1	52
Şekil 9. 4. Hafta Ders Planı-2	54

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

%: Yüzde

&: ve

D-G: Deney Grubu

f: Frekans

K-G: Kontrol Grubu

N: Örneklem Büyüklüğü

ÖG: Öğretmen Günlükleri

p: Anlamlılık (önemlilik) testine ilişkin olasılık değeri

SN: Saha Notları

SS: Standart Sapma

vb. : Ve benzeri

X: Ortalama

GİRİŞ

Öğrenci merkezli eğitim anlayışında öğrencilerin bilgiyi inşa edebilmesi, onu kalıcı hale getirerek farklı alanlarda rahatlıkla kullanabilmesi en önemli hedeflerden biridir. Öğrenci yeni karşılaştığı bilgileri anlamlandırabilirse kalıcı öğrenmeyi sağlamış olur. Kalıcı hale getirdiği bilgileri de yeri ve zamanı geldiğinde kullanabilecektir. Bu nedenle bilginin kalıcı hale getirilmesi öğrencinin gelişimi açısından son derece önemlidir.

Öğrenciler bilgiyi kalıcı hale getirirken birtakım yöntem ve tekniklerden yararlanırlar (Tay, 2004). Bu kullanılan yöntem ve tekniklerin tümü anlamlandırma stratejileri olarak adlandırılmaktadır (Senemoğlu, 1997). Yeni bilgiler ile eski bilgilerin ilişkilendirilmesinde, bilgilerin benzer ve farklı yönlerini tespit etmede, bilgiyi inşa etmede ve kalıcı öğrenmeyi sağlamada anlamlandırma stratejilerinden yararlanılmaktadır.

Öğrenme stratejileri başlığı altında toplanan anlamlandırma stratejileri kapsamında pek çok teknik kullanılmaktadır. Özetleme, not alma, açık ve örtük tekrar, yerleşim (loci) tekniği, akrostiş şiir yazma, kafiye oluşturma, akronym, kodlama, ekleme vb. teknikler kullanılan tekniklerden bazılarıdır. Bu tez çalışması kapsamında yapılan uygulamada kavram haritası, yerleşim tekniği, özetleme, akrostiş şiir yazma, konuyu ana hatları ile açıklama, ilişkilendirme, anahtar sözcük kullanma ve kafiye oluşturma teknikleri kullanılmıştır.

BİRİNCİ BÖLÜM

ANLAMLANDIRMA STRATEJİLERİ

1. ANLAMLANDIRMA TANIMI, ÖNEMİ VE KAPSAMI

Modern eğitim anlayışında öğrenci merkezli eğitim temel alınır. Öğrencinin bilgiye ulaşması, onu kendi süzgecinden geçirerek yapılandırması ve uygun koşullar olduğunda bu bilgileri gerektiği gibi kullanabilmesi gerekmektedir. Bu nedenle öğrencinin yeni bir bilgiyi keşfedebilmesi, karşılaştığı yeni bilgilerle eski bilgiler arasında ilişkiler kurarak bilgiyi kendince anlamlandırabilmesi, yeni bilgileri kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarabilmesinde son derece önemlidir.

Anlamlandırmayı, Dougherty & Drumheller (2006, akt; Tuğsal, 2009), sistemsel bir problem yaşandığında ya da bir şok ile karşı karşıya kalındığında meydana gelen süreci anlamlandırma olarak tanımlamıştır. Gross (2010) öğrencinin çevresinden zihnine giren izlenimler neticesinde meydana gelen farklılaşma olarak ifade etmektedir. Maitlis & Christianson (2014) anlamlandırmayı, etraftaki ipucu niteliğindeki bilgileri yorumlama ve eylemsel döngüler kullanarak kişilerarası anlam yaratma süreci olarak tanımlarken Sheng'e (2017) göre anlamlandırma, öğrencinin karşılaştığı karmaşık veya belirsiz durumlarda süreci yorumlayarak karar verebilmesidir. Duncheon (2018) anlamlandırmayı bilişsel bir süreç olarak ele almış ve öğrencinin süreci anlamlı hale getirmesi için elde ettiği bilgileri organize etmesi olarak ifade etmiştir. Bir başka tanımda ise anlamlandırma deneyimlerle desteklenerek durumu ya da süreci yorumlama kabiliyeti olduğu açıklanmaktadır (Holt & Cornelissen, 2014; Lefebvre, Radu-Lefebvre, Gartner & Clarke, 2020). Bu tanımlardan yola çıkarak anlamlandırma, öğrencinin yeni karşılaştığı bir bilgi ya da durum karşısında deneyimlerinden ya da eski bilgilerinden faydalanarak süreci yorumlayabilme becerisidir. Anlamlandırma becerisi sayesinde öğrenci karşılaştığı yeni durumu yaşantılarından yararlanarak yorumlar ve deneyimleyebilir, karşılaştığı yeni bilgileri ise eski bilgi ve deneyimlerinden faydalanarak kısa süreli belleğinden uzun süreli belleğine aktarabilir. Böylece öğrenciler süreci kendileri açısından anlamlı hale getirmiş olur.

Weick (1995) anlamlandırmayı 7 temel özellik üzerine oturtmuş ve bu özellikleri şu şekilde sıralamıştır:

1. Kimlik inşası ön plana çıkmaktadır.
2. Geçmişe dönüktür.

3. Duyarlılığın tetiklenmesini gerektirir.
4. Toplumsal bir süreci ifade eder.
5. Süreklilik arz eden bir süreçtir.
6. İpuçlarından yararlanma ve özetleme önemlidir.
7. Doğruluk yerine akla yatkınlık ile yönlendirilir.

Anlamlandırma sürecinde öğrenci kendi kişiliği doğrultusunda bir anlamlandırma süreci yaşamaktadır. Yaşadığı süreç her öğrencinin kendi kimlikleri doğrultusunda farklılık gösterebilir. Bu nedenle anlamlandırma sürecinde kimlik inşası ön plana çıkmaktadır (Pınarbaşı ve Erdoğan, 2017). Öğrencilerin yaşadıkları farklı anlamlandırma süreçleri sonucunda öğrenciler kim olduklarını bu süreçteki yapmış oldukları eylemlerden öğrenebilirler.

Anlamlandırma geçmişe dönüktür. Çünkü öğrenciler anlamlandırma yaparken özellikle geçmiş deneyimlerinden faydalanmaktadırlar. Bu sebeple anlamlandırma gerçekleşmiş olan olaylar üzerinden yapılabilir, henüz gerçekleşmeyen olaylar üzerine anlamlandırma yapılabilmesi mümkün değildir (Seligman, 2000). Öğrenci yaşanmışlıkları anlamlandırma sürecinde mutlaka yol gösterici olacaktır. Ashmos & Nathan'a (2002) göre öğrenciler anlamlandırma yaparken düşünme, birleştirme, ilişki kurma gibi birtakım faaliyetlerde bulunurlar. Yaşanan bu süreçte öğrenciler karşılaştığı durum ya da yeni bir bilgiye karşı daha duyarlı davranarak geçmiş yaşantıları veya bilgileri ile bu yeni durum ya da bilgiler arasında bir bağ kurma eğilimindedir. Bu nedenle anlamlandırma öğrencilerin çevresindeki yeni bilgi ya da olaylara karşı duyarlılığını tetiklemektedir.

Öğrenciler toplumdan soyutlandığında anlamlandırmanın yapılabilmesi mümkün olmadığı için anlamlandırma toplumsal sürecin bir parçasıdır. Bu noktada öğrenciler kendisi çevresinde var olan bir bilgi ya da duruma yönelik anlamlandırma yapabildiği gibi bir başkası tarafından gerçekleştirilen anlamlandırmanın bir parçası da olabilir. Anlamlandırma bu yönleri ile sosyal bir süreci ifade eder (Pınarbaşı ve Erdoğan, 2017). Özetle öğrenciler anlamlandırma sürecini kendi yaşayabileceği gibi bir başka öğrencinin anlamlandırma süreci içerisinde de yer alabilirler.

Weick (1995) yapmış olduğu çalışmalarında anlamlandırmanın başlangıcının olmadığından ve sürekli devam eden bir süreç olduğundan bahseder. Öğrenci sadece bir

durum ya da bilgi üzerine anlamlandırma yaparak anlamlandırmayı o noktada sonlandırmak yerine elde etmiş olduğu bu yeni deneyim veya bilgilerini bir sonraki yeni durum ya da bilgilerinde kullanabilir. Bu nedenle anlamlandırma devam eden bir süreç olarak yorumlanmalıdır.

Öğrenciler anlamlandırma sürecinde her ayrıntıya dikkat ederler ve adım adım gitme eğilimi içerisinde olurlar. Her adımda yakalamış oldukları ipuçlarını kaydederler. Süreci sıklıkla özetleyerek ana hedefe ulaşmada bu ipuçlarını kullanırlar. İpuçlarından faydalanma ve süreci özetleyebilme anlamlandırmanın sağlıklı bir biçimden yürütülebilmesi için önemli bir özelliktir (Hayden, Mattimoe & Jack, 2021). Başarılı bir anlamlandırma süreci için öğrenciler hem ayrıntılara dikkat ederek ipuçlarının farkında olabilmeli hem de bazı noktalarda süreci genel açıdan bakarak özetleyebilmelidirler.

Anlamlandırma sürecinde öğrenciler doğruluktan daha çok mantıklı ve akla yatkınlığa odaklanırlar. Bu noktada öncelikli olarak anlamlandırmanın öğrenci açısından yararlı olması, mantıklı olması, tutarlı olması, makul ve kabul edilebilir olması ön plana çıkmaktadır. Mantıklı ve akla yatkın bir anlamlandırma öğrenci tarafından kolay gerçekleştirilebilir. Yapılan araştırmalarda (Scardamalia & Bereiter, 1992; Feynman, 1999; Chin & Brown, 2000; Ruibal-Villasenor, Etkina, Karelina, Rosengrant, Jordan & Heuvelen, 2007; Ford, 2012; Kapon & DiSessa, 2012; Nokes-Malach & Mestre, 2013; Danielak, Gupta & Elby, 2014; Odden & Russ, 2018) anlamlandırmanın öğrenciler üzerinde bilgiler arasında bağ kurması, ilgi ve motivasyonunu yükseltmesi, fikirleri anlamlandırabilmesi ve bilgileri inşa etmesi açısından son derece önemli olduğu ortaya konulmuştur. Bu araştırmalarda elde edilen bulgular neticesinde anlamlandırmanın önemi üzerine üç temel görüş ortaya çıkmıştır. Bu görüşlere göre;

1. Anlamlandırma “derin” öğrenmeyi teşvik ederek öğrencilerin yeni ve mevcut bilgiler arasında daha kolay bağlantılar kurmasını sağlar, konuya veya göreve olan ilgisini ve motivasyonunu yükseltir.

2. Öğrencilerin fikirleri anlamlandırması bu fikirleri yeni ve farklı alanlara aktarma sürecini kolaylaştırmaktadır.

3. Anlamlandırma öğrencilerin bilgiyi inşa etmesi açısından önemlidir ve bu nedenle sınıf ortamında kullanılması teşvik edilmelidir.

Bu üç önemli noktaya göre anlamlandırma, öğrencilerin kalıcı öğrenmesinin yanı sıra motivasyonunu artırmakta, elde ettiği bilgileri farklı alanlara yansıtabilmesine olanak

tanımakta ve bilgiyi kendi bilinç süzgecinden geçirerek inşa etmesini sağlamaktadır. Aynı zamanda anlamlandırma öğrencilerin çevresindeki olayları yorumlayabilmek için kullandığı bireysel ipuçları, kişilerarası dil ve etkileşimleri üzerinde de son derece etkilidir (Sandberg & Tsoukas, 2015). Bu nedenle eğitimde anlamlandırmaya dayalı yöntem ve teknikler sıklıkla tercih edilmektedir. Gerek ders gerekse günlük yaşam olarak anlamlandırma becerisine sahip olan öğrenciler Pitchard (2009) tarafından şu şekilde nitelendirilmişlerdir:

1. Net hedefleri vardır.
2. Dikkatli ve ayrıntılara önem verirler.
3. Adım adım giderler.
4. Gerçeklere yönelik güçlü bir hafıza sahiptirler.
5. Pratik yapmaya daha fazla dikkat ederler.

Buna göre anlamlandırmaya dayalı düşünen öğrenciler öncelikle kendilerine net hedefler koyarlar. Bu hedeflere ulaşabilmek için dikkatli davranırlar ve hiçbir ayrıntıyı gözden kaçırmak istemezler. Bu nedenle adım adım gitmek hedefe ulaşmaları için önemli bir stratejidir. Hedeflerine ulaşmak isteyen bu öğrenciler süreç içerisinde öncesini ve sonrasını hesaplamak, ayrıntıları göz önünde bulundurmaya zorunda olduklarından güçlü bir hafızaya sahiptirler. Sürece yönelik pratiklerle deneyim kazanırlar ve kazandıkları bu deneyimlerini farklı durumlara yansıtabilirler.

Anlamlandırma becerisi sadece eğitim alanında kullanılan bir beceri değildir. Yapılan araştırmalar anlamlandırmanın diğer pek çok disiplinde kullanıldığını göstermektedir. Weick (1995) anlamlandırmayı örgütsel bağlamda ele alırken Sarmiento & Stahl (2006) eğitim alanındaki anlamlandırma becerilerine odaklanmışlardır. Bansler & Havn (2006) anlamlandırma becerilerinin teknoloji alanındaki etkileri üzerine durmuşlardır. Jensen (2009) ise askeri alanında bu becerilerin işlevliliği ile ilgili çalışmalar yapmıştır. Ayrıca finansal krizler ve anlamlandırma, iş yaşamında duyguları anlamlandırma (Tuğsal, 2015; 2016), Dyer (2017) kültürel alanlarda anlamlandırma, Jakobsen, Worm & Li (2018) uluslararası işlerde anlamlandırma, Xu (2018) kriz iletişimi ve anlamlandırma alanlarında araştırmalar yapmışlardır. Görüldüğü üzere, anlamlandırma kapsam olarak pek çok alana hitap eden bir beceridir. Eğitim alanında kazandırılacak olan anlamlandırma becerileri de şüphesiz öğrenciler üzerinde olumlu etkiler bırakacaktır.

2. STRATEJİ NEDİR?

Bireyler genel itibariyle karşılaştıkları zorluklar karşısında, bu sorunu çözmeye yönelik farklı taktikler, teknikler ya da yöntemler uygulayabilmektedir. Bu taktik, teknik ya da yöntemler bazen kişinin direkt olarak kendisi tarafından geliştirilen bazen ise başka kişiler tarafından geliştirilmiş, tecrübe edilmiş, taktik, teknik ya da yöntemler olabilmektedir. Bahsi geçen bu taktik, teknik ya da yöntemlerin tümüne birden strateji denilmektedir. Anderson (2003) stratejiyi bireyin becerilerini geliştirebilmesi için yaptığı eylemler olarak açıklamaktadır. Açıkgöz (2007) ise stratejiyi bir amaca ulaşmak amacıyla yapılan planın uygulanması olarak tanımlamaktadır. Benzer ve Bozkurt (2020) bireylerin belirlemiş oldukları hedeflere dönük bilinçli eylemlerinin strateji olabileceğini belirtmektedir. Genel olarak bir hedefe ulaşabilmek amacıyla planlanan teknikler, yöntemler ya da eylemler strateji kavramını oluşturmaktadır.

“Stratos” (ordu) ve “agein” (idare) kelimelerinden oluşan “strategos” kelimesinden türeyen strateji (Çekiç ve Dilber, 2020), askeri anlamda daha fazla kullanılmasına rağmen özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrası farklı alanlarda da kullanılmaya başlanmıştır. Bu alanlardan birisi de eğitim alanıdır. Etkili ve verimli bir ders sunumu yapabilmek için tercih edilen tekniklerin ve bu tekniklerin birleşimiyle oluşan yöntemlerin geneline strateji denilmektedir (Issac, 2010). Al-Banna & Aziz (2014) eğitimde kullanılan strateji kavramını şu şekilde ifade etmektedir:

1. Bir hedefe ulaşmak için belirlenen yöntemler stratejiyi meydana getirir.
2. Stratejiler farklı yöntemlerin bir araya gelmesiyle kombinlenebilir. Örneğin; anlatma yöntemi ve soru cevap yöntemi birbirinden ayrı düşünülemez.
3. Eğitimde strateji genel bir yaklaşımı ifade etmektedir.
4. Bilinçli bir öğrenme ya da öğretmeyi hedefler.
5. Elverişli bir öğrenme ya da öğretme ortamı yaratmayı amaçlar.
6. Modern öğrenme ya da öğretme yöntemlerini temel alır.

Belirlenen bir hedefe ulaşmak amacıyla uygulanacak olan strateji içerik olarak farklı yöntemleri bir araya getirir. Stratejiyi oluşturan bu yöntemler bazen tek başlarına bazen ise farklı yöntemlerle birleştirilerek sonuca ulaşmada kolaylık sağlamaktadır. Belirlenen hedeften ulaşılan sonuca kadar birey bilinçli bir şekilde hareket etmelidir. Böylece uyguladığı stratejinin farkında olacak ve bu stratejinin olumlu ya da olumsuz

sonuçları olabileceğini değerlendirebilecektir. Bilinçli hareket eden birey tüm ayrıntıları bu süreçte hesaplayacağı için strateji tüm bu iş ve işlemler üzerinde, genel bir bakış açısı olacaktır. Strateji kapsamında tüm adımlarını, yöntemlerini hesaplayan birey, etkili bir öğrenme ya da öğretme ortamı yaratmış olacaktır. Strateji eğitimde pek çok kavram ile ilişkilendirilerek kullanılabilir: öğretme stratejileri, öğrenme stratejileri, okuma stratejileri vb. Bu tez kapsamında strateji kavramı anlamlandırma ile ilişkilendirilerek anlamlandırma stratejileri başlığı altında ele alınacaktır.

3. ANLAMLANDIRMA STRATEJİLERİ

Öğrenci karşılaştığı duruma çözümler üretme ya da yeni bilgiyi kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarma sürecinde uygulamış olduğu teknik ve yöntemlerin tümüne anlamlandırma stratejileri denilmektedir (Akın, 2013). Öğrenci anlamlandırma sürecinde eski bilgilerle yeni bilgileri ya da durumları ilişkilendirebilir, deneyimlerinden yararlanabilir, kendince anlamlı kodlamalar ya da imajlar geliştirebilir. Uygulanan bu yöntem ve tekniklerin tümü anlamlandırma stratejileri olarak ifade edilmektedir. Anlamlandırma stratejileri, öğrenme stratejileri içerisinde ele alınan stratejilerdir. Gagne (1988) öğrenme stratejilerini beş gruba ayırmış ve bu grupta anlamlandırma stratejilerine yer vermiştir. Gagne'ye (1988) göre öğrenme stratejileri şu şekilde sınıflandırılmıştır:

1. Dikkat Stratejileri
2. Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Artıran Stratejiler
3. Anlamlandırmayı (Kodlamayı) Artıran Stratejiler
4. Geri Getirmeyi (Hatırlamayı) Kolaylaştıran Stratejiler
5. İzleme Stratejileri

Senemoğlu (1999) öğrenme stratejilerini altı grupta tasnif etmiştir:

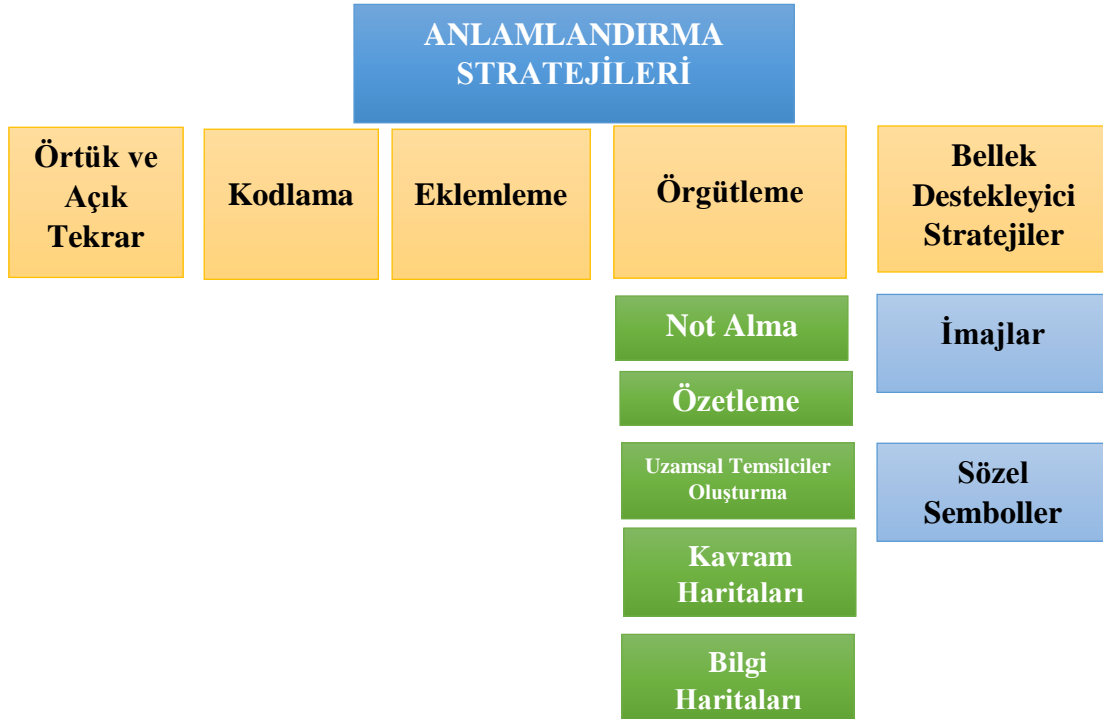
- a) Dikkat Stratejileri,
- b) Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Artıran Stratejiler,
- c) Anlamlandırma (Kodlama) Stratejileri,
- d) Geri Getirmeyi (Hatırlamayı) Artırıcı Stratejiler,
- e) Güdülemeyi Artırıcı Stratejiler,
- f) Yürütücü Biliş Stratejileridir.

Özer (2002) ise bu stratejileri beş gruba ayırmıştır. Bu gruplama diğerlerine nazaran araştırmacılar tarafından daha fazla ilgi görmüştür:

1. Tekrar / yineleme stratejileri,
2. Anlamlandırma stratejileri,
3. Örgütlenme stratejileri,
4. Anlamayı izleme stratejileri,
5. Duyuşsal stratejiler.

Yukarıda yapılan sınıflamalardan da anlaşılacağı üzere anlamlandırma stratejileri öğrenme stratejileri başlığı altında önemli bir paya sahiptir. Stratejiler kapsamında kullanılacak olan yöntemler de anlamlandırmanın amacına hizmet eden yöntemler olmalıdır. Bu nedenle anlamlandırma stratejileri kapsamında tercih edilecek yöntemler büyük bir dikkatle seçilmelidir. Tay (2004) “Sosyal Bilgiler Dersinde Anlamlandırma Stratejilerinin Yeri ve Önemi” adlı araştırmasında anlamlandırma stratejilerinde kullanılabilir yöntemleri sıralamıştır. Bu yöntemler Şekil-1’de gösterilmiştir:

Şekil 1. Anlamlandırma Stratejilerinde Kullanılan Yöntemler



1.Örtük ve Açık Tekrar: Yeni edinilen bir bilgiyi kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarmak için kullanılan, bilginin kalıcı hale gelmesini sağlayan ve anlamlı bir

ezberleme gerektiren tekniklere tekrar denilmektedir (Demirel, 2005). Örtük tekrar, bireyin zihinsel olarak yaptığı tekrarlardır (Zhang, 2015). Bu tekrar biçimi zihinsel süreçleri aktif kılar, anlam kombinasyonları kurmayı gerektirir ve keşfetmeye yönelik bir süreci ifade eder (Ender, 2016). Açık tekrar ise, hazır olan bir bilginin bilinçli bir biçimde, sesli olarak tekrar edilmesidir (Rebuschat & Williams, 2012). Bu teknikte öğrenci sesli bir biçimde var olan bilgiyi tekrar ederek kendince anlamlı hale getirir. Örtük ve açık tekrarlarla ilgili örnekler Örnek-1’de karşılaştırılmalı olarak verilmiştir.

Örnek-1: Örtük ve Açık Tekrar

Örtük Tekrar	Açık Tekrar
-Var olan bir formülü birden hatırlama - Duyduğu romanın yazarını söyleme	-Var olan bir şiiri ezberleme -Tiyatro metnindeki rolü ezberleme

2.Kodlama: Kodlama yöntemi anlamlandırma stratejilerinde çok defa başvurulan bir yöntemdir. Kısa süreli bellekteki bilginin uzun süreli bellekteki bilgilerle ilişkilendirilerek uzun süreli belleğe aktarılması kodlama olarak tanımlanmaktadır (Tay, 2004). Yeni bir bilgi ile karşılaşan birey edinmiş olduğu bu bilgiyi ilk olarak kısa süreli belleğe aktarır. Kalıcı öğrenmenin olabilmesi için bilginin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarılması gerekmektedir (Erdem, 2005). Bu noktada öğrenci farklı kodlamalar yaparak edindiği yeni bilgiyi zihinde var olan eski bilgilerle ilişkilendirir. Edinilen her yeni bilgi eski bilgilerle yeteri kadar ilişkilendirilmeyebileceği için burada kodlamaların mantıklı ve anlamlı olması gerekmektedir.

Örnek-2: Kodlama

Koşuk koşmanın babasıdır. İslamiyet’ten önce koşuk ölmüş, İslamiyet ile birlikte oğlu koşma onun yerini almıştır.

3.Ekleme: Uzun süreli bellekte var olan eski bilgiye ait şemaya, yeni bilgilerin eklenmesi olarak tanımlanmaktadır (Tay, 2004). Zihinde var olan bilgiye yeni bilgiler eklenerek şema genişletilir. Ekleme yapılırken var olan bilgiler ile yeni öğrenilen bilgiler arasında benzer noktalar üzerinden bir yol izlenebilir ya da bu bilgiler arasındaki farklı yönler tespit edilebilir. Benzetim kurma ya da bilgiler arasındaki farklılıkları tespit etme ekleme yapılırken kullanılan tekniklerdendir.

Örnek-3: Ekleme

Denizde yaşayan en büyük canlı olan balinaların akciğer solunumu yaptığını bilen öğrenci, balinaların memeli hayvanlar olduğunu öğrenmesi sonucu bu bilgiyi zihnindeki balina şemasına eklemesi...

Ekleme çoğu kez öğrenciler tarafından otomatik olarak gerçekleştirilen yöntemlerdir (Senemoğlu, 1997). Eklemede özellikle benzetimler kurma veya farklı yönleri bulma teknikleri daha fazla kullanılmaktadır. Benzetim kurma zihinde var olan şema ile yeni öğrenilen bilgi arasındaki benzerlikleri tespit etmektir (Arsal ve Özen, 2007). Bu şekilde yeni edinilen bilginin somut bir biçimde anlamlandırılabilmesi sağlanır.

Örnek-4: Ekleme (Benzetim Kurma)

Tanzimat'ın II. döneminde sanat sanat içindir anlayışı vardır. Bu nedenle konular daha bireysel konulardır. Toplumsal konulardan uzaklaşmış ve sanatlı bir dil kullanılmıştır. Servet-i Fünun Dönemi de bu dönem gibi sanat sanat içindir, anlayışının olduğu bir dönemdir. Aynı şekilde bireysel konular daha çok işlenmiş toplumsal konulara değinilmemiştir. Son derece sanatlı bir dil anlayışı söz konusudur. Bu açıdan bu iki dönem birbirine benzemektedir.

Farklı yönleri bulma ise yeni edinilen bir bilginin zihinde var olan, o bilgiye ait şema ile farklarını tespit etmektir.

Örnek-5: Ekleme (Farklılıkları Tespit Etme)

Milli Edebiyat Dönemi'nde sanat toplum içindir anlayışı hakimdir. Bu dönemde yapılan dilde sadeleşme çalışmaları başarı ile sonuçlanmış ve halk diline yakın sade bir dil ile eserler verilmiştir. Toplumsal konulara ağırlık verilmiştir. Bu yönüyle Milli Edebiyat Dönemi kendinden önce yaşanan Servet-i Fünun Dönemi'nden farklılık göstermektedir. Servet-i Fünun Dönemi'nde sanat sanat içindir anlayışı vardır. Kullanılan dil ağır ve ağıdalı, Farsça ve Arapça tamlamaların yoğun olduğu sanatlı bir dildir. Seçilen konular ise daha çok bireysel konulardır.

4.Örgütme: Öğrencide var olan eski bilgiler ışığında, kısa süreli belleğe alınan yeni bilginin öğrenci tarafından tekrar dizayn edilmesi örgütme olarak tanımlanmaktadır (Akman ve Erden, 2007). Örgütme yeni bilgilerin düzenlenmesini ve yapılandırılarak öğrenilmesini gerektirmektedir (Şahin ve Çakar, 2011). Bu nedenle örgütmede anlamlandırarak düzenlemek son derece önemlidir. Örgütme yönteminde;

not alma, özetleme, uzamsal temsilciler oluşturma (Çizelge, tablo; hiyerarşik yapılar, ana hatları oluşturma, haritalama), kavram haritaları, bilgi haritaları gibi teknikler kullanılmaktadır.

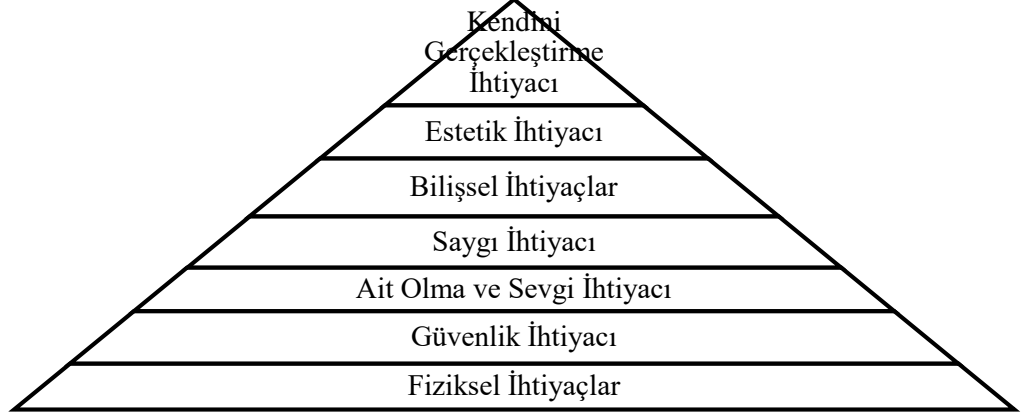
4.1. Not Alma: Metin içerisinde önemli görülen yerlerin işaretlenmesi, altının ya da üstünün çizilmesi, anahtar kelimelerin tespit edilerek kısa cümleler halinde bir kenara veya bir kağıda yazılması not almaya örnek olarak verilebilir (Karatay ve Uzun, 2019). Not alma tekniği uygulanırken öğrenci süreci kendine göre anlamlı hale getirmelidir.

4.2. Özetleme: Okunan ya da dinlenen ana metinden öğrencinin seçme, bir araya getirme, yorum yapma, genel bir sonuca varma ya da keşfetme gibi üst düzey bilişsel stratejileri kullanarak kısa bir metin ortaya koyma süreci özetlemedir (Çetinkaya, Şentürk ve Dikici, 2020). Öğrenci özetleme tekniğini kullanırken şu noktalara dikkat etmelidir (Eggen & Kauchak, 1992):

1. Metin içindeki gereksiz bilgileri tespit ederek bu bilgileri elemek.
2. Metnin ana düşüncesi belirleyerek bunu kendi cümleleri ile ifade etmek.
3. Paragraflardaki ana düşünceleri tespit etmek ve yorumlamak.
4. Metnin ana düşüncesi ile yardımcı düşünceleri arasında anlam bütünlüğünü bozmadan bağlantı kurabilmek.

4.3. Uzamsal Temsilciler Oluşturma: Bilginin bir düzen içinde, hiyerarşik olarak sıralanması, konuyu ana hatları ile açıklama, şematize etme, çizelge ve tablolardan faydalanma gibi teknikler uzamsal temsilciler olarak nitelendirilmektedir (Tay, 2004). Geniş yapıda var olan bir bilginin içerisine yeni bir bilginin, kavramın yerleştirilmesi hiyerarşik olarak sıralamayı açıklarken konu içerisinde önemli kelime ya da cümlelerin veya ana başlık ve alt başlıkların tespit edilip ilişkilendirilmesi de ana hatları ile açıklamayı açıklamaktadır. Şematize etme ise kavramların şemalar şeklinde açıklanması ve aralarındaki ilişkilerin gösterilmesidir. Çizelge ve tablolar oluşturularak kavramların bu tablo ya da çizelgeler üzerinden örgütlenerek anlamlandırılması da uzamsal temsilciler içerisinde değerlendirilir.

Örnek-6: Hiyerarşik Yapılar Oluşturma



Kaynak: Kula ve Çakar, 2015

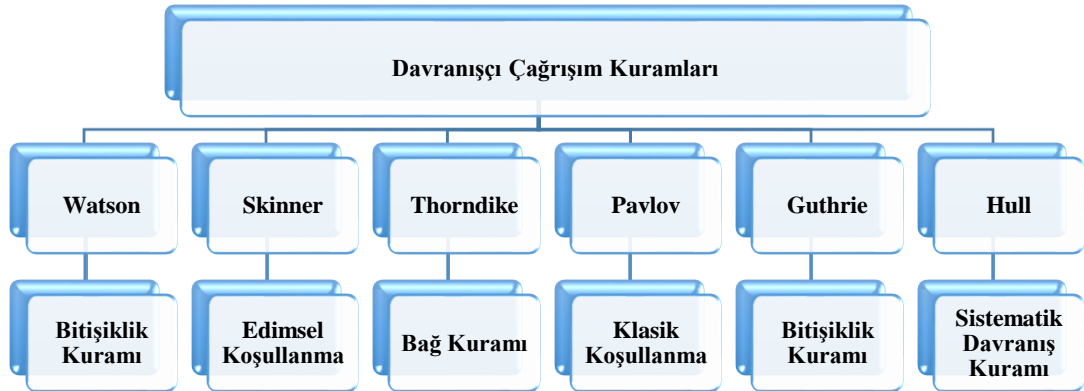
Örnek-7: Konuyu Ana Hatlarıyla Açıklama

Tanzimat Dönemi Türk Şiiri

- Tanzimat edebiyatının genel özellikleri nelerdir?
- I. Dönem Tanzimat Şiirinin genel özellikleri
- I. Dönem Tanzimat Şiiri Şairleri kimlerdir?
- II. Dönem Tanzimat Şiirinin genel özellikleri
- II. Dönem Tanzimat Şiiri Şairleri kimlerdir?

Örnek-8: Şematize Etme

ÖĞRENME KURAMLARI



Kaynak: Barut, 2011

Örnek-9: Tablo ve Çizelge

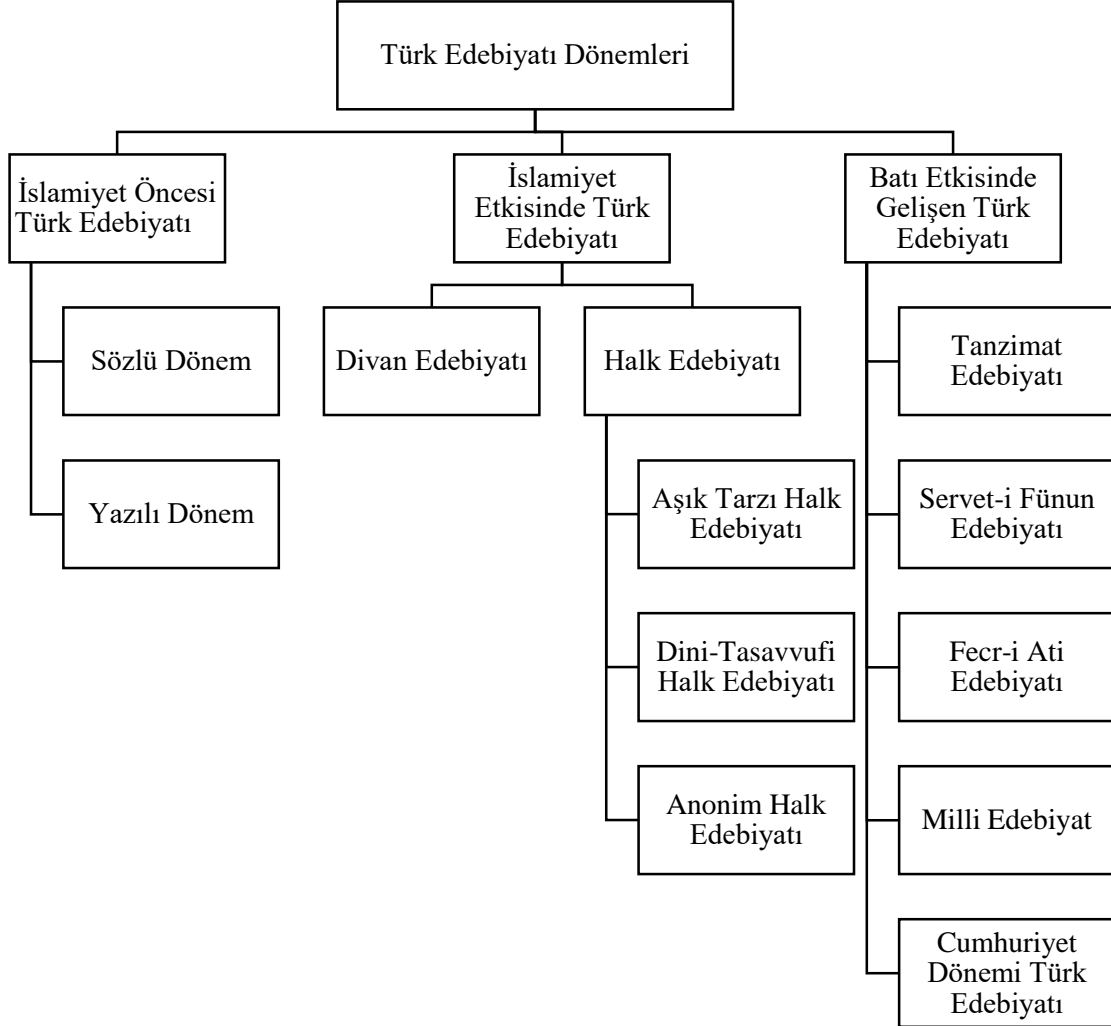
Yeterlikler Konular	Bilgi Düzeyi			Kavrama Düzeyi			Uygulama Düzeyi	Analiz Düzeyi	Değerlendirme Düzeyi			
	Temel kavramların bilgisi	Önemli olguların bilgisi	Öğrenme yöntemlerinin bilgisi	Öğrenmeye yönelik ilke ve genellemelerin bilgisi	Öğrenme kuramlarının bilgisi	Öğrenmeye ilişkin bilgi, ilke ve genellemeleri bir formdan başka bir forma çevirebilme	Özel bir durumu ya da bir bilgi bütünü yorumlayabilme	İlke ve genellemeleri özel durumlara uygulayabilme	Karmaşık bir öğrenme durumunu ya da öğrenmeye ilişkin bir bilgi bütünü öğelerine ayırabilme	Bir öğrenme durumundaki öğeler arasındaki ilişkileri görebilme	İç ölçütlerle değerlendirebilme	Dış ölçütlerle değerlendirebilme
Öğrenme	X					X	X		X	X		
Öğrenme Kuramları	X	X			X	X	X	X	X		X	
Öğrenme Yolları			X	X	X		X	X	X	X		
Güdülenme ve Öğrenme	X											
Transfer	X			X	X		X	X	X	X		X
Hatırlama ve Unutma		X		X			X	X		X		X
Etkili Öğrenmede Öğretmen Faktörü			X	X				X		X		X
Başarmanın Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi							X	X	X			X

Kaynak: Demirel, 2020

4.4.Kavram Haritaları: Kavram haritası tekniği, 1970’lerde Novak ve öğrencilerinin geliştirdiği bilginin zihinde somutlaştırılması ve görselleştirilerek düzenlenmesini hedefleyen, kavramları yeniden anlamlandıran ve bu kavramlar arasında ilişkiler kuran iki boyutlu şemalardır (Kaptan, 1998 akt; Horzum, 2018). Kavram haritaları, genel kavramdan daha özel kavrama doğru bir hiyerarşi takip ederek öğrencilerin bilişsel yapılarını düzenlemesine katkı sağlamaktadır (Afamasaga-Fuata’i,

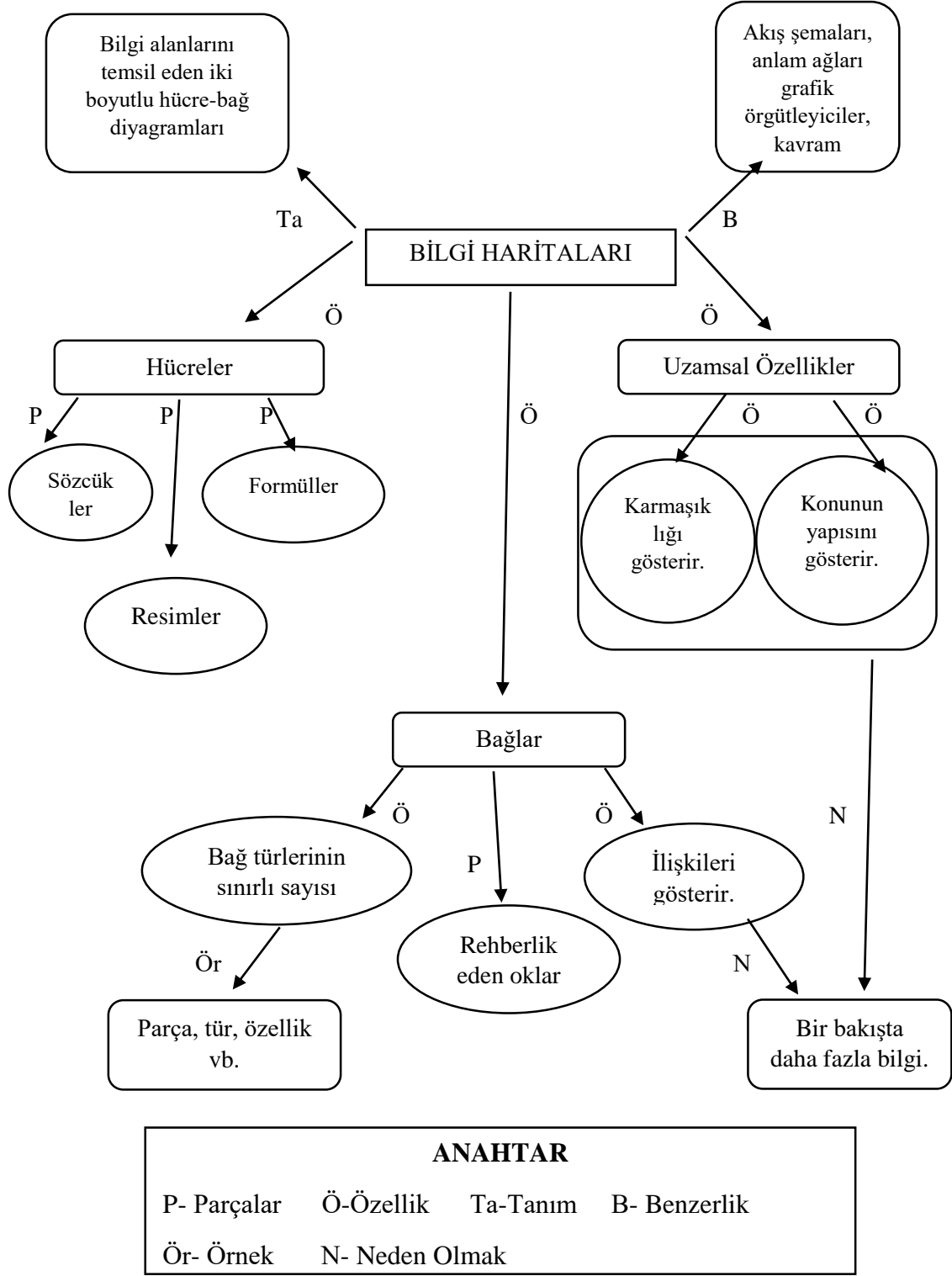
2009). Kavram haritaları sayesinde öğrenci yeni karşılaştığı bilgiyi var olan bilgileri ile örgütleyerek bu bilgiler arasındaki hiyerarşik yapıyı fark eder ve yeni bilgiyi bu yolla uzun süreli belleğine kaydetmiş olur.

Örnek-10: Kavram Haritası



4.5.Bilgi Haritaları: Bilgilerin sözlü anlatım yanı sıra çizimlerle, şemalarla ve grafiklerle sunulmasını temel alan bir tekniktir (Karamustafaoğlu, 2003). Bilgi haritaları içerdiği şekil ve içerikler ile öğrencide görsel bir öğrenmeyi amaçlar (Bacanak, Karamustafaoğlu, Değirmenci ve Karamustafaoğlu, 2011). Bilgi haritaları ile tüm bilgileri ve bilgiler arasındaki ilişkileri tek görsel üzerinde gören öğrenci kısa süreli belleğe aldığı bilgileri anlamlandırarak uzun süreli belleğe daha kolay aktarabilmektedir.

Örnek-11: Bilgi Haritası



Kaynak: Demirel, 1991

5. Bellek Destekleyici Stratejiler: Yeni öğrenilecek bilginin kapsamından farklı olarak oluşturulacak olan ilişki ve çağrışımlarla anlamlandırmaya yardımcı olan stratejilerdir (Kaya ve Çevik, 2020). Oluşturulan ilişki ve çağrışımlar bilginin içeriği ile

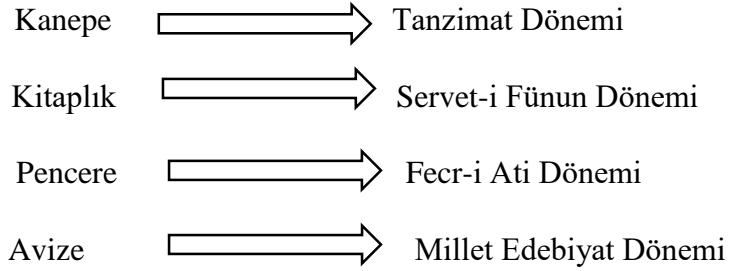
doğrudan ilişkili olmayabilir, daha çok hatırlatma amaçlıdır. Öğrenci bu yolla yeni öğrendiği bilgiyi kodlayarak anlamlı hale getirecektir. Burada esas amaç, yeni öğrenilen bilginin uzun süreli bellekte var olan bilgiler ile ilişkilendirmesine yardım olacak yol haritaları meydana getirmektir (Kıroğlu, 2010). Bellek destekleyici stratejiler imajlar ve sözel semboller olmak üzere iki farklı kategoride toplanabilir.

5.1.İmajlar: Edinilen bilginin uzun süreli hafızaya aktarılma sürecinde bir şema ya da görsel ile ilişkilendirilerek anlamlandırılmasıdır (Göl, 2009). Şema ya da görselin bilginin özelliklerine uygun olması gerekmektedir (Kurtuldu, 2007). Ayrıca imajlar hatırlamayı sağlayabilecek nitelikte, basit ve anlaşılır olmalıdır. İmajlar kendi içerisinde dört farklı şekilde uygulanabilmektedir (Tay, 2004):

5.1.1. Yerleşim Yöntemi: Öğrencinin iyi derecede bildiği bir çevreyi öğrendiği yeni bilgilerle ilişkilendirmesidir (Senemoğlu, 2007).

Örnek-12: Yerleşim Yöntemi

Batı Etkisinde Gelişen Türk Edebiyatı



5.1.2. Zincirleme Yöntemi: Hatırlanacak olan birinci bilginin ikinci bilgi ile ikinci bilginin ise üçüncü, üçüncünün dördüncü bilgi ile ilişkilendirilmesi yoluyla bir hikaye oluşturulmasını temel alan bir yöntemdir (Aslan ve Ünal, 2019). Bu şekilde oluşturulan ilginç bir hikaye ya da metin öğrencinin hatırlamasını ve süreci anlamlandırmasını kolaylaştıracaktır.

Örnek-13: Zincirleme Yöntemi

Tanzimat Dönemi'nde Namık Kemal vardı. Namık Kemal vatansever bir şairdi. Vatan, millet, adalet gibi konularda şiirler yazdı. Şiirleri toplum tarafından çok beğenildi.

(Altı çizili yazılanlar öğrenilecek olan kavramlardır.)

5.1.3. Askı Sözcük Yöntemi: Sayılar ile ses benzerliği olan sözcükler belirlenerek bu kelimeler ile hatırlanması istenen sözcükler arasında ilişkiler kurulur ve görselleştirilir (Selçuk, 2018). Açıklamadan da anlaşıldığı gibi bu yöntemde iki işlem uygulanmaktadır.

Örnek-14: Askı Sözcük Yöntemi

Bir- Ellerin hep kir...

İki- Yıka iki elini.

Üç- Kurulamak elini olmaz güç.

Dört-Çıkarken banyodan kapıyı ört.

5.1.4. Anahtar Sözcük Yöntemi: Öğrenilecek olan kavramın fonetik olarak yakın bir kelime ile ilişkilendirilmesi ve bu ilişkinin bir görsel ile desteklenmesi ile bu yöntem gerçekleştirilir (Atkinson, 1976). Bu yöntem ilk olarak dil öğretiminde sonraki yıllarda ise farklı alanlarda kullanılmaya başlanmıştır (Bacanlı, 2018). Öğrenci bu yöntem ile öğrenecek olduğu kavramı söylenişi o kelimeye yakın başka bir sözcük ile ilişkilendirir ve sonrasında bu ilişkiyi resimlendirir.

Örnek-15: Anahtar Sözcük Yöntemi

Koşma Nazım Biçimi

Annesi Karacaoğlan'a koşma diye bağırdı. Karacaoğlan bir anda koşmayı bıraktı ve bir şiir söylemeye başladı. Annesi Karacaoğlan'a dönerek "Sana koşma diyorum, sen bana birinci ve üçüncü satırı aynı kafiyeye, ikinci ve dördüncü satırı aynı kafiyeli şiir okuyorsun. Ben sana koşma diyorum, sen bana ikinci dördüncü satırı aynı son satırı ilk dördüncü satırına benzeyen şiiri okumaya devam ediyorsun. Artık lütfen KOŞMA!" dedi.

5.2. Sözel Semboller: Öğrenilecek olan yeni bilgilerin öğrencide var olan sözel kalıplarla anlamlı ilişkilendirilerek kodlanmasıdır (Senemoğlu, 2018). Sözel semboller kullanılırken görsellerden daha ziyade sözel kalıplar ya da sembollerden faydalanılır. Sözel sembollerini üç grupta toplamak mümkündür (Kaya ve Çevik, 2020):

5.2.1. Baş Harflerle Oluşturulan Akronym: Sıra halindeki kelimelerin ilk harflerinin kullanılmasıyla yeni bir sözcük üretmeye akronym denilmektedir (Esener, 2021). Akronym tekniği kullanılırken sadece ilk harfler alınır ve bunlardan yeni bir sözcük üretilir.

Örnek-16: Akronym

Halk Edebiyatı Türleri:

A: Aşık Tarzı Halk Edebiyatı

T: Tekke Edebiyatı

A: Anonim Halk Edebiyatı

5.2.2. Akrostiş Stratejiler: Sıra halindeki kelimelerin ilk harflerinin kullanılmasıyla yeni bir cümle yapılmasına akrostiş denilmektedir (Korkmaz ve Mahiroğlu, 2007). Akrostiş stratejiler öğrencilerin hem keyifli zaman geçirmesine hem de kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirmesine olanak tanır (Erginer, 2016). Bu stratejilerin kullanılması ile öğrenci bilgiyi somut bir biçimde uzun süreli belleğine aktarmış olacaktır.

Örnek-17: Akrostiş

Ne vakit girersen bir tekkeden içeri

Uzunca bir şiir karşılar seni.

Tarifi yazılıdır tekkede hareketin

Uzun uzun anlatılır nasıl hareket edeceğin.

Kural öğretmektir amacı nutuk denen bu şiirin.

5.2.3. Kafiye (Şiir) Oluşturma: Öğrenilecek bilgi ile ilgili uyumlu, uyaklı şiirlerin yazılmasıdır. Kafiye oluşturma öğrenciler için hem eğlenceli bir etkinlik hem de doyum sağlayıcı bir deneyimdir (Kaya, 2013). Öğrenci kafiye oluşturma ile hem öğreneceği bilgiye yönelik geniş bir birikime sahip olur hem de bu yolla kelime haznesini geliştirebilir.

Örnek-18: Kafiye Oluşturma

Fecr-i Ati kısa bir edebi dönemdir,

Amacı Servet-i Fünun eleştirmektir.

İlk manifesto yayınlayan gruptur kendisi

Özellikleri Servet-i Fünun şairlerine benzemektedir.

4. EĞİTİM ALANINDA ANLAMLANDIRMA STRATEJİLERİ

Anlamlandırma stratejileri pek çok alanda kullanılan stratejilerdir. Süreci anlamlandırma temeline dayanan bu stratejiler birçok alan için gerekli ve kullanıldığında süreci kaliteli kılan stratejilerdir. Bu nedenle stratejilerin birden çok alanda kullanılması olağandır.

Eğitimde öğrenciler sürekli yeni bilgi ya da durumlarla karşılaşmaktadırlar. Bu yeni bilgi ya da durumların bir kısmı önceki bilgilerle bağlantılı olurken bir kısmı ise daha önce öğrenilmemiş bilgilerden oluşmaktadır. Bu noktada anlamlandırma stratejileri öğrencilerin bu yeni bilgi ya da durumları mantıklı bir biçimde kısa süreli belleğinden uzun süreli belleğine aktarmalarında önemli bir işleve sahip olmaktadır.

Anlamlandırma stratejilerini Sosyal Bilgiler dersindeki önemi açısından inceleyen Tay (2004), araştırmasında stratejilerin nasıl kullanılması gerektiğini örneklerle açıklamış ve öğrenme açısından önemine vurgu yapmıştır. Eğitim alanında kullanılan bu stratejilerin öğrencilerin gelişimi ve bilgiyi bilinçli bir biçimde inşa etmesi açısından ne kadar önemli olduğu vurgulanmıştır. Bilgiyi bu stratejileri kullanarak inşa edebilen öğrenciler gerek eğitim hayatında gerekse hayatının sonraki evrelerinde karşılaştığı yeni bilgi ya da durumları kolaylıkla anlamlandırabilecek ve bilgiyi özümseyebileceklerdir.

Anlamlandırma stratejileri, öğrenme stratejileri içerisinde önemli bir konuma sahiptir. Bu nedenle eğitim alanında pek çok açıdan incelenmiştir (Sarmiento & Stahl, 2006; Colestock & Sherin, 2009; Özer, 2010; Tay 2013; Waeye & Fauskanger, 2021). Öğrencilerin bu stratejileri kazanabilmeleri, stratejilerin geçerliliği ve etkinliği gibi konular üzerine araştırmalar yapılması, stratejilerin öğrenci ve öğretmenler tarafından çok fazla tercih edilmesine olanak sağlamıştır. Ayrıca gelişen teknolojiyle birlikte stratejilerin sanal ortamlarla ilişkilendirilmesi de (imajlar, kavram haritaları vb.) stratejileri günlük hayatta rahatlıkla kullanılabilir kılmıştır.

5. TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERSİNE YÖNELİK TUTUM VE ÖNEMİ

İnsan doğası gereği çevresinde olup bitenlere kayıtsız kalamaz ve birtakım davranışlar (tepkiler) geliştirir. Bu davranışlar kimi zaman olumlu kimi zaman da olumsuz olabilmektedir. Bireyin belli bir olaya veya olguya karşı geliştirmiş olduğu duygu, düşünce veya davranış eğilimleri tutum olarak tanımlanmaktadır (İnceoğlu, 2011; Turan Ergin, 2019). Demigan'a (2019) göre tutum kişinin etrafındaki nesnelere ya da olgulara karşı sahip olduğu tepkiler birleşimidir. Genel olarak tutum için kişinin

etkilendiği olay ya da durumlara yönelik geliştirdiği olumlu ya da olumsuz tepkiler bütünüdür. .

Tutum kişinin davranışından önce oluşarak davranışına öncülük ettiği için davranışın temeli olarak görülmektedir (Kalkan, 2011). Bu nedenle bireylerin hangi duruma veya olaya yönelik ne tür bir tutum içerisinde olduğu kişi açısından önemlidir. Ancak tutumlar doğrudan gözlenemezler çünkü tutumlar davranış değil davranışa hazırlayan eğilimlerdir (Arkonaç, 2005). Kişinin davranışları, gözlemlenerek ya da doğrudan kişiye sorularak, değerlendirilip belirlenen olay ya da duruma karşı ne tür bir tutum geliştirdiği saptanabilmektedir (Özbey, 2010). Kişinin bir olaya karşı herhangi bir tutum içerisinde olması artık o olaya karşı tarafsız olmadığını göstermektedir (Turan Ergin, 2019). Böylelikle bireylerin neye karşı hangi tutum içerisinde oldukları belirlenerek bu yönde çalışmalar yapılmaktadır.

Tavşancıl (2006) tutumun özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1. Tutumlar deneyimlenerek öğrenilir. Doğuştan gelen eğilimler değildir.
2. Tutumlar gelip geçen eğilimler değildir. Kişi hayatının belli bir döneminde aynı tutumu sergileyebilir.
3. Nesne ile kişi arasında bir düzeni hedefleyen tutumlar, kişinin etrafını anlamasına olanak sağlar.
4. Kişi bir objeye yönelik tutum geliştirdiğinde artık o objeye karşı tarafsız kalmaz.
5. Kişinin bir nesneye karşı olumlu veya olumsuz tutum içerisinde olması ancak o nesnenin başka nesnelere kıyaslanması ile mümkündür.
6. Tutumlar bireysel olabileceği gibi toplumsal da olabilir. Toplumsal tutumlar değerlere, gruplara ya da nesnelere yönelik olabilir.
7. Tutumlar doğrudan bir tepkiyi ifade etmezler. Verilecek olan tepkiye yönelik bir eğilimdirler.
8. Tutumlar olumlu olabileceği gibi olumsuz davranışlara da sebep olabilir.

Sherif & Sherif (1996) tutumları oluşum bakımından dört safhaya ayırmıştır. Bilişsel boyut, olay ya da olgunun kavranması, anlamlandırılması olarak görülürken duyuşsal boyut anlamlandırılan olay veya olguya yönelik duyguların oluşma safhası

olarak nitelendirilmiştir. Değerlendirme boyutu ise oluşan bu duyguların iyi ya da kötü olarak değerlendirilmesidir. Son safha olarak görülen davranışsal boyutta varılan değerlendirme neticesinde davranışın geliştirilmesi hedeflenmektedir.

Kişinin bir olaya, olguya ya da nesne yönelik tutumu eğitim yoluyla değiştirilebilir. Bu nedenle eğitimde pek çok disipline yönelik, öğrenci, öğretmen ya da diğer eğitim paydaşlarının tutumları ölçülmüş ve bunlar üzerine araştırmalar yapılmıştır. Tutum düzeyinin ölçülmesinin hedeflendiği bu disiplinler elde edilen tutum düzeylerine göre farklı eğitimlerle değiştirilebilir ya da geliştirilebilir. Bu tez kapsamında da öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik tutum düzeyleri üzerinde durulmuştur.

Dil, insanlar arasındaki iletişimi sağlayan en önemli unsurdur. Dil sayesinde insanlar birbirleriyle yakınlık kurarlar, birbirlerine düşüncelerini aktarırlar, birlik ve beraberlik içerisinde hayatlarını devam ettirebilirler. İnsanların duygu ve düşüncelerini sağlıklı bir biçimde aktarabilmeleri, birbirleriyle sağlıklı iletişim kurabilmeleri, bir insan topluluğundan ziyade bir millet olabilmeleri dili etkili ve verimli kullanabilmeleri ile doğru orantılıdır.

Dil üzerine kurulan, dilin en fazla kullanıldığı sanat dalı şüphesiz edebiyattır (Kayabaşı ve Karadağ, 2021). Fonetik sanatlar içerisinde değerlendirilen edebiyat köken olarak Arapça edep kelimesinden gelmektedir. Edep kelimesi anlam olarak “ahlak, iyi huy, incelik” gibi kelimelerle karşılanmaktadır (<https://sozluk.gov.tr/> Erişim Tarihi: 06.02.2022). Türk Dil Kurumu (2022) sözlüğünde ise edebiyat “olay, düşünce, duygu ve hayallerin dil aracılığıyla sözlü veya yazılı olarak biçimlendirilmesi sanatı” şeklinde tanımlanmaktadır.

Türk Dili ve Edebiyatı dersinde öğrencilerin; edebiyatın genel havasını, görevini, bireyler ve toplum açısından önemini, Türkçenin ince noktalarını, Türk edebiyatının tarih içinde geçirdiği süreçleri ve gelişimini, milli ve evrensel değerleri anlamalarının yanı sıra; dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerileri ile eleştirel ve yaratıcı düşünebilme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir (MEB, 2021). Bu derse katılan öğrenciler edebiyatın ne tür bir işleve sahip olduğunu, toplum ve birey açısından neden önemli olduğunu fark eder. Aynı zamanda kendi dilinin tarihsel gelişimini takip edebilir, dilini özenli ve kurallı öğrenme becerisi gösterebilir. Farklı becerileri (okuma, yazma, düşünme, dinleme ve konuşma) bu ders sayesinde geliştirebilir. Bu becerileri geliştirirken

modern eğitim anlayışının olmazsa olmazlarından olan yaratıcı, eleştirel ve analitik düşünme becerilerini de bu derste rahatlıkla uygulayabilir. Zira yapılandırmacı eğitim anlayışına dayalı modern eğitim anlayışında öğrencinin yaratıcı, eleştirel ve analitik düşünebilmesi kazandırılması hedeflenen en önemli, becerilerdendir.

Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğrencilere önemli beceriler kazandırmasının yanı sıra liselerde 5 saatlik ders saati ile öğrencilerin not ortalamalarına da fazlasıyla etki etmektedir. Üniversiteye girişte ortaöğretim başarı puanının katkısı da göz önünde bulundurulursa öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik olumlu bir tutum içerisinde olmaları notlarına etki edecek ve bu da onların daha yüksek bir başarı puanı almalarını sağlayacaktır.

Türk Dili ve Edebiyatı dersi üniversite sınavı açısından da önemli bir ders konumundadır. Gerek “Temel Yeterlilik Testi” gerekse “Alan Yeterlilik Testi”nde Türkçe ve edebiyat alanlarında sorulan sorular lise öğrenimi boyunca verilen Türk Dili ve Edebiyatı dersinin kazanımlarını kapsamaktadır. Dolayısıyla Türk Dili ve Edebiyatı dersine karşı olumlu bir tutum içerisinde olmaları üniversite sınavında daha çok soruya doğru cevap verme olanağı tanıyabilir. Öğrencilerin sevdikleri ve ilgi duydukları bir ders ile ilgili sorulan sorulara doğru cevap verme ihtimali her zaman daha yüksektir.

Öğrencilerin davranış ve karar verme sürecinde önem arz eden tutum, derslerin başarılabılmesinde ya da başarılammamasında etkin bir rol oynamaktadır (Gözütok ve Demir, 2017). Bu nedenle; yukarıda sayılan etmenler de göz önünde bulundurulunca öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik olumlu tutum içinde olmaları dersi başarabilme noktasında kendilerine avantaj sağlayacaktır. Aynı zamanda ileriki eğitim hayatının şekillenmesinde de Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik tutumun önemli bir etkisi olacaktır.

6. TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERSİNE YÖNELİK AKADEMİK BAŞARI VE AKADEMİK BAŞARIYI ARTIRICI ETKENLER

Eğitim-öğretim içerisinde verilen kazanımların bir öğrenci tarafından ne kadarının alınıp ne kadarının alınmadığını tespit etmek verilen eğitim-öğretim açısından büyük önem arz etmektedir. Bu nedenle de bir eğitim-öğretim yılı içerisinde farklı biçimlerde (yazılı, sözlü, gözlem ya da performansa dayalı) ölçme-değerlendirme çalışmaları yapılmaktadır. Bu ölçme-değerlendirme çalışmaları sonucunda öğrencinin elde etmiş olduğu başarı akademik başarı olarak adlandırılabilir.

Akademik başarıyı Güleç ve Alkış (2003) okuldaki belli bire dersten veya akademik olan bir programdan öğrencinin yararlanma göstergesi olarak tanımlamıştır. Şevik (2014) ise daha akademik bir yaklaşımla bir derste sunulan kazanımları ölçmeye yönelik hazırlanan sınav ya da testlerden alınan puanların ortalaması olarak görmüştür. Akademik başarıda bir sonuç vardır ve bu sonuca ulaşmak için birtakım ölçme-değerlendirme araçları kullanılması gerekir. Elde edilen sonuçlar neticesinde öğrencinin o akademik programda başarılı olup olmadığı tespit edilebilir.

Akademik başarıyı öğrencilerin sadece dersi geçme ya da dersten kalma durumları olarak görmeyen araştırmalar da mevcuttur (Kutlu, 2010; Kumandaş ve Kutlu, 2011). Öğrencilerin öğrendikleri bilgileri günlük hayata uyarlama derecesinin de birer akademik başarı olarak görülmesi gerektiğini savunan bu araştırmalarda, yeni eğitim düzeninin (öğrenci merkezli eğitim anlayışı) bu anlayıştaki akademik başarıları daha fazla önemseydiği vurgulanmıştır. Buna göre öğrenci başarısı, öğrencinin bilgiyi ilk kaynaktan ne kadar öğrendiği değil, elde etmiş olduğu kazanımları hayatına ne kadar uyarlayabildiğidir (Şevik, 2014). Bu süreçte öğrenci öğrenmiş olduğu bilgiyi beceriye, beceriden de yeteneğe doğru evirebilmelidir.

Akademik başarı tüm öğrencilerde aynı düzeyde olmayan, her bir öğrenci için farklılık gösteren bir olgudur. Öğrencilerin istenilen düzeyde olması akademik açıdan öğrenciyi başarılı kılarken tam tersi durumlar ise başarısızlık olarak nitelendirilmektedir. Eğitim yapılan tüm çalışmalar öğrencilerin akademik başarısını yükseltmeye dönük çalışmalardır. Ancak bu başarının öğrenciden öğrenciye farklılık göstermesinin altında birçok neden yatmaktadır.

Astin (1991) Girdiler-Çevre-Çıktılar modelinde akademik başarıyı artırıcı etkenleri ve sonuçlarını incelemiştir. Bu modele göre akademik başarı girdi, çevre ve çıktılar olmak üzere üç ana elemandan etkilenmektedir. Girdi diye tabir edilen kısım; öğrencinin demografik özelliği, aile deneyimleri, önceki akademik ve sosyal kariyeri olarak gösterilmektedir. Çevre ise; toplumsal alanlar, program içerikleri, uygulanan politikalar, kültürel değerler ve öğrencinin okul içi veya dışındaki sosyal hayatıdır. Çıktı olarak adlandırılan bölümde ise; öğrencinin edinmiş olduğu bilgi, beceri, tutum, değer, inanç vb. durumlar vardır (York, Gibson & Rankin, 2015). Bu kurama göre girdilerden olan aile yaşantıları, önceki akademik deneyimleri ve sosyal hayatı öğrenci lehine geliştirilebilirse akademik başarıda da olumlu yönde bir gelişim olacaktır. Örneğin öğrencinin ebeveynleriyle olan ilişkisi, aile içerisinde kendini ifade etme gücü, aile

bireyleri ile sağlıklı iletişim kurabilme becerileri geliştirildiğinde bu olumlu durum onun okul hayatına da yansiyacaktır. Çevre basamağında ise özellikle öğrencinin okul içi ve dışı yaşantıları incelenebilir, bu yaşantılarında başarısını etkileyen durumlar ortadan kaldırılırsa öğrenci akademik olarak daha başarılı olacaktır. Örneğin arkadaş çevresi, okul dışında geçirdiği zamanın niteliği vb. durumlar öğrencinin akademik başarısına doğrudan etki eden durumlardır. Son olarak çıktı basamağında, öğrencinin elde etmiş olduğu bilginin niteliği, bu bilgiyi beceriye dönüştürebilme derecesi, derslere olan tutumu, inancı, derslere verdiği değer gibi kavramlar lehine kullanılırsa, bir başka deyişle öğrenci derse pozitif yaklaşırsa o zaman akademik başarısı da artacaktır.

Gökalp (2006), akademik başarıyı etkileyen etmenler arasında duygusal unsurlar, motive olabilme, cinsiyet farklılıkları, ailenin tutumu, öğretmen-öğrenci iletişimi, okul faktörü, benlik algısı, doğru ders çalışma yöntemlerini göstermiştir. Burada motivasyon, duygusal faktörler, aile tutumu, öğretmen-öğrenci iletişimi, okul ortamı, ders çalışma yöntemi gibi etmenler öğrencinin başarısını artıracak biçimde düzenlendiği zaman öğrencinin akademik başarısı artacaktır. Akademik başarıya etki eden etmenleri inceleyen bir başka araştırma ise Dane, Kudu ve Balkı (2009) tarafından yapılmıştır. Bu araştırmada başarıyı etkileyen etkenler şu şekilde sıralanmıştır: öğrencinin kendisi, okul ortamı, sınıf ortamı, ailenin tutumu, öğretmenin tutumu, arkadaş çevresi, öğretim yöntemleri. Bireyin başarıya olan motivasyonu, ailenin olumlu tutumu, okul-sınıf ortamının başarıyı artırıcı nitelikte olması, doğru uygulanan öğretim yöntemleri ve arkadaş çevresinin doğru oluşturulması öğrenciyi başarıya götüren yollar olarak görülebilir.

Bourdieu (2015) akademik başarının temelinde sosyokültürel farklılıkların olduğunu ileri sürmüştür. Belli bir birikim ile gelen öğrencilerin okulda başarılı oldukları ancak bu birikimin şekillenmesinde aile ve okulların son derece etkili olduğu belirtilmiştir. Bu nedenle öğrencinin akademik başarısının artması için bu iki unsur üzerinde çalışmalar yapılması gerekmektedir. Öğrencinin aile ve okul hayatındaki olumsuzluklar ortadan kaldırıldığında ya da en aza indirildiğinde akademik başarı artacaktır. Cimşir (2019) yaptığı araştırmada akademik başarıyı etkileyen faktörleri bireysel, çevresel ve eğitim kaynaklı faktörler olarak üç grupta toplamıştır. Bireysel faktörler, zeka, kişilik özellikleri, bireysel motivasyonu, tutumu, inanç ve değerleri, öz-yeterliliği gibi kavramlardır. Öğrenci ile yapılacak görüşmelerle ya da seçilecek olan yöntem ve tekniklerle faktörlerden bazıları (motivasyon, tutum, inanç, değer, öz-yeterlilik vb.) iyileştirilebilir. Böylece öğrencinin akademik başarısında pozitif yönlü bir ivme

yakalanabilir. Çevresel faktörler olarak ailenin tutumu, arkadaş çevresi, okul ve sınıf ortamı, öğretmenler ile olan iletişim gibi faktörler sayılabilir. Özellikle öğrenciye yapılacak veli ziyaretleri, rehberlik hizmetleri ya da kurulacak olan bireysel iletişim ile öğrenci kazanılabilir. Bu durum da öğrencinin akademik başarısına olumlu bir etki yapacaktır. Eğitim kaynaklı faktörler ise ders içi motivasyon, güdülenme, kullanılacak olan yöntem ve teknikler, eğlenceli ve öğretici etkinlikler gibi faktörlerdir. Öğrencinin derse ilgisi ve motivasyonu artırılarak, farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanarak öğrencilerin akademik başarıları bu şekilde artırılabilir.

Yapılan tüm araştırmaların ortak noktası akademik başarıda bireyin, çevrenin ve verilen eğitimin kalitesinin etkili olduğudur. Eğitim sürecinde bireyin ihtiyaçları, demografik özellikleri, tutumu, inanç ve değerleri göz önünde tutularak ve aile ile iş birliği halinde olunarak öğrencinin akademik başarısı artırılabilir. Aynı zamanda verilecek olan eğitimin farklı metotlarla desteklenmesi, farklı öğretim yöntem ve tekniklerin kullanılması da öğrencinin akademik başarısını artırmada önemli bir paya sahiptir.

6.1. TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERSİNE YÖNELİK AKADEMİK BAŞARININ ÖĞRENCİLER AÇISINDAN ÖNEMİ

Türk Dili ve Edebiyatı dersi ortaöğretim kurumlarında okutulan ve haftalık beş saati kapsayan önemli bir ortak derstir. Tüm sınıflarda olması, haftalık beş saat olması, yılsonu başarı puanına ve dolayısıyla diploma puanına önemli bir katkı vermesi gibi nedenlerden dolayı, bu derste başarılı olmak öğrenciler açısından büyük bir önem taşımaktadır.

Türk Dili ve Edebiyatı dersi sadece haftalık ders saati ya da okul başarı puanına etki ile değil aynı zamanda içerdiği kazanımlar ile de öğrenciler açısından sevilen ve daha yapılabilir görülen bir derstir. Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretim programı incelendiğinde; okuma, dinleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi becerileri olarak sınıflandırıldığı görülmektedir (MEB, 2022). Bu beceriler öğrencinin sadece eğitim hayatını değil aynı zamanda okul sonrası hayatını etkileyecek nitelikte becerilerdir (Ünveren Kapanadze ve Kaya, 2019). Zaten Milli Eğitim Bakanlığı Türk Dili ve Edebiyatı dersi için hazırlanan öğretim programında şu özel amaçlara yer vermiştir:

- Edebiyatın doğasını, işlevini birey ve toplum açısından önemini kavratmak,
- Verilen metinler aracılığıyla Türkçenin inceliklerini ve Türk edebiyatının tarihsel sürecini, gelişimini tanıtmak,

- Verilen metinler yoluyla milli, manevi, ahlaki, kültürel ve evrensel değerleri anlatmak,
- Dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerilerini doğru ve uygun şekilde kullanmalarını sağlamak,
- Metinler yoluyla okuduğunu anlayabilmelerini, eleştirel okuma becerileri ile okuma alışkanlıklarını kazanabilmelerini sağlamak,
- Farklı kaynaklardan elde edilen bilgilerin, soruların cevaplarını üretebilmek, çözüm önerileri sunabilmek, elde ettiği bulguları sunabilmek gibi analiz ve değerlendirme çalışmalarını yapabilmeyi sağlamak (Çelikten, 2022).

Bu amaçlar doğrultusunda bu becerileri elde etmek, dolayısıyla akademik anlamda bu dersten başarılı olmak, öğrencilerin hem okullar yıllarında elde edeceği başarı puanlarına hem de okul sonrası hayatına büyük bir katkı sağlayacaktır.

Gerek TYT’de gerekse AYT’de Türk Dili ve Edebiyatı dersi önemli bir yer tutmaktadır. Öğrencilerin bu derste akademik başarılarının yüksek olması, bu iki oturumda sorulan sorulara doğru cevap verme olasılığını artırmaktadır. Böylece öğrencilerin sınavlardan daha yüksek puan alarak üniversiteye girme ihtimalleri yükselecektir. Kısacası lise hayatında Türk Dili ve Edebiyatı dersi akademik yönden başarılı olan bir öğrenci yukarıda açıklanan durumları kendi lehine çevirebilecektir. Öğrencinin bu derste başarılı olması birçok etkiyi de beraberinde getirecektir.

7. ANLAMLANDIRMA STRATEJİLERİ İLE TUTUM VE AKADEMİK BAŞARI İLİŞKİSİ

Modern eğitim anlayışında öğrenci odak noktasındadır. Ders esnasında öğrencinin pasif değil aktif konumda olması hedeflenir. Böylece öğrenci derslerde hem yapacak hem de öğrenecektir. Sadece yapması ve öğrenmesi değil aynı zamanda öğrencinin keyifli zaman geçirmesi de derse olan tutumu, inancı, akademik başarısı açısından büyük bir önem arz etmektedir. Bu nedenle ders içeriğinin zenginleştirilmesi, öğrencinin etkinliklerin merkezine yerleştirilmesi, başarabilme duygusunun yaşatılması derse olan tutumunun olumlu anlamda değişmesine olanak sunacaktır. Zira tutumlar deneyimlerle şekillenebilen ve öğrencinin şu andaki ya da gelecekteki davranışlarının oluşumuna etki eden bir olgudur (Kırmızı ve Beydemir, 2012). Yapılacak olan öğrenci merkezli etkinlikler öğrencilerin tutumları üzerinde olumlu etkiler bırakacaktır. Nitekim yapılan

araştırmalarda etkinliklerin tutum üzerinde olumlu etkiler bıraktığı görülmüştür (KaraköŖe, 2011; Alacapınar ve Uysal, 2020; Alkayalar, 2022; Konaklı, 2022).

Anlamlandırma stratejileri öğrencileri etkinliğin merkezine alarak yeni öğrenilen bilginin çeşitli tekniklerle (özetleme-kodlama-ekleme vb.) kalıcı hale gelmesini hedeflemektedir. Öğrenci tamamen aktif konumdadır. Süreci kendi yönetir ve kendine uygun kodlamalar ya da ilişkilendirmeler yaparak bilginin inşasını sağlar (Kaya ve Çevik, 2020). Bu şekilde öğrenci sadece derste ne öğreneceğini değil aynı zamanda o bilgileri nasıl öğreneceğini de keşfetmiş olur (Çalışkan ve Sünbül, 2010). Hem bilgiyi kalıcı hale getirmek hem de bu süreci nasıl yapabileceğini bilmek öğrencinin kendine olan güvenini de artıracaktır. Dolayısıyla öğrenci anlamlandırma stratejilerini uygularken başarabilme duygusunu tatmış olacaktır. Başarabilme duygusunu tadan öğrencilerin o dersi karşı olumlu tutum geliştirmeleri de muhtemeldir. Zira yapabildikçe dersi sevmeye başlayacaktır. Morgan (2017) tutumun gelişmesine etki eden faktörleri sıralarken bir basamağı eğitime ayırmıştır. Eğitim yoluyla tutum olumlu ya da olumsuz anlamda tutum geliştirilebilir. Anlamlandırma stratejileri kapsamında verilecek olan bilgiyi kalıcı hale getirme yönelik tekniklerin öğrencilerin tutumları üzerinde olumlu bir etki yapacağı düşünölmektedir.

Öğrencilerin akademik olarak başarılı olması eğitimde hedeflenen noktalardan birisidir. Öğrenci kendisine verilen bilgiler neticesinde yapılan ölçme-değerlendirme çalışmalarından başarılı olursa bir üst sınıfa devam eder, başarısız olacak olursa sınıf tekrarı ile yeniden aynı bilgileri alır. Amaç tamamen öğrencinin başarılı olmasıdır (Özen, 2019). Bu nedendir ki eğitim uzmanları sürekli farklı yöntem veya tekniklerle eğitimi ve öğretimi cazip hale getirmeye, öğrencinin bu noktada derslere olan isteklerini en üst seviyede tutmaya gayret göstermektedirler. Modern eğitim anlayışında öğrenci ne kadar dersin içerisinde olursa derse karşı ilgisi artar ve derslerde istenilen başarı elde edilir, anlayışı vardır. Nitekim Balcı'ya (2005) göre başarı istenilen sonucu elde etmek olarak tanımlanmıştır. Bu istenilen sonucu elde etmek için de öğrenciyi daha çok içine çekebilecek, onu eğitimin ve öğretimin odak noktası haline getirecek farklı öğretim yöntem ve tekniklerin uygulanması gerekmektedir.

Anlamlandırma stratejileri bünyesinde barındırdığı farklı tekniklerle yukarıda bahsedilen farklı öğretim yöntem ve teknikleri kavramına tam olarak uymaktadır. Nitekim öğrenci bu stratejileri uygularken sadece neler öğreniyorum sorusunu değil aynı zamanda nasıl öğreniyorum sorusunu da sormaktadır. Öğrenme şeklini öğrenebilen

öğrenci, yeni bilgileri kalıcı hafızaya (uzun süreli belleğe) aktarırken zorluk çekmemektedir (Tay, 2014). Öğrenci öğrenme sürecini öğrendiği zaman daha fazla bilgiyi daha kolay bir biçimde inşa edebilecektir. Böylece yapılacak olan ölçme-değerlendirme çalışmalarında daha fazla bilgi hatırladığı için daha başarılı olabilecektir.

İKİNCİ BÖLÜM

ANLAMLANDIRMA STRATEJİLERİ, TÜRK DİLİ VE EDEBİYATINA YÖNELİK TUTUM VE AKADEMİK BAŞARI KONULARINA YÖNELİK ÇALIŞMALAR

1. ANLAMLANDIRMA STRATEJİLERİYLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Anlamlandırma stratejilerine yönelik literatürde birçok araştırma olduğu görülmüştür. Ancak bu araştırmalar bazen anlamlandırma stratejileri başlığı altında bazen ise farklı isimlerle (Kodlama stratejileri, bellek destekleyici stratejiler vb.) yapılmıştır. Benzer teknikler bu tez çalışmasında anlamlandırma stratejileri başlığı altında ele alınacaktır. Ancak literatür taraması yapılırken farklı başlıklar altında toplanan araştırmalar da incelenmiştir. İncelenen araştırmalar yurt içinde yapılan (yerli çalışmalar) ve yurt dışında yapılan (yabancı çalışmalar) olarak iki başlık halinde sunulmuştur.

1.1. ANLAMLANDIRMA STRATEJİLERİ İLE İLGİLİ YERLİ ÇALIŞMALAR

Anlamlandırma stratejilerine yönelik yerli literatürde yapılan araştırmalar incelendiğinde farklı başlıklar altında ancak içerik olarak anlamlandırma stratejilerine yönelik teknikleri kullanan araştırmaların yapıldığı görülmüştür. Bunun yanı sıra anlamlandırma stratejileri ismi ile yapılan araştırma sayısı ise oldukça azdır.

Er ve Kuş Özer (2011) tarafından Bursa Zeki Müren Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi 10. Sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen araştırma öğrencilerin piyano öğrenimine anlamlandırma stratejilerinin katkısını ölçmeyi hedeflemiştir. Deneysel modelin kullanıldığı bu çalışmada deneysel kısımda ön test-son test uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilere tutum ölçeği uygulanarak ve gözlem formu ile gelişimleri gözlenmiştir. Araştırma sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin anlamlandırma stratejileri sayesinde başarısının ve derse olan tutumlarının olumlu yönde gelişim gösterdiği saptanmıştır.

Tay'ın (2013) "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyal Bilgiler Öğretimi Ders Kitaplarında Kullandıkları Anlamlandırma ve Örgütlenme Stratejileri" isimli araştırmasında, öğretmen adaylarının anlamlandırma ve örgütlenme stratejilerini kullanma durumlarını betimlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adayları bu kitaplarda en çok anlamlandırma stratejilerinden not almayı ve ana hatları ile açıklamayı kullanırken en az ise bilgi haritaları kullanmayı tercih etmişlerdir.

Yıldız (2013) tarafından yürütülen araştırmada ise, bu tez çalışmasında anlamlandırma stratejileri kapsamında ele alınan bellek destekleyici stratejilerin fen dersine yönelik öğrenci tutumlarına olumlu bir katkı sağladığı belirlenmiştir.

Eskişehir il merkezinde bulunan özel eğitim merkezi öğrencileri ile Aracı (2019) tarafından gerçekleştirilen yüksek lisans tezinde, bu tez çalışmasında anlamlandırma stratejileri içerisinde ele alınan bellek destekleyici stratejilerden anahtar sözcük tekniği kullanılmıştır. Tez kapsamında özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin anahtar sözcük tekniği ile fen kavramlarını öğrenme durumları betimlenmiştir. Sonuç olarak, özel öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin uygulama sonucunda fen kavramlarını daha kolay öğrendiği tespit edilmiştir.

Aslan ve Ünal (2019) yaptıkları araştırmada kimya öğretiminde öğretmenlerin kullandıkları farklı stratejileri tespit etmeyi amaçlamışlardır. Farklı okul türlerinde görevli 10 öğretmenle yürütülen araştırmada öğretmenler kimya öğretiminde daha çok bellek destekleyici stratejilerden olan akronym ve akrostiş tekniklerinden yararlandıklarını ifade etmişlerdir.

Çetinkaya, Şentürk ve Dikici (2020) tarafından yapılan araştırmada anlamlandırma stratejilerinden olan özetleme tekniği ile özetleme becerileri arasındaki ilişki ele alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu beşini, dokuzuncu ve üniversite birinci sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 246 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin özetleme tekniğini kullanma sıklıkları likert tipi bir ölçek ile tespit edilirken özetleme becerileri ise bir öykünün özetlenmesi ve yazılan özetin gözden geçirilerek yeniden yazılması yoluyla değerlendirilmiştir. Araştırma sonunda özetleme tekniğini kullanım sıklığı ile özetleme becerilerinin gelişimi arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Kaya ve Çevik (2020) 6. sınıf öğrencilerinin Fen Bilimleri dersinde, anlamlandırma stratejileri içerisinde yer alan bellek destekleyici stratejileri kullanarak başarılarındaki değişimi tespit etmeyi hedeflemişlerdir. Kütahya il merkezindeki dört ortaokuldan toplam 93 öğrenci ile yürütülen araştırmanın sonucunda, bellek destekleyici stratejileri kullanan öğrencilerin akademik başarılarında ve bilgilerin kalıcılığı konusunda anlamlı bir ilerleme kaydettikleri görülmüştür.

Esener (2021) tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinde ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersinde kavram öğretimlerinin farklı etkinliklerle desteklenerek kolaylaştırılması hedeflenmiştir. Bu etkinlikler içerisinde anlamlandırma

stratejilerinden olan kafiyeye oluşturma, akrostiş teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda bu tekniklerin öğrencilere kavram öğretiminde büyük fayda sağladı sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde anlamlandırma stratejilerini öğrenme stratejileri içerisinde değerlendiren araştırmalar da incelenmiştir (Erdem, 2005; Arsal ve Özen, 2007; Dikbaş ve Kaf Hasırcı, 2008; Çelikkaya, 2010; Kontaş, 2010; Aydın, 2011; Baykara, 2011; Çalışkan ve Sünbül, 2011; şahin ve Çakar, 2011; Çelik, 2016; Dikbayır, 2016; Güven ve Gökdağ Baltaoğlu, 2017; Karadağ, 2018; Kulakaç, 2020; Güdek ve Kayhan Bircan, 2021; Özmat ve Senemoğlu, 2021; Peker Ünal, 2021; Ünal, 2021; Yeşilyurt, 2021). Bu araştırmalarda temel konu öğrenme stratejileri olduğu için anlamlandırma stratejilerine yeteri kadar yer verilmediği görölmüştür. Ancak bu araştırmalarda da öğrencilerin anlamlandırma stratejilerini daha çok benimsedikleri ve daha rahat uyguladıkları saptanmıştır.

1.2. ANLAMLANDIRMA STRATEJİLERİ İLE İLGİLİ YABANCI ÇALIşMALAR

Yabancı literatürde anlamlandırma stratejilerine yönelik yapılan araştırmalar incelenmiştir. “Anlamlandırma” kavramının sadece eğitim alanında değil eğitim dışındaki birçok alanda da kullanıldığı görölmüştür. Örneğin; Weick (1995) anlamlandırma kavramını daha çok örgütsel araştırmalarda kullanmıştır. Teknolojik alanda anlamlandırma Bansler & Havn’ın (2006) araştırmasına konu olmuştur. Jensen (2009) ise askeri alanda anlamlandırmanın etkisini incelemiştir. Bu tez çalışmasında anlamlandırma stratejilerinin eğitim alanındaki etkilerini incelediği için yabancı literatür taranırken sadece eğitim alanı ile ilgili olan araştırmalar incelenmiştir.

Marz & Kelchtermans (2013) ortaokul öğretmenleri ile yürütölen araştırmada bireysel ve kolektif anlamlandırmanın okuldaki faktörlere etkilerini incelemiştir. Belçika’da ortaokul öğretmenleriyle yürütölen araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda anlamlandırmanın okul faktörlerine pozitif etkiler ettiği tespit edilmiştir.

Ahour & Berenji (2015) üniversite öğrencilerinin İngilizce kelime öğrenmelerine yardımcı olup olmadığını araştırmak amacıyla deney grubuna yerleşim (loci) tekniğini uygulamışlardır. Araştırma sonucunda öğrencilerin kelimeleri daha kolay uyguladığı görölmüştür.

Scheiner (2016) yaptığı araştırmada matematik öğreniminde anlamlandırma stratejilerini kullanmanın öğrencilerin matematiksel kavramları öğrenmedeki etkisini

incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin matematik kavramlarını yorumlamada ve bu kavramlara anlam vermede anlamlandırma stratejilerinin etkili olduğu belirlenmiştir.

Zang & Soergel (2016) tarafından yürütülen bu araştırma 15 katılımcı ile yürütülen nitel bir araştırmadır. Araştırmada amaç kişideki bilgiyi yapılandırma süreçlerinin gelişimini tespit etmektir. Bu nedenle katılımcılarla önceden tasarlanan etkinlikler, kavram haritaları ve notlar gibi çalışmalar yürütülerek kişilerin bilgileri yapılandırma süreçleri rapor altına alınmıştır. Araştırma sonucunda tekrar etmenin, bilgiyi toplamanın, kendine göre düzenlemenin ve yeniden yapılandırmanın kişi açısından önemli olduğu ortaya konulurken bilginin farklı sunum yollarının da kişinin bilgiyi yapılandırmasında etkili olduğu belirlenmiştir.

Ganon-Shilon & Schechter (2016) okul liderlerine yönelik anlamlandırmayı konu alan bir araştırma yapmışlardır. Özellikle okul müdürlerinin kendi rollerini nasıl anlamlandırdıklarını ele alan araştırmacılar araştırma sonucunda müdürlerine eğitim gelişimi açısından kendi rollerini ve eğitimi anlamlandırmada önemli görevlerin düştüğü sonucuna varmışlardır.

Leeuwena, Wermeskerkena, Erkensa & Rummel (2017) öğrenme analitiği için öğretmenlerin anlamlandırma stratejilerini ölçmek üzerine bir durum çalışması yürütmüşlerdir. Araştırmada oluşturulan beş ayrı öğrenci grubunun etkinliklerinin öğretmen tarafından izlenmesi ve düzenlenmesi sağlanmıştır. Ardından öğretmenin bu süreçteki hareketleri kayıt ve gözlem yoluyla takip edilmiştir. Öğretmenin süreçteki seçimleri ve kararları raporlaştırılmıştır. Araştırma öğretmenlerin öğrenme analitiğini anlamlandırması açısından önemli ipuçları sunmaktadır.

Siegel (2017) ise özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışmıştır. Araştırmada anahtar sözcük tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda özel öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin matematik terimlerini öğrenmede daha başarılı olduğu gözlenmiştir.

Weinberg & Thomas (2018) araştırmasında öğrencilerin ters yüz eğitimde ders dışı zaman diliminde izledikleri videoları öğrenmesi ve anlamlandırmasını ele almışlardır. 12 lisans öğrencisi ile yürütülen araştırmada istatistik konuları ile ilgili videolar izlenirken aynı zamanda anlamlandırmaya yönelik etkinlikler de incelenmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonrasında öğrencilerin videoları çok farklı biçimlerde anlamlandırdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin anlamlandırma yelpazelerinin çeşitliliği bu durumda fazlasıyla etkili olmuştur.

Gifford & Finkelstein (2020) öğrencilerin fizik dersi ile matematik dersini anlamlandırmadaki farklılıkları ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bu nedenle öğrencilerin süreci anlamlandırma mekanizmaları ile ne üzerine anlamlandırma yaptıkları arasındaki ayrımı ortaya koymuşlardır. Araştırma sonucunda öğrencilerin bu derslerle ilgili anlamlandırma süreçlerinde üç ortak ögeyi kullandıkları görülmüştür. Bunlar çeviri, zincirleme (ilişkilendirme) ve örgütlemedir.

Koesten, Gregory, Groth & Simperl (2021) yapmış oldukları araştırmada bilgisayarda veri kullanımının anlamlandırılmasını konu edinmişlerdir. Araştırma 31 katılımcı ile yürütülmüştür. Katılımcılardan bilgisayar ortamındaki verileri özetlemesi ve bu verileri uygun biçimde kullanması istenmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların verileri anlamlandırırken daha çok veriyi kendine göre düzenleme, önceki bilgilerle ilişki kurma ve yerleştirme tekniklerini kullandıkları gözlemlenmiştir.

Matney, Bostic, Fox, Hicks, May & Stone (2022) tarafından yürütülen araştırmada dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözümünde kullandığı anlamlandırma stratejilerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Öğrencilere çok adımlı bir problem verilmiştir ve süreç takip edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin problemin çözümünde farklı anlamlandırma stratejileri uyguladıkları görülmüştür. Aynı zamanda tüm öğrenciler anlamlandırma stratejilerini kendi iradesiyle başarıyla seçebilmişlerdir. Uygulamış oldukları anlamlandırma stratejileri problemin çözümünde etkili olmuştur.

Yukarıda bahsedilen araştırmalardan başka anlamlandırma ve anlamlandırmaya yönelik stratejilerin konu olduğu diğer araştırmalar da incelenmiştir (Mueller, Yankelewitz & Maher, 2011; Marz & Kelchtermans, 2013; Chi & Wylie, 2014; Degn, 2014; Ahour & Berenji, 2015; Nguyen, 2017; Duncheon, 2018; Odden & Russ, 2018; Mizrahi-Shtelman, 2019; Waage & Fauskanger, 2020; Capobianco, Radloff & Lehman, 2021; Sukhov, Sihvonen, Netz, Magnusson & Olsson, 2021; Haverly, Hossein & Richards, 2021; Zhao & Schuchardt, 2021; Goffin, Janssen & Vanhoof, 2022). Bu araştırmalar anlamlandırmanın eğitimin farklı alanlarına (fen bilimleri, mühendislik bilimleri, bilişim teknolojileri vb.) etkilerini incelemiştir. Genel olarak anlamlandırma ve anlamlandırmaya yönelik stratejiler eğitim hemen her alanında olumlu katkılar sunmuştur.

2. TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERSİ İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

2.1. TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERSİNE YÖNELİK TUTUM KONUSU İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik literatürde birçok araştırma mevcuttur. Ancak tarama yapılırken iki başlığa dikkat edilerek yapılmıştır. Bu başlıklardan birisi Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik tutum konusu ile ilgili araştırmalar diğeri de aynı derse ait akademik başarı ile ilgili araştırmalardır. Bu başlık altında yapılan araştırmalardan sadece tutum konusu işleyen araştırmalar incelenecektir.

Ortaöğretim öğrencilerinin Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik tutumları üzerine yapılan ve Erdem (2013) tarafından yürütülen araştırmada Ankara ili merkez ilçelerindeki 400 öğrenci ile çalışılmıştır. Tarama modelindeki bu araştırmada amaç öğrencilerin tutumlarını tespit etmektir. Araştırma sonucunda Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik tutumun Anadolu Meslek Liseleri ve Anadolu Öğretmen Liseleri öğrencilerinde Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi öğrencilerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Can (2014) Türk Dili ve Edebiyatı dersine ait tutumu ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirmiştir. 60 maddelik taslak ölçeğin uygulamasına, Kırşehir merkezde görev yapan 771 öğretmen katılmıştır. Yapılan değerlendirmeler neticesinde 35 maddeden oluşan iki faktörlü bir ölçek elde edilmiştir.

Yine Can (2016) tarafından geliştirilen Türk Edebiyatı Dersine Katılıma Yönelik Tutum Ölçeği, öğrencilerin derse katılımına yönelik tutumlarının ölçülmesinin amaçlandığı bu ölçek çalışmasında 49 maddeden oluşan bir taslak ölçek hazırlanmıştır. Kırşehir merkezde 8 farklı lisede öğrenim gören 485 öğrencinin uygulamaya katılmış ve değerlendirme sonucunda ölçek maddeleri 22 maddeye düşürülmüştür. Araştırma sonucunda Cronbach-Alfa katsayısı 0.81 olan 5 faktörlü bir ölçek elde edilmiştir.

Karabük ilindeki ortaöğretim öğrencilerinin Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelendiği araştırmaya (Gözütok ve Demir, 2017) o ilde öğrenim gören 525 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırmada Veyis (2105) tarafından geliştirilen “Türk Edebiyatı Dersi Tutum Ölçeği”nden faydalanılmıştır. Araştırma sonucunda 9. sınıf öğrencilerinin diğer sınıf düzeylerine göre tutumlarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Okul türleri olarak da Fen Lisesi öğrencilerinin diğer lise

türlerine göre Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sunay (2018) tarafından yürütülen “Lise Öğrencilerinde Okul Tükenmişliği ile Türk Dili ve Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde öğrencilerin okul tükenmişliğinin Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik tutumlarına etkisi incelenmiştir. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmaya Erzurum il merkezinde öğrenim gören 482 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda okul tükenmişliği ile Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik tutum arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Yaratıcı metin yazma ile öyküleyici metin oluşturmanın Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik tutuma etkisi Veyis (2021) tarafından yürütülmüştür. Ağrı ili Doğubayazıt ilçesinde öğrenim gören 40 öğrenci ile yarı deneysel modelde yürütülen araştırmada Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, Öyküleyici Metin Yazma Becerisi Değerlendirme Formu ve araştırmacı tarafından geliştirilen Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Başarı Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yaratıcı metin yazma teknikleri ile öyküleyici metin oluşturmanın öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Yukarıda açıklanan araştırmalardan başka Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik tutum konusuyla alakalı diğer araştırmalar da incelenmiştir (Erdem, 2012; Kazazoğlu, 2013; Tüzel, 2013; Kana ve Saygılı, 2016; Erdem, 2017; Çevirme ve Ünveren 2019; Özgül, 2021; Dilidüzgün, 2022). Bu araştırmalarda Türk Dili ve Edebiyatı dersinin öğrenciler, öğretmenler ve öğretmen adayları tarafından değerlendirmeleri ele alınmıştır. Bu araştırmalardan da yararlanarak öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik tutumları incelenmiştir.

2.2. TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERSİNE YÖNELİK AKADEMİK BAŞARI KONUSU İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Tüm derslerde olduğu gibi Türk Dili ve Edebiyatı dersinde de akademik başarı hem öğrencileri hem de eğitimciler açısından büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle literatürde akademik başarıya yönelik birçok araştırma mevcuttur. Bu araştırmalardan Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik akademik başarıyı ele alanlar incelenmiştir.

Kazazoğlu (2013) yaptığı araştırmada Türkçe ve İngilizce derslerine yönelik tutumun akademik başarıya etkisini incelemiştir. Araştırmada 8. ve 9. sınıf öğrencileri ile

çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Pektaş (2016) yapmış olduğu yüksek lisans tezinde 10. Sınıf Türk Edebiyatı dersinde Türk halk hikayelerinin öğretiminde yaratıcı drama yönteminin öğrenci başarılarına etkisini incelemiştir. Araştırmada Antalya ilinde Kepez ilçesinde öğrenim gören 45 öğrenci ile yürütülmüştür. Karma desen kullanılan araştırmanın nicel boyutunda deneysel model kullanılırken nitel boyutunda ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere yaratıcı drama yöntemi ile Türk hikayeleri öğretilmiştir. Kontrol grubuna ise mevcut yöntem uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin akademik başarılarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık oluşmuştur.

Balcı (2017) “Webquest (Web Macerası) Öğrenme Yönteminin Türk Edebiyatı Dersindeki Akademik Başarıya Etkisi” isimli yüksek lisans tezinde; 10. Sınıf Türk Edebiyatı dersinde, “Mektup” ünitesinde, internet temelli öğretim yöntemlerinden olan ağ araştırmasının öğrencilerin bu derste başarılarına etkisini incelemiştir. Deneysel modelde yürütülen araştırmaya Pendik’te bir lisede öğrenim gören 58 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda ağ araştırması yöntemi ile öğrenen öğrencilerle geleneksel öğretim yöntemi uygulanan gruptaki öğrencilerin başarılarının benzer düzeyde oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca kontrol grubunda yer alan öğrencilerin mektup yazma kurallarına daha fazla uydukları görülmüştür.

Özerbaş ve Öztürk (2017) dijital hikaye kullanımının öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarılarına etkisini inceleyen bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırmaya Kırıkkale ilinde öğrenim gören 33 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Öğrencilere başarı testi ve “Türkçe Dersi Motivasyon Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre akademik olarak daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Sarıtaş (2019) tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinde ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı dersi 21.yüzyıl becerileri açısından değerlendirilmiştir. Araştırmaya Antalya ili merkezinde görev yapan 12 öğretmen ve aynı ilin merkezinde öğrenim gören 72 9. sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ve gözlem formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin bilgi iletişim teknolojileri alanında sorunlar yaşadığı tespit edilirken öğrencilerin ise yaratıcılık ve yenileme, sosyal ve kültürel beceriler ile bilgi ve iletişim teknolojileri alanlarında sorunlar

yaşadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı dersi ile bu beceriler arasında bağ kuramadığı gözlemlenmiştir. Bu durum öğrencilerin bu derste akademik başarılarına etki etmektedir.

Veyis (2021) yaratıcı metin yazma ile öyküleyici metin oluşturmanın Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik akademik başarıya etkisini incelemiştir. Ağrı ili Doğubayazıt ilçesinde öğrenim gören 40 öğrenci ile yarı deneysel modelde yürütülen araştırmada Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, Öyküleyici Metin Yazma Becerisi Değerlendirme Formu ve araştırmacı tarafından geliştirilen Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Başarı Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yaratıcı metin yazma teknikleri ile öyküleyici metin oluşturmanın öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik akademik başarıyı yükselttiği görülmüştür.

Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik diğer araştırmalar da incelenmiştir (Eyüp, Yurt ve Stebler, 2012; Aydın, 2015; Erdem ve Topbaş, 2017; Duymaz, 2018; Eskimen, 2018; Kapanadze ve Kaya, 2019; Al, 2020; Kayabaşı ve Karadağ, 2021; Çelikten, 2022; Veyis ve Uysal, 2022). Bu araştırmalarda doğrudan akademik başarı incelenmemiştir ancak akademik başarıya dolaylı olarak etki eden etmenler (Motivasyon, hikayeleştirme, dijital hikaye, ders kitabı incelemesi, öğretmen görüşleri gibi) ele alınmıştır. Bu nedenle bu araştırmaların incelenmesi uygun görülmüştür.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ANLAMLANDIRMA STRATEJİLERİNİN TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERSİNE YÖNELİK ETKİSİNİN TUTUM VE AKADEMİK BAŞARI YÖNÜNDEN İNCELENMESİ

1. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Anlamlandırma stratejilerinde öğrencinin bilgiyi edinme sürecini bilinçli hale getirmesi hedeflenmektedir. Bilgiyi edinme sürecini bilinçli hale getiren öğrencinin bu becerilerini her yeni bilgi için kullanabilmesi beklenir. Zira öğrencilerin ders türlerine göre anlamlandırma stratejilerini kullanabilmesi öğrencinin derse yönelik tutum ve başarıları açısından belirleyici bir faktöre sahip olabilir. Türk Dili ve Edebiyatı dersi de öğrenciler açısından son derece önemli olan derslerden birisidir. Bu nedenle bu tez çalışmasındaki nihai amaç anlamlandırma stratejilerinin öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı dersine olan tutum ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesidir.

Anlamlandırma stratejilerine yönelik literatür taraması sonucunda anlamlandırma stratejilerinin Sosyal Bilgiler dersi ile (Tay, 2004; 2008), piyano ve keman öğretimi ile (Ertem, 2003; Akın, 2007; Özer, 2010; Er ve Kuş Özer, 2011), özel eğitim alanı ile (Aracı, 2019), kimya öğretimi ile (Aslan ve Ünal, 2019), Fen Bilimleri dersi ile (Kava ve Çevik, 2020) ilişkilendirildiği araştırmalar görülmüştür. Ancak anlamlandırma stratejilerinin doğrudan Türk Dili ve Edebiyatı dersi ile ilişkilendirildiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Oysa Türk Dili ve Edebiyatı dersinde kullanılan bazı teknikler (özetleme, not alma, kafiye oluşturma, akrostiş), her ne kadar aynı amaca hizmet etmese de, anlamlandırma stratejileri kapsamında kullanılan teknikler ile benzerlik göstermektedir. Bu nedenle öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı dersinde öğrendikleri yeni bilgileri kalıcı hale getirmesinde anlamlandırma stratejilerinin önemli bir rolü olacağı düşünülmektedir. Yapılan bu çalışma ile öğrencilerin anlamlandırma stratejilerini benimseyerek gerek eğitim hayatında gerekse sonraki yaşantısında bu stratejilerden yararlanmaları beklenmektedir. Ayrıca Türk Dili ve Edebiyatı dersinin yanı sıra uygulama süresince öğrenmiş oldukları stratejileri diğer derslere yansıtarak gerek tutum gerekse akademik başarı olarak bu derslerde de başarılı olmaları hedeflenmiştir. Bu tez çalışması öğrencilere sunduğu katkıların yanı sıra öğretmenlere de yeni bilgileri öğretme noktasında yardımcı olmayı hedeflemektedir. Burada açıklanan ve uygulama esnasında kullanılan tekniklerden yararlanan öğretmenlerin daha etkili bir öğretim yapması

amaçlanmaktadır. Bu tez çalışması yukarıda bahsedilen amaçlar açısından önemlidir. Ayrıca literatürde anlamlandırma stratejilerinin Türk Dili ve Edebiyatı dersine tutum ve akademik başarı yönünden etkilerini inceleyen bir araştırmaya rastlanmadığı için böyle bir tez çalışması yapılma gereksinimi duyulmuştur. Bu tez çalışması ile literatürde oluşan boşluğun doldurulacağı düşünülmektedir.

2. ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİ

Bu tez çalışması kapsamında şu temel hipotezler oluşturulmuştur:

1. Hipotez: Ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerine anlamlandırma stratejileri etkinlikleri uygulandıktan sonra kontrol grubu ile deney grubunun Türk Dili ve Edebiyatı dersindeki akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Hazırlanan ders planları uygulandıktan sonra yeniden uygulanacak olan başarı testinde öğrencilerin akademik başarılarının artacağı öngörülmektedir.

2. Hipotez: Ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerine anlamlandırma stratejileri etkinlikleri uygulandıktan sonra kontrol grubu ile deney grubunun Türk Dili ve Edebiyatı dersindeki tutumları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Hazırlanan ders planlarının uygulanması sonucunda yeniden uygulanacak olan tutum ölçeğinde öğrencilerin anlamlandırma stratejilerini uygulamalarının ardından Türk Dili ve Edebiyatı dersine olan tutumlarının olumlu anlamda değişeceği öngörülmektedir.

3. Hipotez: Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin tutuma yönelik öntest ve sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

4. Hipotez: Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarına yönelik öntest ve sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Ayrıca tez çalışmasının nitel kısmında şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerine anlamlandırma stratejileri etkinlikleri uygulanması esnasında ve sonrasında;

a) Öğretmen günlükleri ve saha notları verilerine göre uygulama süreci nasıldır?

b) Öğrenci günlükleri verilerine göre uygulama süreci nasıldır?

2. Öğrenci görüşlerine göre uygulama süreci nasıldır?

3. ARAŞTIRMANIN KAPSAM VE SINIRLILIKLARI

3.1. ARAŞTIRMANIN KAPSAMI

Bu tez çalışması anlamlandırma stratejilerinin öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik tutumları ile bu dersteki akademik başarılarına etkisini kapsamaktadır. Tez çalışması Afyonkarahisar il merkezindeki 2021-2022 eğitim öğretim yılı içerisinde bir lisenin 10. sınıfında öğrenim gören öğrencilerden oluşturulan bir deney, bir kontrol grubu ile gerçekleştirilmiştir.

Senemoğlu (1997) öğrenme stratejileri altı grupta toplamıştır: a) Dikkat Stratejileri, b) Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Artıran Stratejiler, c) Anlamlandırma (Kodlamayı) Stratejileri, d) Geri Getirmeyi (Hatırlamayı) Artırıcı Stratejiler, e) Güdülemeyi Artırıcı Stratejiler, f) Yürütücü Biliş Stratejileridir. Bu öğrenme stratejilerden sadece anlamlandırma stratejileri kullanılmıştır. Anlamlandırma stratejileri kapsamında kullanılan tekniklerden (özetleme-konuyu ana hatları ile açıklama- kodlama-kafiye oluşturma-anahtar sözcük kullanma-yerleşim (loci) tekniği vb.) yararlanılarak oluşturulan ders planları deney grubundaki öğrencilere uygulanmıştır. Öğrencilerin 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı dersi şiir ünitesinde öğrendikleri yeni bilgileri bu teknikleri kullanarak kalıcı hale getirmesi hedeflenmiştir. Uygulama sonucunda öğrencilerin derse olan tutum ve başarılarındaki durumları betimlenmiştir.

3.2. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Tez çalışması Afyonkarahisar il merkezindeki bir lisenin 10. sınıf öğrencilerinden oluşturulan bir deney, bir kontrol grubu ile sınırlı tutulacaktır. Ayrıca zaman dilimi olarak 2021-2022 eğitim öğretim yılı ile sınırlandırılmıştır. Bu tez çalışması Afyonkarahisar il merkezindeki bir lisede öğrenim gören öğrencilerle Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde gerçekleştirilecektir.

Hazırlanan ders planları dört haftalık bir süreçte uygulanacaktır. Öğrencilerin derse olan devam-devamsızlık durumları göz önünde bulundurularak planlanan derse gelmeyen öğrencilerin durumları araştırma sonucuna dahil edilmemiştir.

4. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Tez çalışmasında nicel ve nitel verilerin birlikte toplanarak bir sonuca varıldığı karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma araştırma yöntemi, bir araştırma sürecinde hem nicel hem de nitel verilerin toplanarak analiz edilmesi, birbirleri ile

ilişkilendirilmesi ve birleştirilmesi temeline dayanan bir yöntemdir (Demir, 2016). Konuya ait bütüncül bir bakış açısı ortaya koymak için konunun hem nicel hem de nitel boyutunun araştırılması gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2022). Bu nedenle tez çalışmasında farklı yöntemleri (nicel ve nitel) kullanarak bütüncül bir bakış açısı ortaya konmuş, veri çeşitliliğinin ve sağlıklı sonuçların elde edilmesi amacıyla karma araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Bu tez çalışmasının nitel boyutunda eylem araştırması yapılmış ve uygulama sonucunda deney grubu öğrencileri ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu işlemlerin amacı hem nicel verileri desteklemek hem de uygulama sürecinin betimlemesini yapabilmektir. Uygulama sürecinde öğretmen ve öğrencilerin süreç hakkındaki görüşleri uygulama sürecinin tasvir edilmesinde önemli birer rol oynamaktadır. Veri çeşitliliği sayesinde de sağlıklı bir sonuca ulaşmak hedeflenmiştir. Bu çeşitliliğin sağlanması amacıyla da karma araştırma yöntemi desenlerinden sıralı açımlayıcı desen kullanılmıştır. Zira sıralı açımlayıcı desende nicel ve nitel araştırmalar birbiri ile ilişkilidir, elde edilen veriler araştırma sonucunda bütün olarak değerlendirilir (Yılmaz, 2021). Sıralı açımlayıcı desende nicel verilerin daha sağlıklı açıklanabilmesi için nitel verilerden yararlanır (Ivankova, Creswell & Stick, 2006). Bu tez çalışmasında tutum ölçeği ve akademik başarı testinden elde edilen nicel veriler, uygulama esnasında tutulan öğretmen günlükleri, öğrenci günlükleri, saha notları ve uygulama sonrasında yapılan görüşmeden elde edilen nitel veriler ile desteklenmiş ve tartışma bölümünde sonuçlar bütün olarak değerlendirilmiştir.

4.1. VERİ TOPLAMA YÖNTEMİ

Karma araştırma yönteminin nicel kısmında “Yarı Deneysel Model” kullanılmıştır. Öncelikle basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen tüm gruba Veyis (2015) tarafından geliştirilen “Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ve araştırmacı tarafından geliştirilen Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik başarı testi uygulanmıştır. Tez çalışmasının nitel kısmında, amaçlı örnekleme yoluyla seçilen deney grubuyla eylem araştırması yapılmıştır. Dört haftalık bir periyodu kapsayacak şekilde anlamlandırma stratejilerini temel alan Türk Dili ve Edebiyatı dersine ait ders planları hazırlanmış ve bu planlar düzenli bir biçimde uygulanmıştır. Dört haftalık sürecin başında ölçek ve başarı testinden elde edilen veriler dört hafta sonunda yeniden uygulanan aynı ölçek ve başarı testi verileri ile karşılaştırılarak sonuçlar analiz edilmiştir. Tez çalışması boyunca veri toplama araçları olarak ölçek, başarı testi, öğretmen günlükleri, araştırmacı notları, öğrenci günlükleri, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

4.2. ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÇALIŞMA GRUBU

Tez çalışmasının evrenini Türk Dili ve Edebiyatı dersi gören 10. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu ise Afyonkarahisar il merkezinde bir lisede öğrenim gören 50 10. sınıf öğrencisidir. Bu öğrencilerden 25 tanesi deney grubunda 25 tanesi ise kontrol grubunda yer almaktadır. Deney grubu öğrencileri amaçlı örnekleme yoluyla seçilerek oluşturulmuştur. Anlamlandırma stratejilerinin deney grubu üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla amaçlı örnekleme tercih edilmiştir.

Tez çalışmasına katılan öğrenciler Afyonkarahisar il merkezine bağlı uzak bir kasabadaki çok programlı bir lisedir. Önceki yıllara ait Türk Dili ve Edebiyatı dersi akademik başarı durumları okul ortalamalarına bakıldığında istenilen düzeyde değildir. Ayrıca derse devam konusunda da problem yaşanan bir lisedir 2019-2020 yılları arasında 23; 2020-2021 yılları arasında 15 öğrenci okul terki yaşarken 2019-2020 yılları arasında 6; 2020-2021 yılları arasında ise 4 öğrenci devamsızlık nedeni ile herhangi bir belge alamamıştır. Gerekli tüm tedbirler alınmasına rağmen okul-veli iletişimi zayıftır. Veliler ile iletişim kurma noktasında problemler yaşanmakta, velilerin veli toplantılarına katılımları çok az olmaktadır.

Tez çalışmasına katılan öğrencilerden kontrol grubunda 13 kız, 12 erkek bulunurken deney grubunda ise 14 kız 11 erkek öğrenci yer almıştır. Ayrıca gruplar uygulama öncesinde hem tutum hem de akademik başarı yönünden karşılaştırılmıştır. Dağılım normallik göstermediği için parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi kullanılarak karşılaştırma yapılmıştır. Mann Whitney U testi normal dağılım göstermeyen veri setlerinde iki grup arasında karşılaştırılma yapılırken kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2022). Bu nedenle Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo-1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Uygulama Öncesi Kontrol ve Deney Grubundaki Öğrencilerin Tutuma Yönelik Sonuçları

Gruplar	N	S.T	S.O	U	z	p
Kontrol Grubu	25	21,88	547,00	222,000	-1,759	.079
Deney Grubu	25	29,12	728,00			
Toplam	50					

Tablo-1’e göre kontrol grubu öğrencilerinin ortalaması 21,88 iken deney grubundaki öğrencilerin ortalaması 29,12 bulunmuştur. Yapılan analiz sonucuna göre kontrol grubu ve deney grubu öğrencilerinin tutuma yönelik öntest sonuçları arasında

anlamli bir farklılık bulunmamaktadır ($p>.05$). Bu durum öğrencilerin uygulama öncesinde tutumlarının birbirine yakın olduğunu göstermektedir. Diğer bir deyişle tutum yönünden ele alındığında grupların dağılımı birbirine yakındır.

Kontrol ve deney grubundan elde edilen veriler arasında anlamlı bir fark olup olmadığı MannWhitney U testi kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuçlar Tablo-2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Uygulama Öncesi Kontrol ve Deney Grubu Akademik Başarı Durumları

Gruplar	N	S.T	S.O	U	z	p
Kontrol Grubu	25	23,24	581,00	256,000	-1,100	.271
Deney Grubu	25	27,76	694,00			
Toplam	50					

Tablo-2’ye göre kontrol ve deneyi grubu öğrencilerinin Türk Dili ve Edebiyatı dersindeki ortalamaları, kontrol grubu adına 23,24, deney grubu adına 27,76 olarak bulunmuştur. Ayrıca kontrol ve deney grubu öğrencileri arasında Türk Dili ve Edebiyatı dersinde akademik açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($p>.05$). Bu tabloya göre her iki grup akademik başarı yönünden birbirine yakındır.

4.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

4.3.1. Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla Veyis (2015) tarafından geliştirilen “Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 27 madde ve dört alt boyuttan (İlgi boyutu, önem boyutu, kaçınma boyutu ve bilgi boyutu) oluşmaktadır. 5’li Likert tipinde oluşturulan ölçek, “Tamamen Katılıyorum=5, Katılıyorum=4, Az Katılıyorum=3, Katılmıyorum=2, Tamamen Katılmıyorum=1,” biçiminde derecelendirilmiştir. Ölçeğin iç güvenilirlik katsayısı 0.82 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin 20-21-22 ve 23. maddeleri ters maddelerden oluşmaktadır. Kullanılan ölçek formu EK-1’de verilmiştir.

4.3.2. Başarı Testi

Tez çalışmasında başarı testi olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Başarı Testi” kullanılmıştır. Öncelikli olarak 35 sorudan oluşan test 10 kişilik bir gruba pilot uygulama niteliğinde yapılmış ardından Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni olan üç farklı kişi tarafından incelenmiştir. Sonuç itibariyle kazanımları tam olarak yansıtmadığı düşünülen 10 soru testten çıkarılmıştır. Kalan 25 soru için test

güvenirlilik analizi uygulanmıştır. Uygulama sorucunda KR-20 değeri 0.73 olarak bulunmuştur. Başarı testlerinde KR-20 değeri 0.70 üzerindeki testler güvenilir kabul edilmektedir (Metin, 2015). Başarı testi bu haliyle güvenilir olarak nitelendirilmektedir. Kullanılan başarı testi formu EK-2’de verilmiştir.

4.3.3. Ders Planları

Türk Dili ve Edebiyatı 10. sınıf şiir ünitesine ait günlük planlar hazırlanmıştır. Hazırlanan planlar Ek-3’te gösterilmiştir.

4.3.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Deney grubundaki öğrencilerin dört haftalık uygulama süreci sonrasında, sürece yönelik görüşlerini almak amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen “Anlamlandırma Stratejilerine Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlanırken öncelikle literatür taraması yapılmıştır. Tarama sonucunda 9 maddeden oluşan bir form hazırlanmıştır. Hazırlanan form uzman görüşüne sunulmuştur. Bazı soruların aynı amaca hizmet ettiği görüşü neticesinde soru sayısı 5’e düşürülmüştür. Derinlemesine bilgi almak amacıyla bu 5 soruya sondalar eklenerek sorular genişletilmiştir. Sorular uygulama süreci sonunda öğrencilere yöneltilerek gerekli veriler toplanmış ve analize hazır hale getirilmiştir. Kullanılan “Anlamlandırma Stratejilerine Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” EK-4’te verilmiştir.

4.4. VERİ ANALİZ YÖNTEMİ

4.4.1. Nicel Verilerin Analizi

Tez çalışmasının nicel boyutunda ölçek ve başarı testinden elde edilen veriler kullanılmıştır. Tutum ölçeğinden elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği kontrol edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre hem Kolmogorov-Smirnov hem de Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre anlamlılık değerleri 0.05’in altında bulunmuştur (Kolmogorov-Smirnov testi için $p=0.001$; Shapiro-Wilk testi için $p=0.000$). Ancak verilerin normal dağılım göstermesi için p değerinin 0.05’in üzerinde olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2011). Bu nedenle veriler normal dağılım göstermemektedir. Ayrıca verilerin normalliği kontrol edilirken Skewness ve Kurtosis değerlerine de bakılmıştır. Verilerin normallik dağılım göstermesi için Skewness ve Kurtosis değerlerinin -1,5 / 1,5 aralığında olması gerekmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Ancak Skewness ve Kurtosis değerleri (Skewness= -2,669; Kurtosis= -0,18) -1,5 / 1,5 aralığı dışında olduğu için veriler normal dağılım göstermemektedir.

Ayrıca “Merkezi Limit Teoremi” gereğince dağılımın normalliğinin kontrol edilebilmesi için örneklem büyüklüğünün 30 ve üzeri olması gerekmektedir (Bradley, 1982). Araştırmada kontrol ve deney gruplarında 25’er öğrenci olduğu için “Merkezi Limit Teoremi” gereğince normallik dağılımının sağlıklı olmayacağı düşünülmüştür. Bu nedenlerden dolayı verilerin analizinde parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

Nicel verilerin karşılaştırılmasında, iki grup arasındaki fark incelenirken Mann Whitney U testi kullanılmaktadır. Bu tez çalışmasında da kontrol ve deney grubu karşılaştırıldığı için bu testin kullanılmasına karar verilmiştir. Nicel iki ilişkili değişken puanlarının arasındaki fark incelenirken Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Wilcoxon işaretli sıralar testi bir grubun iki farklı sonuçları karşılaştırılırken kullanıldığı için bu testin kullanılması uygun görülmüştür. Araştırmada %95 güven aralığı ve $p < 0.05$ anlamlılık düzeyi baz alınmıştır.

4.4.2. Nitel Verilerin Analizi

Tez çalışmasının nitel boyutunda yapılan eylem araştırması sürecinde tutulan öğretmen günlükleri, saha notları ve öğrenci günlükleri ile uygulama sonucunda öğrencilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Tez çalışmasının nitel boyutu dört haftalık bir süreci kapsayan eylem araştırması şeklinde planlanmıştır. Eylem araştırmasına yönelik plan aşağıda hafta hafta verilmiştir:

Şekil 2. 1. Hafta Ders Planı-1

Öğrencilere akıllı tahta aracılığıyla İslamiyet Öncesi Türk Edebiyatı ile ilgili ders sunumu yapılır.
Yapılan sunumun ardından öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesi amacıyla bir etkinlik yapılır.
Ardından öğrencilere anlamlandırma stratejileri ile ilgili geniş bir bilgi verilir.
Belirlenen anlamlandırma stratejisinin (Kavram Haritası Oluşturma) İslamiyet Öncesi Türk Edebiyatı ile ilişkilendirilerek kullanılmasına yönelik bir etkinlik
Yapılan çalışmalar değerlendirilir.
Gelecek dersle ilgili bilgi verilerek ders sonlandırılır.

Amaç: Öğrencilerin anlamlandırma stratejilerini kullanarak İslamiyet Öncesi Türk şiirinin genel özelliklerini kalıcı öğrenme haline getirmelerini sağlamak.

Uygulama Ortamı: Uygulama sınıf ortamında öğrencilerin etkin katılımı ile gerçekleştirilmiştir.

Fiziksel Koşullar: Etkileşimli tahta ve interneti mevcut olan bir sınıfta uygulama gerçekleştirilmiştir.

Uygulama: Planlanan ders saatinde derse girilmiştir. Öğrencilerin hazır oldukları görüldükten sonra hazırlanan plan dahilinde önce öğrencilerle kısaca sohbet edilmiş ve ardından derse geçilmiştir. Öncelikli olarak öğrencilere İslamiyet Öncesi dönemi anlatan resimler gösterilmiş ve bu resimler üzerine soru cevap tekniği uygulanmıştır. Verilen cevaplar doğrultusunda öğrencilerin dikkati İslamiyet Öncesi Türk şiirine çekilmiştir. Öğrencilerin yapmış oldukları araştırmaların sunumları yapıldıktan sonra İslamiyet Öncesi Türk şiirinin genel özellikleri ana hatlarıyla öğrencilere sunulmuştur. Yapılan sunumdan sonra öğrencileri merkeze alan bir etkinlik gerçekleştirilmiştir. Tahtaya “İslamiyet Öncesi Türk Şiiri” yazılmış, öğrencilere söz hakkı verilerek bu başlığın onlarda çağrıştırdıklarını tahtaya yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin konuyu pekiştirdiklerinden emin olunduktan sonra öğrencilere anlamlandırma stratejilerinin neler olduğu ve ne amaçla kullanıldığı açıklanmıştır. Hangi stratejilerin bu stratejiler arasında olduğundan bahsedilmiştir. Açıklamalardan sonra bugün kullanılacak olan strateji açıklanmıştır. Bir örnek üzerinden kavram haritalarının ne olduğu, ne amaçla kullanıldığı gösterildikten sonra öğrencilerden İslamiyet Öncesi Türk şiirinin özellikleri ile ilgili kavram haritası oluşturmaları istenmiştir. Yapılan etkinliğin başlarında öğrencilerin zorlandıkları ve haritayı oluşturmakta güçlük çektikleri gözlenince bireysel olarak bazı noktalarda yardımda bulunulmuştur. Etkinliğin ilerleyen sürecinde öğrencilerin etkinliğe daha istekli katıldıkları ve öğrenmiş oldukları bilgileri haritaya daha rahat aktardıkları gözlenmiştir. Planın istenilen düzeyde ve etkili bir biçimde gerçekleştirildiğinin görülmesi üzerine ikinci aşamaya geçilmesine karar verilmiştir.

Şekil 3. 1. Hafta Ders Planı-2

Bir önceki derste öğrenilen İslamiyet Öncesi Türk şiirinin özellikleri ve anlamlandırma stratejilerine yönelik bilgiler tekrar edilir.

Öğrenciler gruplara ayrılarak verilen kavramlar üzerine düşünceleri sağlanır.

Öğrenciler yeniden gruplanır ve verilen kelimeler üzerine ders kitaplarından ya da etkileşimli tahtadan araştırma yapmaları istenir.

Yapılan araştırmaların grup sözcüleri tarafından sunumları yapılır.

Anlamlandırma stratejilerinden “loci” tekniği kullanılarak bilginin inşası sağlanır.

Değerlendirme çalışmaları yapılır.

Amaç: Öğrencilerin anlamlandırma stratejilerini kullanarak İslamiyet Öncesi Türk şiiri nazım biçimlerini kalıcı öğrenme haline getirmelerini sağlamak.

Uygulama Ortamı: Uygulama sınıf ortamında öğrencilerin etkin katılımı ile gerçekleştirilmiştir.

Fiziksel Koşullar: Etkileşimli tahta ve interneti mevcut olan bir sınıfta uygulama gerçekleştirilmiştir.

Uygulama: Planlanan ders saatinde derse girilmiştir. Öğrencilerle kısa süreli sohbet edildikten sonra geçmiş derste öğrenilen bilgiler soru cevap tekniği ile tekrar edilmiştir. Ayrıca yapılan anlamlandırma tekniği ile ilgili öğrencilerin görüşleri sorulmuştur. Öğrenci görüşleri alındıktan sonra derse geçilmiştir. Derste öğrencilere öncelikle bazı kavramlar verilerek (Yuğ-Sığır-Şölen) öğrencilerin bu kavramlar üzerine düşünceleri sağlanmıştır. Öğrenciler düşüncelerini aktardıktan sonra bu kavramların neler olduğu açıklanmıştır. Ardından öğrenciler yeniden gruplanmıştır. Bu gruplara sagu, koşuk ve destan kelimeleri verilerek öğrencilerin etkileşimli tahta ve ders kitaplarından araştırma yapmaları için süre verilmiştir. Yapılan araştırmalardan elde edilen bilgiler sınıf önünde sunulmuştur. Öğrencilerin verilen hedeflenen kazanımlara hakim oldukları görüldükten sonra bilgiyi inşa etmesi için anlamlandırma stratejilerinden “loci

(yerleşim)” tekniği kullanılmıştır. Öncelikle loci tekniğinin nasıl kullanıldığı açıklanmıştır. Ardından bir örnekler verilmiştir. Öğrencilerden sagu, koşuk ve destan nazım biçimlerini çevresindeki varlıklarla ilişkilendirerek kodlamaları istenmiştir. Öğrenciler yapmış oldukları kodlamaları sınıf önünde sunmuştur. Eksik ya da hatalı kısımlar öğretmen rehberliğinde düzeltilmiştir. Ders sonunda loci tekniğine yönelik öğrencilerden değerlendirmeler alınmıştır. Öğrencilerin anlamlandırma stratejilerini uygularken keyif aldıkları gözlenmiştir. Bilgilerin daha kalıcı olduğu saptanmıştır. Bu gözlemlerden sonra bir sonraki ders için planlamalar yapılmıştır.

Şekil 4. 2. Hafta Ders Planı-1

Bir önceki derste öğrenilen İslamiyet Öncesi Türk şiirinin nazım biçimleri, biçimlerin özellikleri ve anlamlandırma stratejilerine yönelik bilgiler tekrar edilir.

Öğrencilerin dikkatleri Geçiş Dönemi ve bu döneme ait olan Kutadgu Bilig ile Divan-ı Lügati't Türk eserlerine çekilir.

Öğrencilere etkileşimli tahta yardımı ile Geçiş Dönemi ve ilk iki eseri ile ilgili bir sunum izletilir.

Öğrencilere eserler ile ilgili bilgilerin yer aldığı küçük kağıtlar dağıtılarak onlardan doğru gruplara geçmesi beklenir.

Geçiş Dönemi ve ilk iki eserini kullanarak akrostiş bir şiir yazmaları istenir.
(Anlamlandırma Stratejisi)

Şiirlerin sunumu yapılır ve strateji değerlendirilir.

Amaç: Öğrencilerin anlamlandırma stratejilerini kullanarak Geçiş Dönemi ve eserlerinin genel özelliklerini kalıcı öğrenme haline getirmelerini sağlamak.

Uygulama Ortamı: Uygulama sınıf ortamında öğrencilerin etkin katılımı ile gerçekleştirilmiştir.

Fiziksel Koşullar: Etkileşimli tahta ve interneti mevcut olan bir sınıfta uygulama gerçekleştirilmiştir.

Uygulama: Planlanan saatte derse girilmiştir. Öğrencilere bugüne kadar işlenen derslerle ilgili görüşleri sorulmuştur. Kullanılan stratejilerin etkili olup olmadığı sorulduktan sonra bir önceki derste öğrenilen bilgiler tekrar edilmiştir. Öğrencilerden İslamiyet öncesi dönem ile İslami dönem arasındaki süreç ile ilgili görüşlerini yazmaları istenmiştir. Görüşler alındıktan sonra Geçiş Dönemi ve bu dönemdeki eserler ile ilgili bilgiler verilmiştir. Öğrencilere verilen bilgiler bir kağıda yazılarak küçük notlar halinde kesilip bir bardak içerisine atılmıştır. Bardağa atılan bu kağıtlar öğrenciler tarafından bir tane olacak şekilde çekilmiştir. Notu okuyan öğrenci sınıf içerisinde belirlenen doğru köşeye (Kutadgu Bilig ve Divan-ı Lügat’it Türk köşesi) geçmiştir. Hatalı geçen öğrenciler sebebi açıklanarak doğru köşeye yönlendirilmişlerdir. Öğrencilerin kalıcı bilgiyi inşa edebilmesi için anlamlandırma stratejilerinden akrostiş şiir yazma tekniği kullanılmıştır. Öğrenciler Geçiş Dönemi-Kutadgu Bilig ve Divan-ı Lügat’it Türk kelimelerini kullanarak akrostiş şiirler yazmışlardır. Bu şiirlerde içerik olarak bu dönem ve eserlerin özellikleri kullanılmıştır. Etkinlik sonunda şiirler okunmuştur. Hatalı veya eksik yerler öğretmen rehberliğinde düzeltilmiştir. Öğrencilerle birlikte hem kullanılan strateji hem de ders değerlendirilmiştir. Öğrenciler istekli olduğu görülmüştür. Bir sonraki dersin sonraki dersin planlanmasına geçilmiştir.

Şekil 5. 2. Hafta Ders Planı-2

Bir önceki derste öğrenilen Geçiş Dönemi özellikleri, Kutadgu Bilig ve Divan-ı Lügati’t Türk’e ait özellikler tekrar edilir.

Öğrencilere başka Geçiş Dönemi eserlerinin olup olmadığına yönelik sorular sorulur.

Hazırlıklı gelen öğrenciler sınıfa davet edilerek tarihsel empati etkinliği gerçekleştirilir.

Öğrencilerin bilgileri kalıcı hale getirebilmesi amacıyla anlamlandırma stratejilerinden konunun ana hatları ile açıklaması yaptırılır.

Yapılan açıklamalar sınıf nezdinde sunulur.

Öğrenilen tüm bilgiler tekrar edilerek ders sonu değerlendirme yapılır.

Amaç: Öğrencilerin anlamlandırma stratejilerini kullanarak Geçiş Dönemi ve eserlerinin genel özelliklerini kalıcı öğrenme haline getirmelerini sağlamak.

Uygulama Ortamı: Uygulama sınıf ortamında öğrencilerin etkin katılımı ile gerçekleştirilmiştir.

Fiziksel Koşullar: Etkileşimli tahta ve interneti mevcut olan bir sınıfta uygulama gerçekleştirilmiştir.

Uygulama: Planlanan saatte derse girilmiştir. Öğrencilerle önceki derste öğrenilen Kutadgu Bilig ve Divan-ı Lügati't Türk'ün özellikleri ile Geçiş Dönemi'nin genel özellikleri üzerine konuşulmuştur. Ayrıca tekrar amaçlı sorular sorulmuştur. Öğrencilerin dikkatleri Geçiş Dönemi'ndeki diğer eserler üzerine çekilmiştir. Önceden hazırlıklı gelen iki öğrenci derse Edip Ahmet Yükneki ve Hoca Ahmet Yesevi olarak gelmiştir. Öğrencilerin önceden hazırladıkları sorular bu şahsiyetlere sorulmuştur. Ardından bu kişiler öğrencilere birtakım sorular sormuştur. Yapılan etkinlikten sonra eksik ve hatalı yerler öğretmen kontrolünde düzeltilmiştir. Öğrenilen bilgiler pekiştirilmesi amacıyla anlamlandırma stratejilerinden konunun ana hatları ile açıklanması tekniği tercih edilmiştir. Öğrenciler Atabetü'l Hakayık ve Divan-ı Hikmet eserlerinin özelliklerini ana hatları ile açıklamışlardır. Hazırladıkları notlar sınıf önünde sunulmuştur. Yapılan açıklamalar sonrasında eksik veya hatalı yerler düzeltilmiştir. Etkinlik boyunca öğrenciler pek çok bilgiyi bir araya getirerek bağlantılar kurmuş ve eserlerin genel özelliklerini ana hatları ile açıklamışlardır.

Şekil 6. 3. Hafta Ders Planı-1

Bir önceki derste öğrenilen bilgiler tekrar edilir.
Öğrencilerin dikkatini çekmek amacıyla bir mani okunur. Maniye yönelik sorular sorulur.
Tahtaya içi boş bir kavram haritası çizilir ve öğrencilerle bu kavram haritası
Anlamlandırma stratejilerinden özetleme tekniği kullanılarak bilginin inşası
Öğrenilen tüm bilgiler tekrar edilerek ders sonu değerlendirme yapılır.

Amaç: Öğrencilerin anlamlandırma stratejilerini kullanarak Halk Edebiyatı ve Anonim Halk Edebiyatı'nın genel özelliklerini kalıcı öğrenme haline getirmelerini sağlamak.

Uygulama Ortamı: Uygulama sınıf ortamında öğrencilerin etkin katılımı ile gerçekleştirilmiştir.

Fiziksel Koşullar: Etkileşimli tahta ve interneti mevcut olan bir sınıfta uygulama gerçekleştirilmiştir.

Uygulama: Planlanan saatte derse girilmiştir. Öğrencilerle anlamlandırma stratejilerinin etkililiği üzerine konuşulmuştur. Öğrencilere önceki dersle ilgili sorular sorulmuş ve istenilen cevaplar elde edilmiştir. Daha sonra sınıf ortamında bir mani okunmuştur. Öğrencilere mani ve maninin ait olduğu dönem ile ilgili sorular sorulmuştur. Alınan cevaplar eşliğinde öğrencilerin dikkati Halk Edebiyatı ve Anonim Halk Edebiyatı'na çekilmiştir. Bir sunum eşliğinde Halk Edebiyatı ve onun bir alt kolu olan Anonim Halk Edebiyatı'nın genel özellikleri verilmiştir. Sonra içi boş bir kavram haritası hazırlanmış ve öğrencilere bu kavram haritasının içi doldurtulmuştur. Öğrencilerin bilgiyi inşası için anlamlandırma stratejilerinden özetleme tekniği kullanılmıştır. Öğrenciler Halk Edebiyatı, Anonim Halk Edebiyatı'nın genel özellikleri ve nazım biçimleri ile ilgili öğrendikleri tüm bilgileri özetlemişler, yaptıkları özetleri de sınıf önünde sunmuşlardır. Yapılan sunumlarda eksik ya da hatalı kısımlar düzeltilmiştir.

Şekil 7. 3. Hafta Ders Planı-2

Önceki derste öğrenilen bilgiler tekrar edilir.

Öğrencilerin dikkatleri Aşık Tarzı ve Dini-Tasavvufi Halk edebiyatına çekilir.

Öğrenciler ile birlikte yaratıcı matriks tekniği uygulanır.

Anlamlandırma stratejilerinden eklemleme tekniği uygulanır.

Öğrenilen tüm bilgiler tekrar edilerek ders sonu değerlendirme yapılır.

Amaç: Öğrencilerin anlamlandırma stratejilerini kullanarak Halk Edebiyatı ve Anonim Halk Edebiyatı'nın genel özelliklerini kalıcı öğrenme haline getirmelerini sağlamak.

Uygulama Ortamı: Uygulama sınıf ortamında öğrencilerin etkin katılımı ile gerçekleştirilmiştir.

Fiziksel Koşullar: Etkileşimli tahta ve interneti mevcut olan bir sınıfta uygulama gerçekleştirilmiştir.

Uygulama: Planlanan saatte derse girildi. Öğrencilerle önceki derste öğrenilen bilgiler tekrar edildi. Anlamlandırma stratejilerinin onlar üzerindeki etkinliği üzerine konuşuldu. Ardından Aşık Tarzı ve Dini-Tasavvufi Halk Edebiyatı'ndan şiir örnekleri gösterilerek önceki derste öğrenilen nazım biçimlerinin bu nazım biçimleri ile kıyaslanması sağlandı. Bu şiirlerin önceki şiirlerden farkları soruldu. Öğrencilerin dikkatleri konuya çekildikten sonra bir sunum yardımıyla dönemlerin özellikleri ve nazım biçimleri aktarıldı. Öğrencilerle yaratıcı matris etkinliği gerçekleştirildi. Öğrenciler öğrendikleri dönemleri tema, konu, nazım biçimi, şair gibi kriterlere göre değerlendirdiler. Aldıkları notları renkli kağıtlara yazarak içi boş tablonun ilgili kısmına yapıştırdılar. Eksik ve hatalı yönler öğretmen rehberliğinde düzeltildi. Öğrencilerin bilgiyi inşa edebilmeleri amacıyla anlamlandırma stratejilerinden ekleme tekniği kullanıldı. Bu teknikte daha önceden öğrenilen, İslamiyet öncesi döneme ait olan nazım biçimlerinden koşuk, sagu ve destana ait özelliklere yeni öğrenilen koşma, semai, varsağı, ağıt, destan gibi nazım biçimlerinin eklenmesi hedeflendi. Öğrenciler yeni öğrendikleri nazım biçimlerini başarıyla önceki öğrendikleri nazım biçimleri ilişkilendirdiler. Benzer ve farklı yönlerini ortaya koyabildiler. Onlar açısından son derece verimli bir işlendi.

Şekil 8. 4. Hafta Ders Planı-1

Bir önceki derste öğrenilen bilgiler tekrar edilir.

Öğrencilere Divan edebiyatına ait bir şiir örneği gösterilerek Halk edebiyatı nazım biçimlerinden farkı sorulur.

Anlamlandırma stratejilerinden anahtar sözcük tekniği uygulanır.

Öğrencilerle Divan edebiyatının özelliklerini kapsayan istasyon tekniği uygulanır.

Öğrenilen tüm bilgiler tekrar edilerek ders sonu değerlendirme yapılır.

Ders sonu değerlendirme çalışmaları yapılır.

Amaç: Öğrencilerin anlamlandırma stratejilerini kullanarak Divan edebiyatının genel özelliklerini kalıcı öğrenme haline getirmelerini sağlamak.

Uygulama Ortamı: Uygulama sınıf ortamında öğrencilerin etkin katılımı ile gerçekleştirilmiştir.

Fiziksel Koşullar: Etkileşimli tahta ve interneti mevcut olan bir sınıfta uygulama gerçekleştirilmiştir.

Uygulama: Planlanan saatte derse girildi. Öğrenciler ile önceki dersler üzerine konuşuldu. Anlamlandırma stratejilerinin onların öğrenmelerine ne gibi etkileri olduğu soruldu. Ardından plan dahilinde derse geçildi. Önceki derste öğrenilen konular üzerine soru-cevap tekniği uygulanarak öğrenilen konular tekrar edildi. Ardından etkileşimli tahtaya iki farklı şiir örneği yansıtılarak öğrencilere aradaki farklar soruldu. Öğrencilerin cevaplarına göre şiir arasındaki fark öğrencilere bulduruldu. Öğrencilerin Divan Edebiyatı'na ait özellikleri keşfetmeleri sağlandı. Bu özelliklerin pekiştirilmesi için istasyon tekniği uygulandı. Öğrenciler dört gruba ayrıldı. Her gruba farklı bir tür verildi. Birinci grup Divan Edebiyatı'nın özellikleri ile ilgili bir hikaye, ikinci grup bir masal, üçüncü grup bir şiir yazmaya, dördüncü grup da bir resim yapmaya başladı. On dakika sonra gruplar yer değiştirildi ve arkadaşlarının kalmış olduğu yerden verilen türü devam ettirdiler. Son turda herkes ilk gruba döndü. Etkinlik sonunda grup içerisinde bir sözcük sunum yaptı. Yapılan sunum üzerine sınıf olarak konuşuldu ve eksik ya da hatalı kısımlar söylenerek düzeltildi. Etkinliğin sonrasında bilginin kalıcı hale gelmesini sağlamak amacıyla anlamlandırma stratejilerinden anahtar sözcük tekniği kullanıldı. Öğrenciler "Divan" sözcüğünü kullanarak bu sözcüğün onlarda uyandırdığı çağrışım ile Divan Edebiyatı'nın özelliklerini karşılatırdılar. Verilen kelimeye ses bakımından benzerlik gösteren kelimeler ya da o kelimenin farklı anlamları Divan Edebiyatı'nın özellikleriyle ilişkilendirilerek sunum yapıldı. Yapılan sunumda hatalı ya da eksik yerler öğretmen rehberliğinde düzeltildi. Öğrencilerin etkinlikleri son derece istekli ve istenilen biçimde yaptığı gözlemlendi. Bunun üzerinde planlanan diğer geçildi.

Şekil 9. 4. Hafta Ders Planı-2

Bir önceki derste öğrenilen bilgiler tekrar edilir.

Öğrencilere Divan Edebiyatı nazım biçimlerinden dört farklı şiir örneği verilerek öğrencilerin bu şiirlerin özelliklerini bulmaları istenir.

Öğrencilerden Divan Edebiyatı nazım biçimlerinin özelliklerini taşıyan kafiyeli şiirler yazmaları istenir (Anlamlandırma stratejileri-kafiye oluşturma).

Ders sonu değerlendirme çalışmaları yapılır.

Amaç: Öğrencilerin anlamlandırma stratejilerini kullanarak Divan Edebiyatı'nın nazım biçimi özelliklerini kalıcı öğrenme haline getirmelerini sağlamak.

Uygulama Ortamı: Uygulama sınıf ortamında öğrencilerin etkin katılımı ile gerçekleştirilmiştir.

Fiziksel Koşullar: Etkileşimli tahta ve interneti mevcut olan bir sınıfta uygulama gerçekleştirilmiştir.

Uygulama: Planlanan saatte derse girildi. Öğrencilere Divan Edebiyatı'nın genel özellikleri üzerine tekrar amaçlı sorular soruldu. Ayrıca öğrencilerin cevapları verirken anlamlandırma stratejilerinden faydalanıp faydalanmadığı gözlemlendi. Birçok öğrencinin divan kelimesinden yola çıkarak bilgileri hatırladığı görüldü. Ardından öğrencilere işlenecek olan dersin içeriği hakkında kısaca bilgi verildikten sonra Divan Edebiyatı nazım biçimlerinin biçim ve içerik özellikleri bir sunum yoluyla öğrencilere aktarıldı. Öğrencilere farklı nazım biçimlerinden dört şiir dağıtıldı. Şiirlerin günümüz Türkçesiyle açıklaması da eklendi. Her şiirin altına nazım birimi, ölçü, uyak, uyak örgüsü, konu başlıkları eklenerek şiirlerin öğrenciler tarafından incelenmesi sağlandı. İncelemesini yapan öğrenci ayağa kalktı ve istediği bir arkadaşı ile yazdıklarını karşılaştırdı. Bu karşılaştırma sonrası arkadaşı ile tartışarak eksik ya da hatalı yerleri düzeltti. Etkinlik sonunda tüm sınıf sunumunu yaptı. Gerekli görülen yerlerde düzeltmeler yapıldı. Ardından öğrencilerin öğrendikleri bilgileri kalıcı hale getirmelerini sağlamak amacıyla anlamlandırma stratejilerinden kafiye oluşturma tekniği kullanıldı. Öğrencilerden içerisinde Divan Edebiyatı nazım biçimlerinin ve bu biçimlerin özelliklerinin olduğu kafiyeli bir şiir yazmaları istendi. Bu şiiri yazmaları için gerekli süre

verildi. Süre sonunda yazılan şiirler okundu. Yazılan şiirler tüm sınıftan tarafından değerlendirildi. Etkinlik boyunca öğrencilerin son derece keyifli ve eğlenceli bir biçimde etkinliğe katıldıkları gözlemlendi. Bu şekilde planlanan dört haftalık periyot sonlandırılarak öğrencilerle görüşme aşamasına geçildi.

Uygulama esnasında öğretmen tarafından günlükler tutulmuştur. Ayrıca yine uygulama esnasında saha notları kayıt altına alınmıştır. Yapılan eylem araştırması sonucunda ise öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilere araştırmacı tarafından geliştirilen “Anlamlandırma Stratejilerine Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” uygulanmış ve veriler not edilmiştir. Öğretmen günlüklerinden, saha notlarından ve öğrencilerle yapılan görüşme formundan elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Betimsel analiz var olan durumun derinlemesine analiz edilmeden, verilerin daha yakından incelenerek ortaya konmasını hedeflemektedir (Atalay, 2022). Bu tez çalışmasında da öğretmen günlüklerinden, saha notlarından ve öğrenci görüşlerinden elde edilen verilerin yakından incelenmesi hedeflendiği için betimsel analiz tercih edilmiştir. Betimsel analiz sürecinde verilerin düzenlenmesinde oluşturulan temalar önemli rol oynamaktadır. Betimsel analiz sürecinde, görüşülen kişilerden alınan doğrudan alıntılar ve bu alıntılardan yola çıkarak sonuçları yorumlamak analiz sürecinin geçerliliğini artırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2022). Bu tez çalışmasında da öğretmen günlüklerinden elde edilen verilerde, saha notları verilerinde ve görüşmeden elde edilen verilerde doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Öğretmen günlükleri aktarılırken Ö.G, saha notları aktarılırken S.N kısaltmaları kullanılmıştır. Öğrencilerin görüşleri aktarılırken öğrenciler, Ö1; Ö2; Ö3... şeklinde kodlanmıştır.

Öğretmen günlükleri ve saha notları bilgisayar ortamında analiz edilmiştir. Ardından verilerin yorumu yapılmış ve raporlaştırılmıştır. Dış gerçekliği sağlayabilmek amacıyla elde edilen veriler ayrıntılı bir biçimde analiz edilmiş ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Görüşme formları bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra analizi gerçekleştirilmiştir. Görüşme analizlerinin ardından yorumlama ve raporlaştırma sırasıyla yapılmıştır. Dış gerçekliği sağlayabilmek amacıyla ayrıntılı betimleme yapılmış, öğrenci görüşlerine doğrudan yer verilmiştir. İç güvenilirliğin artırılması için de seçkisiz yolla belirlenen iki görüşme formu, iki farklı uzman tarafından kodlanmış ve kodlamalar arasındaki tutarlılığa bakılmıştır. İki kodlayıcı arasındaki iç güvenilirliği hesaplamak için Miles & Huberman'ın (1994) “görüş birliği/(görüş birliği+görüş ayrılığı)x100” formülü

kullanılmıştır. Uzlaşma yüzdesi olarak % 75 bulunmuştur. Bu oran %70 ve üzeri olduğunda analiz için iç güvenilirliğin sağlandığı söylenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2022). Bu haliyle analizler için iç güvenilirliğin sağlandığı söylenebilir.

Öğrenci günlüklerinden elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi amaç, elde edilen verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşabilmektir. Elde edilen verilerin ilk olarak kavramsallaştırılması, akabinde ortaya çıkan kavramların bir mantık çerçevesinde düzenlenmesi gerekir. Temel olarak yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belli temalar çevresinde bir araya getirerek okuyucunun anlayabileceği biçimde yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2022). Öğrenci günlüklerinden elde edilen verileri kodlayarak belli temalar etrafında toplayabilmek amacıyla bu tez çalışmasında içerik analizi kullanılmıştır. Böylece öğrencilerin tutmuş oldukları günlüklerin analizi derinlemesine incelenmiştir.

5. BULGULAR

Bu bölümde toplanan verilerin oluşturulan problemlere göre analizleri tablolar halinde verilmiştir.

5.1. NİCEL BULGULAR

Bu bölümde tez çalışmasının nicel verilerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Başarı testinden (öntest ve sontest) ve tutum ölçeğinden (öntest ve sontest) elde edilen veriler araştırma problemleri doğrultusunda analiz edilmiş, tablolar şeklinde gösterilmiştir. Hipotez analizlerine geçilmeden önce uygulama öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik tutum dağılımları verilmiştir. Verilerin analizinde, öğrencilerin vermiş olduğu cevapların puanlarını hesaplayabilmek amacıyla; maddeler 1.00-1.79 “Tamamen Katılmıyorum”, 1.80-2.59 “Katılmıyorum”, 2.60-3.39 “Biraz Katılıyorum”, 3.40-4.19 “Katılıyorum”, 4.20-5.00 “Tamamen Katılıyorum” aralıkları bazında değerlendirilmiştir. Sonuçlar Tablo-3’te gösterilmiştir:

Tablo 3. Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin Türk Dili ve Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum Dağılımları

Maddeler		f/%	1	2	3	4	5	X	SS	Düzye
Türk edebiyatı dersini almak benim için büyük bir zevk.	K-G	f	6	10	2	6	1	2,44	1,22	Katılmıyorum
		%	3,9	6,6	1,3	3,9	0,7			
	D-G	f	-	10	6	8	1	3	0,95	Biraz Katılıyorum
		%	-	13,2	7,9	10,5	1,3			
Türk edebiyatı dersine çalışmak benim için kolaydır.	K-G	f	9	6	5	5	-	2,24	1,16	Katılmıyorum
		%	5,9	3,9	3,3	3,3	-			
	D-G	f	7	5	6	4	3	2,64	1,38	Biraz Katılıyorum
		%	9,2	6,6	7,9	5,3	3,9			
Türk edebiyatı dersi ile ilgili araştırmalar yapmak hoşuma gidiyor.	K-G	f	7	7	7	4	-	2,32	1,06	Katılmıyorum
		%	4,6	4,6	4,6	2,6	-			
	D-G	f	-	-	5	9	11	4,24	0,77	Tamamen Katılıyorum
		%	-	-	6,6	11,8	14,5			
Proje ve ödev çalışmalarımı Türk edebiyatı dersinden almayı tercih ederim.	K-G	f	4	7	6	6	2	2,8	1,22	Biraz Katılıyorum
		%	2,6	4,6	3,9	3,9	1,3			
	D-G	f	4	7	6	6	2	2,8	1,22	Biraz Katılıyorum
		%	5,3	9,2	7,9	7,9	2,6			
Türk edebiyatı dersi edebiyata yönelik bakış açımı geliştirdi.	K-G	f	2	11	5	5	2	2,76	1,12	Biraz Katılıyorum
		%	1,3	7,2	3,3	3,3	1,3			
	D-G	f	2	11	5	5	2	2,76	1,12	Biraz Katılıyorum
		%	2,6	14,5	6,6	6,6	2,6			
Türk edebiyatı dersinin ders saatinin daha fazla olması gerektiğini düşünürüm.	K-G	f	5	9	5	3	3	2,6	1,29	Biraz Katılıyorum
		%	3,3	5,9	3,3	2,00	2,00			
	D-G	f	-	-	4	11	10	4,24	0,72	Tamamen Katılıyorum
		%			5,3	14,5	13,2			
Türk edebiyatı dersi ile ilgili kitaplar okumaktan hoşlanırım.	K-G	f	3	11	3	7	1	2,68	1,14	Biraz Katılıyorum
		%	2	7,2	2	4,6	0,7			
	D-G	f	3	11	3	7	1	2,68	1,14	Biraz Katılıyorum
		%	3,9	14,5	3,9	9,2	1,3			
Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni olmayı isterim.	K-G	f	4	7	8	5	1	2,68	1,10	Biraz Katılıyorum
		%	2,6	4,6	5,3	3,3	0,7			
	D-G	f	-	-	9	11	5	3,84	0,74	Katılıyorum
		%	-	-	11,8	14,5	6,6			
Türk edebiyatı dersi konularına çalışmaktan çok zevk alırım.	K-G	f	4	10	5	6	-	2,52	1,04	Katılmıyorum
		%	2,6	6,6	3,3	3,9	-			
	D-G	f	-	1	1	11	12	4,36	0,75	Tamamen Katılıyorum
		%	-	1,3	1,3	14,5	15,8			

Tablo 3 (Devam). Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin Türk Dili ve Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum Dağılımları

Maddeler		f/%	1	2	3	4	5	X	SS	Düzye
Türk edebiyatı dersini ipe çekerim.	K-G	f	4	8	7	5	1	2,64	1,11	Biraz Katılıyorum
		%	2,6	5,3	4,6	3,3	0,7			
	D-G	f	-	-	3	11	11	4,32	0,69	Tamamen Katılıyorum
		%	-	-	3,9	14,5	14,5			
Türk edebiyatı dersi seçmeli ders de olsa seçerim.	K-G	f	4	10	4	6	1	2,6	1,15	Biraz Katılıyorum
		%	2,6	6,6	2,6	3,9	0,7			
	D-G	f	4	10	4	6	1	2,6	1,15	Biraz Katılıyorum
		%	5,3	13,2	5,3	7,9	1,3			
Her öğrencinin Türk edebiyatını öğrenmesi gerektiğini düşünürüm.	K-G	f	4	11	5	4	1	2,48	1,05	Katılmıyorum
		%	2,6	7,2	3,3	2,6	0,7			
	D-G	f	-	-	1	10	14	4,52	0,58	Tamamen Katılıyorum
		%	-	-	1,3	13,2	18,4			
Türk edebiyatı dersinin bireye okuma zevki kazandırdığını düşünürüm.	K-G	f	3	9	7	5	1	2,68	1,06	Biraz Katılıyorum
		%	2	5,9	4,6	3,3	0,7			
	D-G	f	-	-	2	11	12	4,4	0,64	Tamamen Katılıyorum
		%	-	-	2,6	14,5	15,8			
Türk edebiyatı dersine ait konuları öğrenmenin önemli olduğunu düşünürüm.	K-G	f	2	8	6	6	3	3	1,19	Biraz Katılıyorum
		%	1,3	5,3	3,9	3,9	2			
	D-G	f			2	14	9	4,28	0,61	Tamamen Katılıyorum
		%			2,6	18,4	11,8			
Türk edebiyatı dersi benim için önemli bir derstir.	K-G	f	13	6	5	1	-	2,76	0,92	Biraz Katılıyorum
		%	8,6	3,9	3,3	0,7	-			
	D-G	f	-	1	1	7	16	4,52	0,77	Tamamen Katılıyorum
		%	-	1,3	1,3	9,2	21,1			
Türk edebiyatı dersinin okuma alışkanlığı kazandırdığını düşünürüm.	K-G	f	3	11	4	5	2	2,68	1,18	Biraz Katılıyorum
		%	2	7,2	2,6	3,3	1,3			
	D-G	f	-	-	2	9	14	4,48	0,65	Tamamen Katılıyorum
		%	-	-	2,6	11,8	18,4			
Türk edebiyatı dersinin bireyin kendini ifade edebilme becerisini geliştirdiğini düşünürüm.	K-G	f	4	8	8	3	2	2,64	1,15	Biraz Katılıyorum
		%	2,6	5,3	5,3	2	1,3			
	D-G	f	4	11	5	4	1	2,48	1,08	Katılmıyorum
		%	5,3	14,5	6,6	5,3	1,3			

Tablo 3 (Devam). Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin Türk Dili ve Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum Dağılımları

Maddeler		f/%	1	2	3	4	5	X	SS	Düzey
Türk edebiyatı dersinin bireye güzel konuşma becerisi kazandırdığını düşünürüm.	K-G	f	4	8	5	5	2	2,68	1,21	Biraz Katılıyorum
		%	2,6	5,3	3,3	3,3	1,3			
	D-G	f	-	2	15	5	3	3,36	0,81	Biraz Katılıyorum
		%	-	2,6	19,7	6,6	3,9			
Türk edebiyatı dersinin bireyin yazma becerilerini geliştirdiğini düşünürüm.	K-G	f	4	9	5	5	2	2,68	1,21	Biraz Katılıyorum
		%	2,6	5,9	3,3	3,3	1,3			
	D-G	f	-	2	9	10	4	3,64	0,86	Biraz Katılıyorum
		%	-	2,6	11,8	13,2	5,3			
Türk edebiyatı dersinin olduğu saat sınıfa girmek istemem.	K-G	f	4	11	2	6	2	2,64	1,25	Biraz Katılıyorum
		%	2,6	7,2	1,3	3,9	1,3			
	D-G	f	4	4	6	6	5	3,16	1,37	Biraz Katılıyorum
		%	5,3	5,3	7,9	7,9	6,6			
Türk edebiyatı dersinin olduğu gün okula gitmek istemem.	K-G	f	3	10	5	5	2	2,72	1,17	Biraz Katılıyorum
		%	2	6,6	3,3	3,3	1,3			
	D-G	f	3	3	2	8	9	3,68	1,4	Biraz Katılıyorum
		%	3,9	3,9	2,6	10,5	11,8			
Türk edebiyatı ile ilgili programlara katılmak istemem.	K-G	f	3	10	4	6	2	2,76	1,20	Biraz Katılıyorum
		%	2	6,6	2,6	3,9	1,3			
	D-G	f	1	-	12	3	9	3,76	1,09	Biraz Katılıyorum
		%	1,3	-	15,8	3,9	11,8			
Türk edebiyatı dersinin müfredattan kaldırılması gerektiğini düşünürüm.	K-G	f	3	4	12	3	3	2,96	1,13	Biraz Katılıyorum
		%	2	2,6	7,9	2	2			
	D-G	f	21	-	-	3	1	1,72	0,84	Tamamen Katılmıyorum
		%	27,6	-	-	3,9	1,3			
Türk edebiyatı dil ve edebiyat ilişkisini öğrenmemi sağladı.	K-G	f	1	13	3	4	4	2,88	1,23	Biraz Katılıyorum
		%	0,7	8,6	2	2,6	2,6			
	D-G	f	2	9	4	6	4	3,04	1,27	Biraz Katılıyorum
		%	2,6	11,8	5,3	7,9	5,3			
Türk edebiyatı dersi yeni düşünceler üretebilme yeteneğimi geliştirdi.	K-G	f	4	12	3	3	3	2,56	1,26	Katılmıyorum
		%	2,6	7,9	2	2	2			
	D-G	f	-	5	9	6	5	3,44	1,04	Katılıyorum
		%	-	6,6	11,8	7,9	6,6			
Türk edebiyatı dersi Türk kültür hayatını öğrenmemde önemli bir yere sahiptir.	K-G	f	5	11	2	3	4	2,6	1,38	Biraz Katılıyorum
		%	3,3	7,2	1,3	2	2,6			
	D-G	f	-	2	1	12	10	4,2	0,86	Katılıyorum
		%	-	2,6	1,3	15,8	13,2			

Tablo 3 (Devam). Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin Türk Dili ve Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum Dağılımları

Maddeler	f/%	1	2	3	4	5	X	SS	Düzye	
Türk edebiyatı dersi bana estetik bakış açısı kazandırdı.	K-G	f	4	8	6	3	4	2,8	1,32	Biraz Katılıyorum
		%	2,6	5,3	3,9	2	2,6			
	D-G	f	-	3	5	9	8	3,88	1,01	Katılıyorum
		%	-	3,9	6,6	11,8	10,5			
Toplam	K-G						2,65	1,16	Biraz Katılıyorum	
	D-G						3,66	0,94	Katılıyorum	

Tablo-3'e göre kontrol grubu öğrencilerinin Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik tutumları "biraz katılıyorum" düzeyindeyken deney grubu öğrencilerinin tutum düzeyi "katılıyorum" seviyesindedir. Kontrol grubu öğrencileri en yüksek ortalama ile ($X=2,96$) "Türk edebiyatı dersinin müfredattan kaldırılması gerektiğini düşünürüm." maddesine "Biraz Katılıyorum" düzeyinde cevap verirken deney grubu öğrencileri en yüksek ortalama ile ($X=4,52$) "Her öğrencinin Türk edebiyatını öğrenmesi gerektiğini düşünürüm." ve "Türk edebiyatı dersi benim için önemli bir derstir." maddelerine "Tamamen Katılıyorum" düzeyinde cevap vermişlerdir.

Hipotez-1: Ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerine anlamlandırma stratejileri etkinlikleri uygulandıktan sonra kontrol grubu ile deney grubunun Türk Dili ve Edebiyatı dersindeki akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Anlamlandırma stratejilerine yönelik uygulama yapıldıktan sonra kontrol ve deney grubu öğrencilerine yapılan akademik başarı testi sonucu karşılaştırılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde Mann Whitney U testinden yararlanılmıştır. Sonuçlar Tablo-4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Uygulama Sonrası Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarıya Yönelik Sonuçlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	S.T	S.O	U	z	p
Kontrol Grubu	25	15,50	387,50	62,500	-4,875	.000
Deney Grubu	25	35,50	887,50			
Toplam	50					

Tablo-4'e göre Türk Dili ve Edebiyatı dersindeki akademik başarıya yönelik testin kontrol grubundaki ortalaması 15,50 bulunurken deney grubundaki ortalaması 35,50 bulunmuştur. İki grubun uygulama sonrası akademik başarı testleri sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Deney grubu öğrencilerinin akademik başarı testi

sonuçları kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testi sonuçlarından farklılık göstermektedir.

Hipotez-2: Ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerine anlamlandırma stratejileri etkinlikleri uygulandıktan sonra kontrol grubu ile deney grubunun Türk Dili ve Edebiyatı dersindeki tutumları arasında anlamı bir farklılık vardır.

Öncelikli olarak uygulama sonrası öğrencilerin tutumlarının karşılaştırılmasının daha net anlaşılabilmesi için kontrol grubu ve deney grubu öğrencilerinin tutumlarına yönelik dağılımlarına bakılmıştır.

Tablo 5. Uygulama Sonrası Kontrol ve Deney Grubuna Ait Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Tutum Dağılımları

Maddeler		f/%	1	2	3	4	5	X	SS	Düzye
Türk edebiyatı dersini almak benim için büyük bir zevk.	K-G	f	3	8	4	6	4	3	1,32	Biraz Katılıyorum
		%	12	32	16	24	16			
	D-G	f	-	-	1	9	15	4,56	0,58	Tamamen Katılıyorum
		%			4	36	60			
Türk edebiyatı dersine çalışmak benim için kolaydır.	K-G	f	2	10	10	3	-	2,56	0,82	Katılmıyorum
		%	8	40	40	12	-			
	D-G	f	-	1	4	13	7	4,04	0,79	Katılıyorum
		%	-	4	16	52	28			
Türk edebiyatı dersi ile ilgili araştırmalar yapmak hoşuma gidiyor.	K-G	f	5	10	7	3	-	2,32	0,94	Katılmıyorum
		%	20	40	28	12	-			
	D-G	f	-	-	5	9	11	4,24	0,77	Tamamen Katılıyorum
		%	-	-	20	36	44			
Proje ve ödev çalışmalarımı Türk edebiyatı dersinden almayı tercih ederim.	K-G	f	-	11	4	10	-	2,96	0,93	Biraz Katılıyorum
		%	-	44	16	40	-			
	D-G	f	-	-	2	15	8	4,24	0,59	Tamamen Katılıyorum
		%	-	-	8	60	32			
Türk edebiyatı dersi edebiyata yönelik bakış açımı geliştirdi.	K-G	f	1	16	4	3	1	2,48	0,91	Katılmıyorum
		%	4	64	16	12	4			
	D-G	f	-	-	1	10	14	4,52	0,58	Tamamen Katılıyorum
		%	-	-	4	40	56			

Tablo 5 (Devam). Uygulama Sonrası Kontrol ve Deney Grubuna Ait Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Tutum Dağılımları

Maddeler		f/%	1	2	3	4	5	X	SS	Düzye
Türk edebiyatı dersinin ders saatinin daha fazla olması gerektiğini düşünürüm.	K-G	f	3	12	5	2	3	2,6	1,19	Biraz Katılıyorum
		%	12	48	20	4	12			
	D-G	f	-	-	4	11	10	4,24	0,72	Tamamen Katılıyorum
		%	-	-	16	44	40			
Türk edebiyatı dersi ile ilgili kitaplar okumaktan hoşlanırım.	K-G	f	3	9	5	8	-	2,72	1,06	Biraz Katılıyorum
		%	12	36	20	32	-			
	D-G	f	-	1	4	7	13	4,28	0,89	Tamamen Katılıyorum
		%	-	4	16	42	52			
Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni olmayı isterim.	K-G	f	1	4	13	7	-	3,04	0,79	Biraz Katılıyorum
		%	4	16	52	28	-			
	D-G	f	-	-	9	11	5	3,84	0,74	Katılıyorum
		%	-	-	36	44	20			
Türk edebiyatı dersi konularına çalışmaktan çok zevk alırım.	K-G	f	5	11	7	2	-	2,24	0,87	Katılmıyorum
		%	20	44	28	8	-			
	D-G	f	-	1	1	11	12	4,36	0,75	Tamamen Katılıyorum
		%	-	4	4	44	48			
Türk edebiyatı dersini ipe çekerim.	K-G	f	5	13	6	1	-	2,12	0,78	Katılmıyorum
		%	20	52	24	4	-			
	D-G	f	-	-	3	11	11	4,32	0,69	Tamamen Katılıyorum
		%	-	-	12	44	44			
Türk edebiyatı dersi seçmeli ders de olsa seçerim.	K-G	f	2	8	10	4	1	2,76	0,97	Biraz Katılıyorum
		%	8	32	40	16	4			
	D-G	f	-	1	4	4	16	4,4	0,91	Tamamen Katılıyorum
		%	-	4	16	16	64			
Her öğrencinin Türk edebiyatını öğrenmesi gerektiğini düşünürüm.	K-G	f	4	9	9	3	-	2,44	0,91	Katılmıyorum
		%	16	36	36	12	-			
	D-G	f	-	-	1	10	14	4,52	0,58	Tamamen Katılıyorum
		%	-	-	4	40	56			

Tablo 5 (Devam). Uygulama Sonrası Kontrol ve Deneysel Grubuna Ait Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Tutum Dağılımları

Maddeler		f/%	1	2	3	4	5	X	SS	Düzye
Türk edebiyatı dersinin bireye okuma zevki kazandırdığını düşünürüm.	K-G	f	2	10	9	3	1	2,64	0,95	Biraz Katılıyorum
		%	8	40	36	12	4			
	D-G	f	-	-	2	11	12	4,4	0,64	Tamamen Katılıyorum
		%	-	-	8	44	48			
Türk edebiyatı dersine ait konuları öğrenmenin önemli olduğunu düşünürüm.	K-G	f	4	8	7	5	1	2,64	1,11	Biraz Katılıyorum
		%	16	32	28	20	4			
	D-G	f	-	-	2	14	9	4,28	0,61	Tamamen Katılıyorum
		%	-	-	8	56	36			
Türk edebiyatı dersi benim için önemli bir derstir.	K-G	f	5	12	3	5	-	2,32	1,03	Katılmıyorum
		%	20	48	12	20	-			
	D-G	f	-	1	1	7	16	4,52	0,77	Tamamen Katılıyorum
		%	-	4	4	28	64			
Türk edebiyatı dersinin okuma alışkanlığı kazandırdığını düşünürüm.	K-G	f	2	9	7	7	-	2,76	0,97	Biraz Katılıyorum
		%	8	36	28	28	-			
	D-G	f	-	-	2	9	14	4,48	0,65	Tamamen Katılıyorum
		%	-	-	8	36	56			
Türk edebiyatı dersinin bireyin kendini ifade edebilme becerisini geliştirdiğini düşünürüm.	K-G	f	3	10	6	5	1	2,64	1,07	Biraz Katılıyorum
		%	12	40	24	20	4			
	D-G	f	-	-	2	9	14	4,48	0,65	Tamamen Katılıyorum
		%	-	-	8	36	56			
Türk edebiyatı dersinin bireye güzel konuşma becerisi kazandırdığını düşünürüm.	K-G	f	4	11	6	2	2	2,48	1,12	Katılmıyorum
		%	16	44	24	8	8			
	D-G	f	-	-	5	8	12	4,28	0,79	Tamamen Katılıyorum
		%	-	-	20	32	48			
Türk edebiyatı dersinin bireyin yazma becerilerini geliştirdiğini düşünürüm.	K-G	f	3	10	6	3	3	2,72	1,20	Biraz Katılıyorum
		%	12	40	24	12	12			
	D-G	f	-	-	3	6	16	4,52	0,71	Tamamen Katılıyorum
		%	-	-	12	24	64			

Tablo 5 (Devam). Uygulama Sonrası Kontrol ve Deney Grubuna Ait Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Tutum Dağılımları

Maddeler		f/%	1	2	3	4	5	X	SS	Düzyey
Türk edebiyatı dersinin olduğu saat sınıfa girmek istemem.	K-G	f	3	8	4	8	2	2,92	1,22	Biraz Katılıyorum
		%	12	32	16	32	8			
	D-G	f	19	5	-	-	1	1,36	0,86	Tamamen Katılmıyorum
		%	76	20	-	-	4			
Türk edebiyatı dersinin olduğu gün okula gitmek istemem.	K-G	f	4	11	4	4	2	2,56	1,19	Katılmıyorum
		%	16	44	16	16	8			
	D-G	f	23	-	-	1	1	1,28	0,97	Tamamen Katılmıyorum
		%	92	-	-	4	4			
Türk edebiyatı ile ilgili programlara katılmak istemem.	K-G	f	3	10	4	6	2	2,76	1,20	Biraz Katılıyorum
		%	12	40	16	24	8			
	D-G	f	20	3	1	-	1	1,36	0,9	Tamamen Katılmıyorum
		%	80	12	4	-	4			
Türk edebiyatı dersinin müfredattan kaldırılması gerektiğini düşünürüm.	K-G	f	3	4	12	3	3	2,96	1,13	Biraz Katılıyorum
		%	12	16	48	12	12			
	D-G	f	21	3	-	-	1	1,28	0,84	Tamamen Katılmıyorum
		%	84	12	-	-	4			
Türk edebiyatı dil ve edebiyat ilişkisini öğrenmemi sağladı.	K-G	f	1	13	3	4	4	2,88	1,23	Biraz Katılıyorum
		%	4	52	12	16	16			
	D-G	f	-	-	1	10	14	4,52	0,58	Tamamen Katılıyorum
		%	-	-	4	40	56			
Türk edebiyatı dersi yeni düşünceler üretebilme yeteneğimi geliştirdi.	K-G	f	4	12	3	3	3	2,56	1,26	Katılmıyorum
		%	16	48	12	12	12			
	D-G	f	-	-	1	10	14	4,52	0,58	Tamamen Katılıyorum
		%	-	-	4	40	56			
Türk edebiyatı dersi Türk kültür hayatını öğrenmemde önemli bir yere sahiptir.	K-G	f	5	11	2	3	4	2,6	1,38	Biraz Katılıyorum
		%	20	44	8	12	16			
	D-G	f	-	-	-	11	14	4,56	0,5	Tamamen Katılıyorum
		%	-	-	-	44	56			

Tablo 5 (Devam). Uygulama Sonrası Kontrol ve Deney Grubuna Ait Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Tutum Dağılımları

Maddeler		f/%	1	2	3	4	5	X	SS	Düzye
Türk edebiyatı dersi bana estetik bakış açısı kazandırdı.	K-G	f	4	8	6	3	4	2,8	1,32	Biraz Katılıyorum
		%	16	32	24	12	16			
	D-G	f	-	-	3	10	12	4,36	0,7	Tamamen Katılıyorum
		%	-	-	12	40	48			
Toplam	K-G							2,64	1,06	Biraz Katılıyorum
	D-G							3,76	0,68	Katılıyorum

Tablo-5'e göre kontrol grubu öğrencileri en yüksek ortalama ile ($X=3,04$) "Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni olmayı isterim." maddesine "Biraz Katılıyorum" düzeyinde cevap verirlerken deney grubu öğrencileri en yüksek ortalama ile ($X=4,56$) "Türk edebiyatı dersini almak benim için büyük bir zevk." ve "Türk edebiyatı dersi Türk kültür hayatını öğrenmemde önemli bir yere sahiptir." maddelerine "Tamamen Katılıyorum" düzeyinde cevap vermişlerdir. Öğrencilerin uygulama sonrası tutum dağılımlarına bakıldığında deney grubu öğrencilerinin ortalamalarının ve düzeylerinin kontrol grubu öğrencilerinden daha iyi olduğu görülmüştür.

Deney grubundaki öğrencilere uygulama yapıldıktan sonra aynı tutum ölçeği her iki gruba da yeniden uygulanmış ve elde edilen son veriler karşılaştırılmıştır. Veriler Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Sonuçlar Tablo-6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Uygulama Sonrası Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin Tutuma Yönelik Sonuçlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	S.T	S.O	U	z	p
Kontrol Grubu	25	13,34	333,50	8,500	-5,902	.000
Deney Grubu	25	37,66	941,50			
Toplam	50					

Anlamlandırma stratejilerine yönelik uygulama yapıldıktan sonra deney grubu öğrencilerinin ortalaması 37,66 bulunurken uygulama yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin ortalaması 13,34 bulunmuştur. Bu haliyle uygulama sonrası deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik tutumları arasında, deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<.05$).

Hipotez-3: Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin tutuma yönelik öntest ve sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik tutumları uygulama öncesi ve sonrası aynı ölçek ile ölçülmüştür. Elde edilen veriler Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanarak analiz edilmiştir. Sonuçlar Tablo-7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin Tutuma Yönelik Uygulama Öncesi ve Sonrası Puanlarının Karşılaştırılması

Kontrol Grubu Testi	Sıralar	N	S.O	S.T	z	p
Sontest Puanları	Negatif Sıralar	10	14,65	146,50	-100	.920
	Pozitif Sıralar	14	10,96	153,50		
Öntest Puanları	Eşit	1				
	Toplam	25				
Deney Grubu Testi	Sıralar	N	S.O	S.T	z	p
Sontest Puanları	Negatif Sıralar	0	0,00	0,00	-4,374	.000
	Pozitif Sıralar	25	13,00	325,00		
Öntest Puanları	Eşit	0				
	Toplam	25				

Kontrol grubu öğrencilerinin Türk Dili ve Edebiyatı dersi tutumlarına yönelik uygulama öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($p > .05$). Bir başka deyişle kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi tutumları ile uygulama sonrası tutumları birbirine yakındır.

Deney grubu öğrencilerinin Türk Dili ve Edebiyatı dersi tutumlarına yönelik uygulama öncesi ve sonrası sonuçları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p < .05$). Deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrası Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik tutumlarında bir artış olmuştur.

Hipotez-4: Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarına yönelik öntest ve sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin Türk Dili ve Edebiyatı dersindeki akademik başarıları aynı başarı testi ile uygulama yapılmadan önce ve uygulama yapıldıktan sonra ölçülmüştür. Elde edilen veriler Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo-8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarıya Yönelik Uygulama Öncesi ve Sonrası Sonuçlarının Karşılaştırılması

Kontrol Grubu Testi	Sıralar	N	S.O	S.T	z	p
Sontest Puanları	Negatif Sıralar	11	10,77	118,50	-0,902	.367
	Pozitif Sıralar	13	13,96	181,50		
Öntest Puanları	Eşit	1				
	Toplam	25				
Deney Grubu Testi	Sıralar	N	S.O	S.T	z	p
Sontest Puanları	Negatif Sıralar	2	12,50	25,00	-3,441	.001
	Pozitif Sıralar	21	11,95	251,00		
Öntest Puanları	Eşit	2				
	Toplam	25				

Kontrol grubu öğrencilerinin Türk Dili ve Edebiyatı dersindeki akademik başarıya yönelik uygulama öncesi ve sonrası sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p > .05$). Bu durum kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarılarının, deney grubu öğrencilerine yapılan uygulama öncesinde ve sonrasında, anlamlı bir farklılık ortaya koymadığını, uygulanan her iki başarı testi sonuçlarının birbirine yakın olduğunu göstermektedir.

Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrasında Türk Dili ve Edebiyatı dersindeki akademik başarılarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < .05$). Uygulama sonrası puanları lehine anlamlı bir farklılık söz konusudur. Diğer bir ifadeyle; öğrenciler uygulama sonrası yapılan başarı testinde uygulama öncesi yapılan başarı testine göre daha iyi sonuçlar almışlardır.

5.2. NİTEL BULGULAR

1. Ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerine anlamlandırma stratejileri etkinlikleri uygulanması esnasında ve sonrasında;

a) Öğretmen günlükleri ve saha notları verilerine göre uygulama süreci nasıldır?

Anlamlandırma stratejiler ile ilişkilendirilen ders planları dört haftalık bir sürede öğrencilere uygulanmıştır. Uygulama esnasında öğretmen tarafından günlükler tutulmuştur. Aynı zamanda uygulama sırasında saha notları da tutulmuştur. Tutulan bu günlükler ve saha notları “hazırbulunuşluk”, “zevk alma ve başarıma”, “kolay ve zor teknikler”, “bilgiyi inşa etme ve hatırlama” ve “diğer derslere yansıtma” temaları altında betimsel olarak analiz edilmiştir. Temalar günlük ve saha notlarından yapılan doğrudan alıntılar ile güçlendirilmiştir.

Hazırbulunuşluk

Öğretmenin uygulama başında öğrencilere anlamlandırma stratejilerine yönelik ayrıntılı bilgi verdiği görülmüştür. Ayrıntılı bilgi verilmesine rağmen öğrencilerin anlamlandırma stratejilerini kavramakta zorluk çektiği görülmüştür. Bu durum hem öğretmen günlüklerine hem de saha notlarına yansımıştır.

Ö.G: “Öğrencilerin etkin katılımıyla anlatımımı yaptıktan sonra anlamlandırma stratejileri ile ilgili geniş bir bilgi verdim. Anlamlandırma stratejilerinin ne işe yaradığından bahsettim.”

Ö. G: “İlk etapta öğrenciler verilen bilgiler ile strateji arasında bağ kurmakta çok zorluk çekti. Sürekli nasıl olacağını sordular. Her bir soruya açıklayıcı cevaplar vermeye çalıştım.”

S. N: “Öğrencilere yapılan ilk açıklama yeterli olmadı.”

Ö.G: “Öğrenciler ilk etapta bu tekniği (yerleşim tekniği) uygulamakta zorlandılar.

Yönlendirme:

Bu zorlanma karşısında öğretmen farklı örnekler üzerinden anlamlandırma stratejileri kapsamında değerlendirilen teknikleri açıklamaya çalışmıştır. Ayrıca öğrencilerden gelen sorulara verilen cevaplarla öğrenciler amaca yönlendirilmiştir.

S.N: Öğrenciler stratejiye yönelik yapılan etkinlikte şiir ünitesine ait bilgileri kullanmakta zorlandı.

S.N: Öğrenciler verilen örnekten yola çıkarak daha iyi yaptılar.

Ö.G: Öğrencilerden “Kutadgu Bilig ve Divan-ı Lügati't Türk” kelimelerini kullanarak bu eserlerin özelliklerini içeren bir akrostiş şiir yazmalarını istedim. Öğrenciler etkinliğin başında harflere uygun kelimeler bulmakta zorlandılar. Bazı öğrenciler ise özellikle cümlelere bilgileri aktarmakta zorluk çektiler. Birkaç örnek satır ile açıklama yaptım.

Ö.G: Bunun üzerine ben birkaç tane daha farklı örnek vererek tekniği daha iyi anlamalarını sağladım. Öğrencilerden gelen sorulara göre ufak yönlendirmeler yaparak tekniği ders içeriğine göre uygulamalarına yardımcı oldum. Öğrenciler yönlendirmelerden sonra tekniği uygulamaktan büyük zevk aldılar.”

Zevk Alarak Yapma- Başarma

Gerekli yönlendirmeler ve açıklamalardan sonra öğrencilerin etkinlikleri daha rahat ve kolay yaptıkları sonucuna varılmıştır. Bu nedenle öğretmen günlüklerinde öğrencilerin derslerden büyük keyif aldıkları belirtilmiştir.

Ö.G: “Çok güzel ve verimli zaman geçirdiler. Yapılan etkinlik sonrası sunumlarını büyük bir zevkle ve gülererek anlattılar.”

Ö.G: Ders çok zevkli geçti. Çok az kısmında rehberlik ettim. Çünkü öğrenciler koşuk ve sagu ile ilgili bilgilerini üzerinden birkaç ders geçmiş olmasına rağmen çok iyi biliyorlardı. Dolayısıyla ilişkilendirmekte hiç zorluk çekmediler.

Ö.G: Öğrenciler “Divan” kelimesinin çağrıştırdıkları ile Divan Edebiyatı’nın özelliklerini ilişkilendirdiler. Yapılan çalışma son derece keyifli ve verimli geçti. Öğrenciler edindikleri bilgileri kullanılan anlamlandırma stratejisine rahatlıkla uyguladılar.

Öğrencilerin etkinliklerden zevk aldıkları ve bu durumun da etkinlikleri başarmalarına olumlu etkiler yaptığı görülmüştür. Anlamlandırma stratejilerinin mantığını kavrayan öğrencilerin zamanla etkinlikleri daha kolay yaptıkları belirtilmiştir. Öğrencilerle geçirilen zamanın hem eğlenceli hem de verimli olduğu günlüklere yansımıştır.

Kolay ve zor teknikler

Bir haftada iki farklı teknik toplamda ise sekiz farklı teknik uygulanmıştır. Uygulanan tekniklerin bazıları öğrenciler tarafından kolaylıkla yapılabilirken bazılarının uygulanmasında öğrenciler zorluk yaşamıştır. Bu durum hem saha notlarına hem de öğretmen günlüklerine yansımıştır.

Ö.G: Ardından anlamlandırma stratejilerinden ana hatları ile açıklama tekniği kullandık. Edindiğimiz bilgileri öğrenciler ana hatları ile bir kağıda not ettiler. Tahtaya çıkıp hazırladıkları notları paylaştılar. Öğrenciler bu bilgilerle ilgili önemli kısımları not ederken zorlanmadılar. En az soru sorulan ders oldu neredeyse. Ayrıca yapılan hata sayısı da neredeyse hiç yoktu.

Ö.G: İslamiyet öncesinde kullanılan koşuk ve sagu ile İslamiyet sonrasında kullanılan koşuk ve ağıt yakın ilişkili olduğu için öğrencilerden bu bilgileri ilişkilendirmesini istedim. Öğrenciler her iki nazım biçimini kendilerinde var olan

bilgilerle (koşuk ve sagu) ilişkilendirerek benzer ve farklı yönlerini ortaya koydular. Ders çok zevkli geçti. Çok az kısmında rehberlik ettim.

S.N: Özetleme tekniği daha kolay anlaşıldı ve öğrenciler daha kolay yaptılar.

S.N: Konuyu ana hatları ile açıklarken zorluk yaşanmadı.

S.N: Ekleme tekniği kolay anlaşıldı. Öğrenciler tekniği uygularken çok fazla soru sormadılar.

Öğrencilerin özetleme, ekleme (ilişkilendirme), konuyu ana hatları ile açıklama ve anahtar sözcük tekniklerini kolaylıkla yapabildikleri görülmüştür. Öğrencilerin bu teknikler uygulanırken daha az soru sorduğu tespit edilmiştir.

Ö.G: Öğrendiğimiz konu ile (İslamiyet Öncesi Türk Edebiyatı) bir stratejiyi (Bilgi Haritaları) yapmaları için onlara süre verdim. İlk etapta öğrenciler verilen bilgiler ile strateji arasında bağ kurmakta çok zorluk çekti. Sürekli nasıl olacağını sordular.

Ö.G: Öğrencilerden “Kutadgu Bilig ve Divan-ı Lügati’t Türk” kelimelerini kullanarak bu eserlerin özelliklerini içeren bir akrostiş şiir yazmalarını istedim. Öğrenciler etkinliğin başında harflere uygun kelimeler bulmakta zorlandılar. Bazı öğrenciler ise özellikle cümlelere bilgileri aktarmakta zorluk çektiler.

S.N: Yerleşim tekniği uygulamak ilk seferde istenilen etkiyi göstermedi. Öğrenciler istenilen şekilde etkinliği yapamadılar. Açıklama ve örnekler ile etkinlik anlaşıldı ve istenilen sonuca ulaşıldı.

S.N: Akrostiş şiir yazarken konunun içeriği ile dize oluşturmakta çok zorluk çektiler.

Akrostiş şiir yazarken ilk harf uygun bir biçimde yapmaz öğrencilerin çok fazla zaman harcamasına neden oldu.

S.N: Kafiye oluşturma etkinliği öğrencileri çok zorladı. İki ders saatinde ancak etkinlik bitirilebildi.

Kafiye oluştururken öğrenciler Divan şiiri nazım biçimleri ve özelliklerini şiir mısralarına aktarmakta güçlük yaşadılar.

Kavram haritası, yerleşim, akrostiş şiir yazma ve kafiye oluşturma tekniklerinde öğrencilerin zorlandıkları görülmüştür. Bu uygulamaları yaparken öğrencilerin daha fazla zaman harcadıkları belirtilmiştir.

Bilgiyi İnşa Etme ve Hatırlama

Öğretmen günlüklerinde ve saha notlarında öğrencilerin anlamlandırma stratejileri sayesinde bilgiyi daha kolay inşa ettikleri ve ilerleyen derslerde önceki bilgileri kolay bir biçimde hatırladıkları belirtilmiştir.

Ö.G: Öğrencilerle bir önceki ders ile ilgili konuştum. Konunun ana hatlarını hepsinin hatırlaması çok iyiydi. Öğrendiklerini kalıcı hale getirdiklerini gördüm.

Ö.G: Öğrencilerle bir önceki derste öğrendiklerimiz üzerine konuştuk. Yaptıkları özetlemeleri tekrar okudular. Bazıları özet çıkardıkları kağıtlara bile bakma gereği duymadı. Birçoğunu hatırladıklarını söylediler.

S.N: Öğrencilerin bir önceki derste öğrendikleri tüm bilgileri hatırladıkları görüldü.

S.N: Etkinlikler sonunda yapılan tekrarda öğrenciler bilgileri hatırladıkları ve kolayca ilişkilendirdikleri görüldü.

S.N: Öğrencilerin bir önceki derste öğrendiklerini hatırlayıp dönemler arasında ayırım yapabiliyor.

Öğrenciler anlamlandırma stratejileri ile bilgiyi uzun süre hatırlamaktadırlar. Ayrıca yapılan etkinlikler ile Türk edebiyatının farklı dönemlerinin özelliklerini ayırt ettikleri saha notlarına yansımıştır.

Diğer Derslere Yansıtma

Öğrencilerin anlamlandırma stratejilerini diğer derslerde kullanıp kullanmadığı derse hazırlık aşamasında öğrencilere sorulmuş ve verilen cevaplar öğretmen günlüklerine geçirilmiştir. Öğretmen günlükleri incelendiğinde öğrencilerin aynı stratejileri diğer derslere yansıttıkları görülmüştür.

Ö.G: Derste öğrencilerle biraz sohbet ettikten sonra öğrendiğimiz iki tekniği diğer derslerde kullanıp kullanmadıklarını sordum. Öğrenciler özellikle sözel derslerde kullandıklarını belirttiler. Sayısal derslerde kullanmadıklarını söylediler.

Ö.G: Bazı öğrencilerim uygulanan anlamlandırma stratejilerinin diğer derslerde de işine yaradığını söyledi. Bu durum beni çok mutlu etti.

Öğrenciler anlamlandırma stratejilerinin diğer derslerde de kullanılabildiğini dile getirmişlerdir. Öğretmen günlüğüne göre öğrenciler sözel derslerde bu teknikleri uygulayabilmişlerdir. Ancak sayısal derslerde uygulayamamışlardır.

b) Öğrenci günlükleri verilerine göre uygulama süreci nasıldır?

Uygulama esnasında, her etkinlik bittikten sonra, öğrencilere “Bugünkü yaptığımız anlamlandırma stratejilerine yönelik etkinliği değerlendirebilir misiniz?” sorusu yöneltilmiş ve öğrencilerin etkinliği ayrıntılı bir biçimde değerlendirmesi istenmiştir. Elde edilen veriler içerik analiziyle analiz edilmiştir. Elde edilen verilerden kodlar, kodlardan ise temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan kod ve temalar Tablo-9’da verilmiştir.

Tablo 9. İçerik Analizi Sonucu Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Kod ve Temalar

Tema	Kod
Teknikleri Anlama ve Uygulama	Etkinliği yaparken zorlanma
	Açıklama ve Yönlendirme
	Başarabilme
	Tek başına uygulama
Keyifli Zaman Geçirme	Zevk alarak yapma
	Eğlenceli ders işleme
	Zamanın hızlı geçmesi
	Motivasyonunu artırma
Yansıtma	Diğer derslerde kullanma
	Sözel derslerde kullanma isteği
Hatırlama ve Bilgiyi İnşa etme	Hatırlama
	Bilgiyi kalıcı hale getirme
	İlişkilendirme
	Bağlantı kurma
Tekniklerin Yapılabilme Durumları	Kolay uygulanan teknikler
	Zor uygulanan teknikler

1.b.1: Teknikleri Anlama ve Uygulama

Tablo-9’a göre öğrenci günlüklerinden elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edildikten sonra “etkinliği yaparken zorlanma, açıklama ve yönlendirme, başarabilme ve tek başına uygulama” kodlarına ulaşılmıştır. Bu kodlardan yola çıkılarak “Teknikleri Anlama ve Uygulama” teması oluşturulmuştur. Uygulama esnasında öğrenciler özellikle uygulamanın ilk derslerinde teknikleri ve tekniklerin kullanılış amaçlarını anlamakta

güçlük çekmişlerdir. Bu nedenle ilk uygulanan tekniklerde öğretmenin açıklamalarına çok fazla ihtiyaç duyulmuştur. Bu durum öğrenci günlüklerine yansımıştır:

Ö1: *Çok verimli geçti. Etkinlikleri yaparken büyük zevk aldım. İlk başlarda zorlandım ancak öğretmenimin açıklamaları ile nasıl yapacağımı öğrendim. Sonra yapmak daha kolay oldu (1. Uygulama Dersi).*

Ö14: *Anlamlandırma stratejileri adı altında yaptığımız etkinlik çok eğlenceliydi. İlk başta bilgiler ile resimleri eşleştirmekte zorlandım. Öğretmenimiz tahtaya resimler çizerek bilgileri ilişkilendirince benim için daha anlaşılır oldu (2. Uygulama Dersi).*

Ö4: *İlk başlarda biraz zorlandım ama sonrasında öğrendiğimiz bilgileri kullanarak şiirimi tamamladım. En çok zorlandığım etkinliği diyebilirim. (3. Uygulama Dersi)*

İlerleyen derslerde öğrencilerin derste başarılarının arttığı görülmektedir. Uygulanan teknikleri daha kolay yaptıklarını dile getiren öğrenciler başarı olduğunu ve bu durumdan duydukları memnuniyeti belirtmişlerdir.

Ö21: *Konuyu ana hatları ile açıklamak tam benlik bir etkinlik. Yaparken hiç zorlanmadığım gibi öğrendiğim tüm bilgilerde aklımda kaldı (4. Uygulama Dersi).*

Ö7: *Etkinlikler çok verimli gidiyor. Bir şeyler başarabilme becerim önceki etkinliklere göre arttı. Bu durum çok keyif verici (6. Uygulama Dersi).*

Ö13: *Artık teknikleri daha rahat uyguluyorum. Teknikleri başarı ile yapabilmek kendime olan güvenimi artırıyor (7. Uygulama Dersi).*

Öğrenciler ilk etapta öğretmenden yardım aldıklarını belirtirken uygulama sonlarına doğru teknikleri tek başına uygulayabildiklerini dile getirmişlerdir. Bazı öğrencilerin ifadelerinde aynı teknikleri sonraki süreçlerde de tek başına uygulayabilecekleri yer almaktadır.

Ö10: *Yaptığımız etkinlik tüm sınıf tarafından çok beğenildi. Konuyu ana hatları ile açıklayıp tahtada sunum yaptık. Sonra konu üzerine konuştuk. Yapması kolay bir etkinlik olduğu için sürekli kullanabilirim (4. Uygulama Dersi).*

Ö2: *Bugünkü derste öğrendiğimiz tekniği tek başına uyguladım. Bu benim öz güvenimi artırdı. Özellikle bundan sonraki süreçte bu ve diğer öğrendiğimiz teknikleri uygulayabileceğimi düşünüyorum (7. Uygulama Dersi).*

Ö17: *Anlamlandırma stratejilerini her geçen ders daha iyi anladığımı düşünüyorum. Bu teknikler sayesinde derste öğrendiğimiz bilgiler aklımda kaldı. Bu teknikleri ilerleyen süreçte rahatlıkla kullanabileceğimi düşünüyorum. Çünkü bana çok faydası oldu (8. Uygulama Dersi).*

1.b.2. Keyifli Zaman Geçirme

“Zevk alarak yapma, eğlenceli ders işleme, zamanın hızlı geçmesi, motivasyonunu artırma” kodlarının çıkarıldığı öğrenci günlüklerine tema olarak “Keyifli Zaman Geçirme” başlığı uygun görülmüştür. Öğrenciler ders sonrası düşüncelerini aktardıkları günlüklerde derslerden büyük zevk aldıklarını, uygulama yapılan derslerin önceki derslerden daha eğlenceli geçtiğini, aynı zamanda ders süresinin kendileri için çok çabuk geçtiklerini belirtirken bu derslerde derse olan motivasyonlarının arttığını dile getirmişlerdir.

Ö3: *Çok eğlenceliydi tüm sınıf olarak çok eğlendik. Bütün sene boyunca böyle etkinliklerin olmasını çok isterim (1. Uygulama Dersi).*

Ö19: *Yapılan etkinlik gerçekten çok eğlenceliydi. Keşke her ders böyle etkinliklerle geçse. Öğrendiğim bilgiler hala aklımda (2. Uygulama Dersi).*

Ö8: *Çok eğlendik ve yeni bilgiler edindik. Sonrasında bu bilgileri akrostiş şiir yazarak pekiştirdik (3. Uygulama Dersi).*

Ö4: *Eğlenceli ve öğreticiydi akılda kalan bilgiler vardı. Çok hoş ve eğlenceli zaman geçirdik. Bu dersten çok zevk aldım (4. Uygulama Dersi).*

Ö12: *Derse bakış açım değişti. Dersteki motivasyonumun arttığını düşünüyorum. Diğer dersler için de böyle olursa daha iyi öğreniriz ve unutmayız (8. Uygulama Dersi).*

1.b.3. Yansıtma

“Yansıtma” temasına ulaşılırken “diğer derslerde kullanma ve sözle derslerde kullanma” kodları çıkarılmıştır. Öğrenciler günlüklerinde teknikleri başka derslerde de kullanabileceklerini ifade etmişlerdir.

Ö3: *Çok eğlenceliydi tüm sınıf olarak çok eğlendik. Bütün sene boyunca böyle etkinliklerin olmasını çok isterim. Bu öğrendiğim stratejiyi diğer derslerde de kullanabilirim (1. Uygulama Dersi).*

Ö17: *Öğrendiğim eserle ilgili bilgileri şiir içerisinde kullandıkça bilgiler daha çok aklımda kaldı. Çok hoşuma gitti bu etkinlik. Diğer derslerde de bu etkinliği kullanırsam bilgilerin aklımda kalması kolaylaşır diye düşünüyorum (3. Uygulama Dersi).*

Ö7: *Böyle etkinlikleri sürekli yapmalıyız. Bu etkinlik sayesinde diğer derslerde de başarılı olacağımı düşünüyorum. Çünkü konunun ana hatlarını çıkarınca çalışmak kolay oluyor (4. Uygulama Dersi).*

Ayrıca öğrenciler öğrendikleri bazı teknikleri sözel derslerde daha rahat uygulayabileceklerini belirtmişlerdir. Özellikle “akrostiş şiir yazma ve kafiye oluşturma” etkinliklerinden sonraki ders günlüklerinde bu ifadelerle daha fazla yer vermişlerdir.

Ö5: *Etkinlik biraz zaman alıcıydı. Ancak uğraştıkça daha fazla bilgiyi kullandım ve bu da bilgileri kolay hatırlamamı sağladı. Akrostiş şiir yazmayı özellikle diğer sözel derslerde de kullanabilirim (4. Uygulama Dersi).*

Ö12: *Akılda kalıcı ve zevkli hale geldi. Bu sayede hala bilgileri hatırlıyorum. Özellikle sözel derslerde akrostiş şiir yazarak bilgileri aklımda kolayca tutabileceğimi düşünüyorum (4. Uygulama Dersi).*

Ö1: *Şiir yazma etkinliği çok keyifli bir etkinlikti. Bu etkinliğin bilgileri kalıcı hale getirmemde önemli bir payı olduğunu düşünüyorum. Bu etkinliğin özellikle sözel derslerde çok fazla işime yarayacağını düşünüyorum (8. Uygulama Dersi).*

1.b.4. Hatırlama ve Bilgiyi İnşa Etme

Öğrenci günlüklerinden elde edilen veriler doğrultusunda “hatırlama, bilgiyi kalıcı hale getirme, ilişkilendirme ve bağlantı kurma” kodlarına ulaşılmıştır. Ulaşılan bu kodlar neticesinde “Hatırlama ve Bilgiyi İnşa Etme” teması oluşturulmuştur. Öğrenciler günlüklerinde anlamlandırma stratejileri kapsamında uygulanan tekniklerin bilgiyi hatırlamada son derece etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğrendikleri bilgileri çabuk hatırladıklarını, ayrıca bu bilgileri uygulanan teknikler sayesinde kalıcı hale getirdiklerini söylemişlerdir.

Ö3: *Biraz zorluk çeksem de hocam çok yardımcı oldu. Sonrasında öğrendiğim bilgileri şiire yansıttım. Bilgileri şiir içinde kullanmak onları kalıcı hale getirmemi kolaylaştırdı. Şimdi tüm öğrendiklerimi hatırlıyorum (3. Uygulama Dersi).*

Ö23: *Diğer etkinliklere göre bu etkinlik daha kolaydı. Konuya daha fazla hakim oldum. Böylece birçok bilgi aklımda kaldı. Çok verimli bir ders oldu. Ayrıca çok eğlendim (4. Uygulama Dersi).*

Ö6: *Öğretici bir etkinlikti. Öğrendiğim tüm bilgiler hala aklımda. Yaptığımız etkinliği hatırlayınca öğrendiğim bilgileri hemen hatırlıyorum (5. Uygulama Dersi).*

Öğrenciler eski öğrendikleri bilgiler ile yeni öğrendikleri bilgileri rahat bir biçimde ilişkilendirebildiklerini ifade etmişlerdir. Aynı zamanda yeni öğrendikleri bilgileri uygulanacak olan tekniğe aktarmada birkaç teknik dışında (Akrostiş şiir yazma, yerleşim, kafiye oluşturma) başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Bu durum öğrencilerin öğrenilen bilgi ile teknik arasında bağlantı kurduğunu göstermektedir.

Ö9: *Önceki derste öğrendiğimiz bilgiler ile bu derste öğrendiğimiz bilgileri ilişkilendirmek son derece keyifliydi. Önceki bilgilerim hala aklımda olduğu için hemen ilişkilendirebildim (6. Uygulama Dersi).*

Ö14: *İslamiyet Öncesi Türk Edebiyatı'na ait sagu ve koşuk nazım biçimlerini ağıt ve koşma ile ilişkilendirdik. Önceki bilgiler unutmadığım için bu etkinliği rahatça yapabildim (6. Uygulama Dersi).*

Ö21: *Divan kelimesinden yola çıkarak Divan Edebiyatı özelliklerini kullandık. Önceki derslerde öğrendiğim bilgileri de kullanarak bu etkinliği çok da zorlanmadan yaptım (7. Uygulama Dersi).*

Özellikle akrostiş şiir yazma, yerleşim ve kafiye oluşturma tekniklerinden sonraki günlüklerde öğrenciler derste öğrendikleri bilgileri tekniklerde kullanmakta zorluk çektiklerini belirtmişlerdir. Bu teknikler bilgiyi doğrudan kullanmak yerine kafiye içerisinde, kelimelerin harfleriyle veya resimlerle ilişkilendirilerek kullanmayı hedeflediği için öğrencilerin zorluk çektikleri düşünülmektedir. Zira verilen örneklerde öğrencilerin bilgi eksiğinden daha çok kafiye eksiği olduğu görülmektedir.

Ö14: *Anlamlandırma stratejileri adı altında yaptığımız etkinlik çok eğlenceliydi. İlk başta bilgiler ile resimleri eşleştirmekte zorlandım (2. Uygulama Dersi).*

Ö2: *Hocamız sayesinde daha net kavradım. Ancak akrostiş şiir yazmak çok zordu. Biraz fazla zaman uğraştım. İlk harfleri bulmak zor biraz. (3. Uygulama Dersi).*

Ö16: *Kafiye oluşturma etkinliğinde biraz zorlandım. Özellikle öğrendiğim bilgileri kafiye oluşturarak yazmak beni epey zorladı (8. Uygulama Dersi).*

1.b.5. Tekniklerin Yapılabilme Durumları

Öğrenciler uygulanan derslerde farklı teknikleri uygulamışlardır. Tüm tekniklerdeki amaç öğrencilerin öğrenmiş oldukları bilgileri kalıcı hale getirmesini hedeflemektedir. Uygulama derslerinde kullanılan tekniklerin bir kısmı öğrenciler tarafından kolaylıkla yapılırken bir kısmında ise öğrenciler zorlanmışlardır. Bu durum öğrencilerin günlüklerine yansımıştır.

Ö-19: *İlk başlarda biraz sıkıldım haritayı nasıl dolduracağımı bilemedim ancak hem arkadaşlarımdan hem de öğretmenimden destek alarak kavram haritasını doldurdum (1. Uygulama Dersi).*

Ö22: *Anlamlandırmaya yönelik bu teknik keyifli ve verimli bir ders geçirmemizi sağladı. Ben öğrendiğimiz her şeyi hatırlıyorum. Etkinliğe ilk başladığımızda biraz zorlandım ama verilen örnekler üzerinden nasıl yapıldığını anladım (2. Uygulama Dersi Yerleşim Tekniği).*

Ö4: *Baya keyifli hatta baya eğlenceliydi. İlk başlarda biraz zorlandım ama sonrasında öğrendiğimiz bilgileri kullanarak şiirimi tamamladım. En çok zorlandığım etkinlikti diyebilirim (3. Uygulama Dersi Akrostiş Şiir Yazma Tekniği).*

Öğrenci günlüklerinden elde edilen verilere göre öğrenciler “Kavram haritası oluşturma, yerleşim, akrostiş şiir yazma ve kafiye oluşturma tekniklerinde” zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Kavram haritası oluşturma tekniğinde etkinliği anlamakta ve uygulamakta, yerleşim tekniğinde daha çok yakın çevre ile içeriği ilişkilendirmekte, akrostiş şiir yazma tekniğinde ilk harflerle başlamakta, kafiye oluşturma tekniğinde ise hem ders içeriğini şiire uygulamakta hem de uygun kafiye yapısı oluşturmakta zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Anlamlandırma stratejileri kapsamında kullanılan bazı teknikler ise öğrenciler tarafından çabuk anlaşılmiş ve öğrenciler bu teknikleri uygulamakta zorluk çekmemişlerdir. Öğrenciler günlüklerinde “ana hatları ile açıklama, özetleme, ilişkilendirme ve anahtar sözcük kullanma tekniklerini” kolaylıkla yapabildiklerini ifade etmişlerdir.

Ö8: *Mükemmel bir çalışmaydı. Gerçekten çok beğendim. Hiç zorlanmadan yaptım. Arkadaşlarımdan çoğu da büyük bir zevkle yaptılar. Çok eğlenceli bir dersti (4. Uygulama Dersi Konuyu Ana Hatları İle Açıklama).*

Ö7: *Mükemmeldi. Özetleme tekniği zaten bildiğim bir teknikti. Hiç zorlanmadan yaptım. Çok kolaydı benim için. Konuyu da çok iyi anlamamı sağladı bu teknik (5. Uygulama Dersi Özetleme Tekniği).*

Ö5: *Önceki derste zaten bazı bilgileri öğrenmiştik. Bu derste de benzer bilgiler ile o bilgiler arasında bağlantılar kurduk. İlişkilendirme tekniğini kullanmak benim için hiç zor olmadı. Kolay ve eğlenceli bir ders oldu (6. Ders İlişkilendirme Tekniği).*

Ö3: *Eğlenceli bir aktiviteydi. Anahtar sözcük üzerinden Divan Edebiyatı'nın genel özelliklerini yazdık. Yapması zevkliydi. Aynı zamanda hiç zorlanmadan yaptığım bir etkinlik oldu (7. Uygulama Dersi Anahtar Sözcük Kullanma Tekniği).*

Ö4: *Neredeyse hiç zorlanmadım. Komik ve eğlenceli bir ders oldu. Divan kelimesini kullanarak Divan Edebiyatı'nın özelliklerini yazdık. Gerek ben gerekse arkadaşlarım yazdıklarımızı okurken çok eğlenceli zamanlar geçirdik. Kolay bir dersti (7. Uygulama Dersi Anahtar Sözcük Kullanma Tekniği).*

2-Öğrenci görüşlerine göre uygulama süreci nasıldır?

Uygulama sonucunda deney grubu öğrencilerine araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmeler bilgisayar ortamına aktarılarak elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel analizin amacına uygun olarak görüşme öncesinde “Tekniklere Yönelik Hazırbulunmuşluk, Uygulama, Yansıtma, Tutuma Etkisi, Akademik Başarıya Etkisi” temaları oluşturulmuş ve elde edilen veriler bu temalar doğrultusunda analiz edilmiştir. Analizin güvenilirliğini artırmak amacıyla tema başlıkları altında öğrencilerden alınan ifadeler doğrudan aktarılmıştır.

5.2.1. Tekniklere Yönelik Hazırbulunmuşluk

Öğrencilerin önceden anlamlandırma stratejileri ile ilgili bilgilerinin olup olmadığı sorulmuş ve soru sondalarla derinleştirilmiştir. Öğrencilerden elde edilen verilere göre öğrenciler önceden anlamlandırma stratejilerini duymamışlardır. Ayrıca kullandıkları bazı tekniklerin (not alma, özet çıkarma, ana hatlar oluşturma vb.) anlamlandırma stratejileri başlığı altında toplandıklarını tahmin etmektedirler.

Ö1: *Duymadım. Anlamaya yönelik etkinlikler olabilir. Özellikle Türkçe derslerinde yaptığımız özet çıkarma bu etkinliklerden olabilir...*

Ö5: *Daha anlamlandırma stratejileri kavramını duymamıştım. Özet çıkarma, not alma gibi teknikleri daha önce yapmıştım. Bu tekniklere benzer tekniklerdi onlar...*

Ö9: *Anlamlandırma stratejileri ismini önceden duymamıştım. Not almanın, altını çizerek çalışmanın bu türden teknikler olduğunu düşünüyorum...*

Öğrenciler uygulama yapılmadan önce bu tekniklerin bazılarında (not alma, özet çıkarma, ana hatlar oluşturma vb.) yararlandıklarını ve bu tekniklerin kendilerine büyük fayda sağladığını söylemişlerdir.

Ö2: *Not çıkarma, özet çıkarma tekniklerini kullanmıştım. Bu teknikler özellikle sınavlara çalışırken bana çok fayda sağlıyordu. Bu sayede tüm konuya çalışmama gerek kalmıyor ve istediğim notları alıyorum.*

Ö7: *Kavram haritasını daha önceki derslerde görmüştüm ancak kendim hazırlamadım. Tekrar etme, özetleme, not alma gibi teknikleri kullandım. Benim açımdan çok iyi oldu. Çünkü sınavlara hazırlanmamda büyük etkileri oldu. Bana çok fayda sağladı.*

Ö25: *En çok not alma tekniğini kullandım daha önce. Birkaç sefer özet çıkardım ancak bunlar kitap özetleriydi. Özellikle ödevlerimden iyi not almamda büyük fayda sağladı.*

5.2.2. Uygulama

Öğrenci görüşmelerinden elde edilen verilere göre; anlamlandırma stratejileri uygulama esnasında ve sonrasında öğrencilerin öğrenme hızını artırmış, öğrenmesini kolaylaştırmış, yeni öğrenmelerine kolaylık sağlamış ve yeni öğrendiklerini kalıcı hale getirmesine yardımcı olmuştur. Öğrenciler bu durumu görüşme formlarında şu şekilde dile getirmişlerdir:

Ö3: *Uygulama yaptığımız derslerde öğrenme hızımın arttığını ve daha kolay öğrendiğimi hissettim. Üstelik öğrendiklerim de hala aklımda. Hiçbirini unutmuyorum. Bu gerçekten harika bir şey.*

Ö16: *Hem hızımı artırdı hem de daha kolay öğrenmemi sağladı. Artık yeni bilgileri öğrenmekten korkmuyorum çünkü öğrendiklerimin hepsi aklımda kalıyor. Kalıcı bir biçimde öğrenebiliyorum.*

Öğrenciler anlamlandırma stratejilerinin uygulandığı derslerin önceki Türk Dili ve Edebiyatı derslerinden farklı olduğunu belirtmişlerdir. Bu duruma neden olarak ise

derslerde daha fazla söz haklarının olduğunu, etkinliklerin farklı olmasını, yeni öğrendikleri bilgileri daha kolay hatırladıklarını göstermişlerdir.

Ö4: *Önceki Türk Dili ve Edebiyatı derslerimiz bu derslere göre daha sıkıcı geçiyordu. Çünkü biz sürekli dinliyorduk, öğretmenimiz anlatıyordu. Şimdi sürekli etkinlikler yapıyoruz ve dersin ne kadar çabuk geçtiği anlamıyoruz. Bu dersler gerçekten çok eğlenceli.*

Ö10: *Birincisi bu dersler çok eğlenceli. Sürekli düşünmek ve bir şeyler yapmak hoşuma gidiyor. Önceki derslerde öğretmen anlatıyordu ama benim aklım dağılıyor ve dikkatimi toparlayamıyordum. Şimdi ise sürekli dersin içerisindeyim. Ayrıca öğrendiğim bilgiler aklımda daha kolay kalıyor.*

Ö20: *Yapılan bu dersler eski derslere göre çok farklı. Etkinlikler yapılıyor ve bizler de sürekli bu etkinliklere katılıyoruz. Ders içerisinde boş boş oturmuyoruz. Sadece dinlemek yerine böyle etkinliklerin olması bence daha güzel. Dersler böyle olunca çok eğlenceli oluyor.*

Görüşme formundan elde edilen verilere göre öğrenciler; özetleme, ana hatları ile açıklama, ekleme ve anahtar sözcük kullanma tekniklerini daha kolay yapmışlardır. Bu tekniklerin Türk Dili ve Edebiyatı dersinde kullanılan bazı tekniklere benzediğini, aynı zamanda bu tekniklerde derste öğrenilen bilgilerin daha rahat kullanıldığını neden olarak göstermişlerdir. Ancak kavram haritası, yerleşim (loci), akrostiş şiir yazma ve kafiye oluşturma tekniklerinde zorlandıklarını belirtmişlerdir. Özellikle yeni öğrenilen bilgilerin kavram haritası, yerleşim ve kafiye oluşturma tekniklerine aktarılmasında sorun yaşadıklarını, bu nedenle uzun bir zaman dilimine ihtiyaç duyduklarını söylemişlerdir. Akrostiş şiir yazmada ise ilk harflerle şiir başlamanın zor olduğu dile getirmişlerdir.

Ö21: *Özetleme, ekleme, konuyu ana hatları ile açıklama kolaydı. Anahtar sözcük kullanımı da kolaydı diyebilirim. Şiir yazma, akrostiş şiir yazma benim çok zamanımı aldı. Kavram haritası ve yerleşim tekniği ise orta zorlukta idi.*

Ö25: *Benim için konuyu ana hatları ile açıklama çok kolaydı. Sonra özetleme, sonra ekleme, sonra ise konuyu ana hatları ile açıklama geliyor. En zor olanı ise kafiye oluşturmaya. Sonra akrostiş şiir yazma, sonra kavram haritası sonra da yerleşim tekniği şeklinde gidiyor.*

Öğrencilere göre teknikler bilgiyi kalıcı hale getirme, eski bilgiler ile yeni bilgiler arasında ilişki kurma, bilgiyi inşa etme ve dersin eğlenceli geçmesi açısından güçlüdür.

Öğrenciler bu duruma neden olarak sadece anlatılan derslerde öğrenilen bilgilerin bu kadar akılda kalmadığını ayrıca o derslere nazaran bu derslerin daha eğlenceli geçtiğini göstermektedir. Bazı tekniklerin zor olması ya da hemen anlaşılabilmesi (yerleşim, kavram haritası, akrostiş şiir yazma, kafiye oluşturma) öğrenciler tarafından tekniklerin zayıf yönleri olarak gösterilmiştir. Öğrenciler bu teknikleri anlamadıkları zaman ya da tekniğin uygulamasına odaklandıkları zaman içeriği unutabileceklerini düşünmektedirler.

Ö2: *Dersi kalıcı şekilde öğrenmemi sağlıyor, kolay kolay unutmuyorum. Yeni bilgileri öğrenmek böyle daha kolay oluyor. Ancak bazen etkinlikleri düşünürken konunun içeriğini anlamakta zorluk çekiyorum.*

Ö14: *Tekniklerin en güçlü yanı bilgiyi kalıcı hale getirmesi, eski öğrendiklerimle yeni öğrendiklerimi birleştirebilmesi, öğrendiklerimi kolayca hatırlamamı sağlaması. Zayıf yönleri ise; bazı etkinliklerin zor olması, öğrendiklerimi etkinliklere aktarmanın güç olması.*

Ö17: *Tekniklerin güçlü yönü bilgiyi kalıcı hale getirmesi, kolay ve anlaşılır bir biçimde öğrenmeyi sağlamasıdır. Tekniklerin zayıf yönü ise öğrendiklerimizin tekniklerde kullanımının bazen zor olması.*

Görüşme formundan elde edilen verilere göre öğrenciler uygulama sonrası derslerde öğrenmiş oldukları teknikleri rahatlıkla uygulayabileceklerini düşünmektedirler. Bu teknikleri uygulamada kendilerine güvendiklerini dile getiren öğrenciler tekniklerin derslerine olumlu katkılar yapacağını söylemişlerdir.

Ö3: *Bu öğrenmiş olduğum teknikleri daha sonraları kullanabileceğimi düşünüyorum. Çünkü bu teknikler Türk Dili ve Edebiyatı dersinde bana büyük fayda sağladı. Diğer derslerde de aynı faydayı sağlayacağını düşünüyorum...*

Ö8: *Bu teknikleri uygularken çok keyif aldım. Artık nasıl kullanabileceğimi biliyorum. Bu nedenle ilerleyen zamanlarda bu teknikleri çok kolay bir biçimde uygulayabilirim. Öğretmenimin ya da bir başkasının tekrar aynı teknikleri bana anlatmasına gerek duymam.*

Ö16: *Tekniklerin bazılarının kullanımı çok kolaydı. Bu kolay olan teknikleri rahatlıkla kullanabileceğimi düşünüyorum. Mesela; özetleme, ana hatları ile açıklama gibi. Ancak bana zor gelen akrostiş şiir yazma, kafiye oluşturma gibi teknikleri kullanırken yine yardım almak zorunda kalabilirim.*

5.2.3. Yansıtma

Görüşme formlarından elde edilen verilere göre; öğrenciler anlamlandırma stratejilerinin diğer derslerde de kullanılabilceğini düşünmektedir. Öğrenciler özellikle tarih, coğrafya, İngilizce derslerine tekniklerin daha uygun olduklarını belirtmişlerdir. Bu derslerinde sözel olmasını tekniklerin rahat uygulanabilmesine bir neden olarak görmüşlerdir. Tekniklerin uygulanmasının mümkün olmayacağı derslerin olmadığını dile getiren öğrenciler özellikle matematik, fizik ve kimya derslerinde bu tekniklerin uygulanmasının daha zor olacağını zira bu derslerde daha çok sayısal verilerin kullanıldığını belirtmişlerdir.

Ö13: *Benim için bu tekniklerin diğer derslerde kullanılabilmesi mümkündür. Tarih dersi mesela çok uygun. Çünkü o da Türk Dili ve Edebiyatı dersi gibi sözel bir ders. Özetleme, akrostiş şiir yazma gibi teknikler bu dersler için daha uygun. O nedenle o derslerde daha rahat kullanabilirim.*

... *Bana göre uygulaması zor olan dersler daha çok sayıların kullanıldığı, Fizik gibi Matematik gibi derslerdir. Burada daha fazla sayılar kullanıldığı için uygulaması zor olabilir.*

Ö16: *Başka derslerde de uygulanabileceğini düşünüyorum. İngilizce ve Tarih derslerinde çok kolay uygulanabilir. Çünkü onlar da Türk Dili ve Edebiyatı dersi gibi daha çok sözel konular içeriyor.*

... *Matematik dersinde hep sayılarla uğraşyoruz onun için bu derste uygulanmasının zor olduğunu düşünüyorum.*

Anlamlandırma stratejileri kapsamında kullanılan teknikleri diğer derslerde kullanmada kendisini yeterli gören öğrenciler özellikle sözel derslerde bu teknikleri çok rahat kullanabileceklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca teknikleri diğer derslerde kullanmasının notlarını artırmada, sınavlara daha rahat hazırlanmada, üniversite sınavına hazırlanmada büyük avantajlar sağlayacağını çünkü bilgileri daha rahat hatırladıklarını ve birbirleri ile ilişkilendirdiklerini dile getirmişlerdir.

Ö14: *Öğrendiğimiz teknikleri diğer derslerde kullanırsam notlarım yükselebilir, ayrıca sınavlara daha rahat hazırlanabilirim. Hatta üniversite sınavına hazırlanırken bile büyük rahatlık yaşarım...*

Ö24: *Yaptığımız etkinlikler sayesinde bilgileri unutmuyorum. Çok kolay bir biçimde ilişki kurabiliyorum ve çabuk ezberliyorum. Bu teknikleri başka derslerde de kullanırsam başarılı olacağımı düşünüyorum. Sınav notlarıma büyük katkısı olacaktır.*

5.2.4. Tutuma Etkisi

Öğrenci günlüklerinden elde edilen verilere göre; uygulamayla birlikte öğrencilerin derse olan tutumları olumlu anlamda bir değişim göstermiştir. Öğrenciler, Türk Dili ve Edebiyatı dersine karşı önceden ön yargılarının olduğunu, bu dersi anlayamadıklarını düşünürken uygulama yapılan derslerle birlikte bu ön yargı ve kaygılarının azaldığını kendilerine olan güvenlerinin arttığını belirtmişlerdir. Uygulama yapılan derslerle birlikte dersi daha kolay anladıklarını ve bilgileri daha çabuk hatırladıklarını söylemişlerdir. Bu sayede sorular sorulara daha çabuk ve doğru cevaplar verdiklerini ayrıca etkinliklere katılımda da daha istekli olduklarını ifade etmişlerdir. Türk Dili ve Edebiyatı dersinde kendilerine olan güvenlerinin arttığını dile getirmişlerdir. Bu teknikleri diğer derslere uyguladıklarında da aynı öz güvenin oluşacağını, o derslere karşı ön yargılarının ve kaygılarının azalacağını düşünmektedirler.

Ö4: *Önceleri Türk Dili ve Edebiyatı dersi bana anlaşılmaz geliyordu. Bu nedenle derse karşı ön yargılarım vardı. Ancak bu tekniklerden sonra derse olan bakış açım değişti. Kolay anladığım için sevdiğim bir ders olmaya başladı.*

Ö8: *Derse olan tutumum tamamen değişti diyebilirim. Çünkü önceden bu ders bana ürktücü geliyordu. Neredeyse hiçbir şey anlamıyordum ama şimdi daha eğlenceli ve zevkli geçiyor. Hep böyle devam etmesini çok isterim..*

5.2.5. Akademik Başarıya Etkisi

Tekniklerin bilgiyi kalıcı hale getirmede, hatırlamada ve ilişkilendirmede etkili olduğunu dile getiren öğrenciler bu sayede Türk Dili ve Edebiyatı dersindeki akademik başarılarının arttığını, test çözerken ya da öğretmen soru sorduğunda rahatlıkla sorulara cevap verebildiklerini ifade etmişlerdir.

Ö3: *Yaptığımız uygulama derslerinde öğrendiklerim daha uzun süre hafızamda kalıyor. Bu nedenle de testlerde veya ders içerisinde sorulan sorularda doğru cevaplar verebiliyorum.*

Ö9: *Bu tekniklerin ardından derste olan akademik başarılarımın arttığını hissediyorum. Çünkü soruların sorulara daha çabuk ve net cevaplar verebiliyorum. Testleri çözerken bilgileri kolayca hatırlayabiliyorum.*

Öğrenciler teknikler sayesinde Türk Dili ve Edebiyatı dersindeki akademik başarılarının arttığını, aynı teknikleri diğer derslere uygulayabildikleri zaman o derslerde de akademik başarılarının artacağını düşünmektedir. Aynı zamanda Türk Dili ve Edebiyatı dersindeki akademik başarıları arttıkça bu dersi başarabilme konusunda öz güvenlerinin arttığını belirtmişlerdir. Derslere ilgili bilgileri daha kolay hatırladıkları ve bilgiler arasında bağlantı kurabildikleri için sorulan sorulara rahatlıkla cevap verebildiklerini bu durumun da öz güvenlerini artırdığını söylemişlerdir.

Ö12: *Her ders için olmasa da teknikleri uygulayabildiğim dersler için ders başarımda bir artış olacağını düşünüyorum. Çünkü teknikler sayesinde bilgileri daha kolay hatırlıyorum. ... Derslerdeki bilgi düzeyimin artması benim kendime olan öz güvenimin de artmasını sağlar. Bu öz güven artışı da tekniklerin uygulanması ile alakalıdır.*

Ö18: *Yapılan etkinlikler sonucunda Edebiyat dersindeki başarılarımın artması gibi bu teknikleri diğer derslere uyguladığımda da o derslerdeki başarımla artacaktır.*

... Kendime olan güvenim artması bence bu tekniklerin kullanılması ile ilgilidir çünkü teknikleri kullandıkça o derslerdeki başarımla artar bu da öz güvenimde artışı sağlar.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde anlamlandırma stratejilerine yönelik yapılan uygulama dersleri esnasında ve sonrasında kullanılan ölçek, başarı testi, öğretmen günlükleri, saha notları, öğrenci günlükleri ve görüşme formlarından elde edilen veriler yorumlanmış ve önceki araştırma sonuçları ile karşılaştırılmıştır.

Anlamlandırma stratejileri kapsamında uygulanan tekniklerden sonra öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı dersine olan tutumları yeniden ölçülmüştür. Uygulama sonrasında deney grubu öğrencilerinin derse olan tutumlarının yükseldiği görülmüştür. Benzer biçimde öğrenci günlükleri ve yine öğrencilerle yapılan görüşmelerde de öğrenciler derse olan ön yargılarının azaldığını, Türk Dili ve Edebiyatı dersinden eskisi kadar korkmadıklarını, tekniklerin uygulandığı derslere olan ilgilerinin arttığını belirtmişlerdir. Öğretmen günlüklerinde ise derslerin bu tekniklerle işlenmesinin ardından öğrenci katılımlarının yükseldiği, katılımın en fazla olduğu derslerin bu dersler olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca aynı öğrenci grubu ile yürütülen destekleme ve yetiştirme kurslarında bile öğrenci katılımının yüksek olduğu görülmüştür. Anlamlandırma stratejileri ile yapılan dersler öğrencilere hem farklı gelmiş hem de öğrencilerin bu derslerden daha zevk almasını sağlamıştır. Bu nedenle öğrencilerin derse olan ilgi, motivasyon ve tutumlarında değişiklik olduğu düşünülmektedir. Zira öğrenci günlüklerinde ve yapılan görüşmede öğrenciler bu durumu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin derse olan ilgilerinin, devamlarının artması, olumlu tutum içerisinde olmaları anlamlandırma stratejilerinin etkileri olarak değerlendirilmektedir. Çünkü kontrol grubu öğrencilerine işlenen dersten farklı olarak deney grubu öğrencileri ile anlamlandırma stratejileri kullanılan dersler işlenmiştir. Bu nedenle anlamlandırma stratejilerinin öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı dersine olan tutumlarını olumlu anlamda etkilediği net bir biçimde ifade edilebilir.

Belet (2005) yaptığı araştırmada anlamlandırma stratejilerinin Türkçe dersinde deney grubu öğrencilerinin tutumlarını yükselttiği sonucuna varmıştır. Ayçiçeği (2008) de benzer şekilde anlamlandırma stratejilerinin öğrencilerin tutumları üzerinde olumlu etki yaptığını belirlemiştir. Dikbaş ve Kaf Hasırcı (2008) tarafından yapılan ve öğrenme stratejilerinin öğrencilerin tutumlarına olan etkisinin incelendiği araştırmada öğrenme stratejilerinin öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Cebesoy (2009), yapmış olduğu yüksek lisans tezinde anlamlandırma stratejilerinin fen bilimleri dersinde öğrencilerin tutumlarını yükselttiği sonucuna varmıştır. Özer (2010) tarafından yapılan ve anlamlandırma stratejilerinin piyano eğitimindeki tutumlarına etkisini konu

edinen araştırmada uygulanan anlamlandırma stratejilerinin öğrencilerin piyano eğitime yönelik tutumlarını artırdığı gözlenmiştir. Er ve Kuş Özer (2011) tarafından yürütölen “Piyano Dersinde Kullanılan Anlamlandırma Stratejilerinin Öğrencilerin Öğrenme Düzeylerine ve Tutumlarına Etkisi” adlı araştırmada anlamlandırma stratejilerinin hem öğrencilerin öğrenme düzeylerine hem de piyano dersine yönelik tutumlarına olumlu katkılarının olduğu ortaya konmuştur. Peker Ünal (2021) tarafından öğretmen adayları ile yürütölen ve öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği araştırmada öğrenme stratejilerinden olan anlamlandırma stratejilerinin tutuma olumlu katkılar yaptığı belirlenmiştir. Tunkılı ve Yokuş (2022) yaptıkları araştırmada öğrencilerin gitar öğreniminde kullandıkları stratejileri ve bu stratejilerin gitar öğrenmeye yönelik tutumlarını incelemiştir. Yapılan araştırma sonucunda öğrencilerin anlamlandırma stratejilerini tercih ettiklerini ve bu stratejilerin öğrencilerin gitar öğrenmeye yönelik tutumlarını artırdığını belirlemişlerdir. Bu tez çalışması sonuç itibariyle bu araştırmalarla benzerlik göstermektedir.

Uygulama sonrası kontrol ve deney grubu öğrencilerine akademik başarı testi yeniden uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre deney grubu öğrencileri akademik olarak kontrol grubu öğrencilerinden daha başarılıdır. Öğrencilerin akademik anlamda başarılı olmalarının nedenleri olarak yeni bilgiyi eski bilgilerle ilişkilendirebilme, bilgileri kolay hatırlama, anlamlı ve kendine özel kodlamalar yapabilme, öğrendikleri bilgileri uzun süreli belleğe daha kolay aktarabilme görölmektedir. Nitekim öğrenciler hem günlüklerinde hem de kendileri ile yapılan görüşmede bu durumu dile getirmişlerdir. Öğrencilere göre bilgiyi inşa etmek, hatırlamak, bilgiler arasında bağ kurabilmek eski öğrenmelerine göre daha kolay, eğlenceli ve kalıcıdır. Deney grubu öğrencileri aynı zamanda derse daha rahat hazırlandıklarını, öğrenmiş oldukları bilgileri uzun süre hatırladıklarını ifade etmişlerdir. Bu ifadeler de öğrencilerin akademik başarılarını yükseltmede bir neden olarak görölebilir. Buradan hareketle öğrencilerin teste hazırlanırken daha planlı ve bilinçli hazırlandığı söylenebilir. Nitekim öğrenciler günlüklerinde ve görüşmede benzer ifadeler kullanmışlardır. Odden & Russ (2018) yapmış oldukları araştırmada benzer şekilde anlamlandırmanın hatırlamayı kolaylaştırdığı sonucuna varmışlardır. Aracı (2019) ise yapmış olduğu tez çalışmasında anlamlandırma stratejileri kapsamında kullanılan askı sözcük tekniğini kullanmış ve öğrencilerin fen kavramlarını bu teknik sayesinde daha kolay hatırladığını belirlemiştir.

Anlamlandırma stratejilerinin hatırlamayı kolaylaştırdığı bu tez çalışmasında da bahsi geçen araştırmalar gibi ortaya konmuştur.

Akademik başarıyı artıran bir başka etken ise öğrencilerin anlamlandırma stratejileri sayesinde başarabilme hazzını tatmalarıdır. Gerek öğrenci günlerinde gerek ise öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrenciler stratejiler sayesinde artık dersi başarabildiklerini ifade etmişlerdir. Buradan hareketle öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin, bir başka deyişle başarabilme hazzını tatmalarının akademik başarıyı da artırdığı düşünülmektedir. Anlamlandırma stratejileri sayesinde farklı tekniklerle salt ezber yerine kalıcı öğrenmeyi sağlamış olmaları kendilerine olan güveni artırmış ve böylece akademik anlamda daha başarılı olmuşlardır. Nitekim literatürde anlamlandırma stratejilerinin akademik başarıyı artırdığı araştırmalar mevcuttur (Yıldız, 2002; Tok, 2003; Altınok 2004; Taşdemir ve Tay 2007; Temizkan, 2007; Tunçer, 2007; Dikbaş, 2008; Cebesoy, 2009). Şahin ve Çakar (2011) tarafından yürütülen araştırmada eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stratejilerinin akademik başarılarına etkisi incelenmiş ve öğrenme stratejilerinin akademik başarıyı artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Şahin ve Uyar (2013) yapmış oldukları araştırma öğrenme stratejilerinin akademik başarıya etkisini incelemiştir. Öğrencilerden %23'ünün anlamlandırma stratejilerini kullandıklarını ve bu stratejilerin akademik başarıyı artırdığını belirlemiştir. Bıyıklı ve Doğan'ın (2015) yürüttüğü araştırmada yine öğrenme stratejileri içerisinde yer alan anlamlandırma stratejilerinin akademik başarıyı artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Duran ve Er (2019) ise öğretmen adayları ile öğrenme stratejileri üzerine bir araştırma yürütmüştür. Yapılan araştırmada öğretmen adaylarının başarılarında öğrenme stratejilerinin etkisi bulunurken deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Anlamlandırma stratejileri de öğrenme stratejileri içerisinde yer aldığı için akademik başarıya etkisi olduğu söylenebilir. Yürütülen bu tez çalışmasında yukarıdaki araştırmalarla benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Aynı zamanda öğrenciler sadece Türk Dili ve Edebiyatı dersi için değil diğer dersler için de bu stratejilerden faydalanabileceklerini düşünmektedirler. Bu da tez çalışmasının amacına hizmet eden bir durumdur. Bu tez çalışmasındaki beklentilerden bir tanesi de öğrencilerin anlamlandırma stratejilerini farklı derslere yansıtabilmesidir. Velzen (2016) anlamlandırma stratejilerini matematik dersinde kullanmış ve öğrencilerin başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Fadum, Kleve & Rodal (2021) yine matematik derslerinde anlamlandırmayı kullanmış başarılı sonuçlar elde etmiştir. Bu

araştırmalarda öğrenci görüşlerinden farklı olarak matematik derslerinde de anlamlandırma stratejilerinin etkili olduğu görölmüştür. Tay (2004) Sosyal Bilgiler dersinde, Er ve Kuş Özer (2011) ise piyano derslerinde anlamlandırma stratejilerinin önemine değinmiş ve anlamlandırma stratejilerinin bu derslerde etkili olabileceği yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu araştırmalar ile öğrenci görüşleri paralellik göstermektedir. Bu durum ders içeriklerine uygun anlamlandırma stratejileri kullanıldığında bütün derslerde etkili sonuçlar verebileceğini göstermektedir.

Anlamlandırma stratejileri öğrencilerin bilgileri kalıcı hale getirmelerinde, eski bilgiler ile yeni bilgiler arasında bağlantı kurmada, benzer ve farklı yönleri tespit etme, kalıcı öğrenmeyi sağlamada etkilidir. Tez çalışması boyunca yapılan uygulamalar da öğrencilerin bilgiler arasında daha kolay bağlantı kurduklarını, benzer ve farklı yönleri daha net ayırt ettiklerini, kalıcı öğrenmeyi daha kolay ve hızlı sağladıklarını göstermektedir. Çiçek (2009) yaptığı yüksek lisans tezinde coğrafya dersinde anlamlandırma stratejilerini ve bu stratejilerin ders kitaplarına etkisini incelemiştir. Öğrencilerin derslerde özellikle ilişkilendirmeyi kullandıklarını belirtmiştir. Duman (2014) yaptığı araştırmada öğrenme stratejileri içerisinde en çok anlamlandırma stratejilerinin kullanıldığını, bu stratejilerin de öğrencilerin bilgiler arasında bağlantı kurmasında etkili olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin bağlantı kuramadığında kuru kuraya ezber yaptığını dile getirmiştir. Yapılan tez çalışmasının yukarıda bahsedilen araştırmalar ile ilişkilendirme, bağlantı kurma, kalıcı öğrenmeyi sağlama gibi yönlerden benzerlikleri bulunmaktadır.

Öğrenciler uygulama derslerinde kullandıkları tekniklerin öğrenme hızını artırdığını, yeni öğrenmeleri kolaylaştırdığını, öğrendiklerini kalıcı hale getirmede yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Genel olarak tekniklerin kullanımının öğrenmeye önemli katkılar sunduğu söylenebilir. Uygulama yapılan Türk Dili ve Edebiyatı derslerinin önceki derslerden farklı olduğu söylenmiştir. Uygulamalar öğrencilere farklı gelmiş ve bu durum da derslerdeki öğrenciye sıradan gelen anlatımları farklılaştırmıştır. Ayrıca öğrenciler derslerde söz haklarının olmasının, etkinliklerde bizzat yer almalarının öğrenmelerini kalıcı hale getirmede etkili olduğunu belirtmişlerdir. Anlamlandırma stratejilerine yönelik uygulanan teknikler öğrencileri merkeze aldığı için öğrenmeleri kalıcı hale getirmede etkili olmuştur. Nitekim öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulandığı bazı araştırmalarda da aynı şekilde öğrencilerin büyük keyif aldıkları ve derslerin öğrencilere daha farklı ve eğlenceli geldiği belirtilmiştir (Horzum,

2018; Karadağ, 2018; Aracı, 2019; Mut, Tum ve Kutluca, 2020; Ataş, 2021; Esener, 2021).

Bu tez çalışmasında anlamlandırma stratejilerinin 10. Sınıf öğrencilerinin Türk Dili ve Edebiyatı dersindeki tutum ve akademik başarılarına etkileri incelenmiştir. Tez çalışmasının nicel boyutunda Türk Edebiyatı Tutum Ölçeği ve akademik başarı testi uygulanırken nitel boyutu eylem araştırması biçiminde planlanmıştır. Deney grubu öğrencilerine dört hafta boyunca anlamlandırma stratejilerine yönelik hazırlanan ders planları uygulanmış, uygulama sürecinde saha notları, öğretmen ve öğrenci günlükleri tutulmuştur. Uygulama sonrasında ise öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonucunda; deney grubu öğrencilerinin Türk Dili ve Edebiyatı dersine olan tutumları olumlu anlamda gelişim göstermiştir. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarında da ciddi bir artış olurken kontrol grubu öğrencilerin akademik başarıları uygulama öncesi düzeylerine yakınlık göstermiştir. Deney grubu öğrencileri uygulamalardan büyük zevk aldıklarını dile getirirken anlamlandırma stratejilerinin yeni öğrenmeleri ve hatırlamayı kolaylaştırdığını, eski bilgiler ile yeni bilgiler arasında ilişki kurmayı sağladığını ve kalıcı öğrenmeye katkı sunduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler uygulama yapılan dersleri önceki derslere göre daha farklı ve verimli bulmuşlardır. Anlamlandırma stratejileri kapsamında kullanılan teknikleri özellikle sözel derslerde kullanabileceklerini belirterek ilerleyen süreçlerde bu teknikleri rahatlıkla uygulayabileceklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler teknikleri uygulama konusunda kendilerine güvenmektedirler. Ayrıca öğrenciler bu tekniklerin ders başarılarını arttıracığını, sınavlara hazırlanmada kendilerine kolaylık sağlayacağını düşünmektedirler.

Genel olarak tez çalışmasında şu sonuçlara varılmıştır:

- Anlamlandırma stratejileri öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı dersine olan tutumlarını olumlu anlamda etkilemiş, derse olan tutumlarını yükseltmiştir.
- Anlamlandırma stratejileri öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı dersindeki akademik başarılarını artırmıştır.

Tez çalışması sürecinde elde edilen bulgular ve varılan sonuçlar ışığında şu öneriler sunulmuştur:

- Öğrencilerin derslere olan ilgi ve tutumlarını artırmak amacıyla öğretmenler anlamlandırma stratejilerinden faydalanabilir.

- Öğrencilerin derslerdeki akademik başarılarını artırmaları için öğretmenler anlamlandırma stratejilerini kullanabilirler.

- Dersleri farklı kılmak, eğlenceli ve verimli hale getirmek için anlamlandırma stratejileri kullanılabilir.

- Yeni öğrenmelerin kullanımında, bilgilerin hatırlanmasında, eski bilgiler ile yeni bilgilerin ilişkilendirilmesinde ve kalıcı öğrenmenin gerçekleştirilmesinde anlamlandırma stratejilerinden faydalanılabilir.

- Öğrenciler sınavlara hazırlanırken bu stratejileri kullanabilir.

- Araştırmacılar anlamlandırma stratejilerini farklı disiplinlerde kullanarak etkililiğini araştırabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2007). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Biliş Yayınları.
- Afamasaga-Fuata'i, K. (2009). Analysing The "Measurement" Strand Using Concept Maps And Vee Diagrams. In K. Afamasaga-Fuata'i, (Ed.), pp. 19-46. *Concept Mapping in Mathematics*, New York: Springer.
- Ahour, T. & Berenji, S. (2015). A Comparative Study of Rehearsal and Loci Methods in Learning Vocabulary in EFL Context. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(7), 1451.
- Akın, Ö. (2007). *Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümleri Keman Dersinde 'Anlamlandırma Stratejisi'nin Kullanımı ve Etkililik Düzeyi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akın, Ö. (2013). Keman Eğitiminde Anlamlandırma Stratejisinin Başarıya Etkisi (Örnek Bir Uygulama). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4), 1551-1560.
- Akman, Y. ve Erden, M. (2007). *Gelişim-Öğrenme-Öğretme Eğitim Psikolojisi*. (16. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Al, G. (2020). *10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Ders Kitabındaki Metinlerin Kelime Evreninin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alacapınar, F. G. ve Uysal, H. (2020). A Meta-Analysis of The Effectiveness of The Method of Creative Drama in Math Courses in Regard to Student Scores in Achievement, Attitude and Retention. *Research in Pedagogy*, 10(2), 265-284.
- Al-Banna, J. B. & Aziz, M. (2014). Teaching Strategies. *The International Journal of Humanities & Social Studies*.6(1), 1-5.
- Alkayalar, A. A. (2022). *Investigating Prospective ELT Teachers' Computer Anxiety and Their Attitudes Towards The Implementation of ICT in English Classrooms* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Altınok, H. (2004). *İşbirlikli Öğrenme, Kavram Haritalama, Strateji Kullanımı ve Tutum*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Andersen, N. Å. (2003). *Discursive Analytical Strategies: Understanding Foucault, Koselleck, Laclau, Luhmann*. Bristol: Policy Press.
- Aracı, N. (2019). *Bellek Destekleyici Stratejilerden Anahtar Sözcük Stratejisinin Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin İlkokul Fen Kavramlarını Öğrenmesine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Arkonuç, S. (2011). Türkiye'de Bilgiyi Ele Almada Meseleler. *İstanbul University Journal of Sociology*, 3(22), 483-497.
- Arsal, Z. ve Özen, R. (2007). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stratejileri ve Öğrenme Biçimi Tercihlerinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7(2). 151-164.
- Ashmos, D. P. & Nathan, M. L. (2002). Team Sense-making: A Mental Model For Navigating Uncharted Territories. *Journal of Managerial Issues*, 14(2), 198-217.
- Aslan, A. ve Ünal, S. (2019). Kimya Öğretiminde İyi Örnekler: Atom ve Periyodik Sistem. *8th Eurasian Conference on Language and Social Sciences* 18-20 Ekim 2019, Antalya, Türkiye, ss. 86-95.
- Astin, A. W. (1991). The Changing American College Student: Implications For Educational Policy and Practice. *Higher Education*, 22(2), 129-143.

- Atalay, M. (2022). Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarına Etki Eden Faktörlere İlişkin Yönetici Görüşleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Ataş, S. M. (2021). *Özel Yetenekli ve Tanılanmamış 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atkinson, R. C. (1975). Mnemotechnics in Second-Language Learning. *American Psychologist*, 30(8), 821-828.
- Ayçiçeği, E. P. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Fen Ve Teknoloji Dersinde Materyal Kullanımının Akademik Başarı, Derse Yönelik Tutum Ve Öğrenme Stratejilerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aydın, F. (2011). Ortaöğretim Öğrencilerinin Coğrafya Derslerinde Kullandıkları Öğrenme Stratejileri. *Electronic Turkish Studies*, 6(2), 199-212.
- Aydın, G. (2015). *Türk Dili ve Edebiyatı Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Yansıtıcı Öğretim Uygulamalarının Akademik Yazma Becerilerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Bacanlı, H. (2018). *Eğitim Psikolojisi* (25. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Balci, A. (2005). *Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Tek Ağaç.
- Balci, A. (2017). *Webquest (Web Macerası) Öğrenme Yönteminin Türk Edebiyatı Dersindeki Akademik Başarıya Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Bansler, J. R. P. & Havn, E. (2006). Sensemaking in Technology-Use Mediation: Adapting Groupware Technology in Organizations. *Computer Supported Cooperative Work (CSCW)*, 15(1), 55-91.
- Barut, Y. (2011). Öğrenme Kuramları ve Eğitime Yansımaları. İçinde; *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* (Ed: B. Oral), ss.43-47, Ankara: Pegem Akademi.
- Baykara, K. (2011). Öğretmen Adaylarının Bilişötesi Öğrenme Stratejileri İle Öğretmen Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 80-92.
- Belet, D. (2004). *Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri ile Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Benzer, A. ve Bozkurt, B. (2020). Okuma Stratejileri Öğretiminin Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarılarına Etkisi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 1-29.
- Bıyıklı, C. ve Doğan, N. (2015). Öğrenme Stratejilerini Tekrar Amacıyla Kullanmanın Akademik Başarıya Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 311-327.
- Bourdieu, P. (2015). *Eril tahakküm*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Bradley, C. (1982). *A Brief Review, an Ecological Approach to Urban Landscape Design*, University of Manchester. Department of Town and Country Planning, Great Britain.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, R. (2014). Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(17), 111-127.
- Can, R. (2016). Türk Edebiyatı Dersine Katılıma Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 325-344.

- Capobianco, B. M., Radloff, J. & Lehman, J. D. (2021). Elementary Science Teachers' Sense-Making With Learning to Implement Engineering Design and Its Impact on Students' Science Achievement. *Journal of Science Teacher Education*, 32(1), 39-61.
- Cebesoy, Ü. B. (2009). *Fen Eğitiminde Anlamlandırma ve Örgütlenme Stratejileri Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarı, Tutum Ve Kavram Öğrenmelerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Chi, M. T. & Wylie, R. (2014). The ICAP Framework: Linking Cognitive Engagement to Active Learning Outcomes. *Educational Psychologist*, 49(4), 219-243.
- Chin, C. & Brown, D. E. (2000). Learning in Science: A Comparison of Deep and Surface Approaches. *Journal Of Research in Science Teaching*, 37(2), 109-138.
- Colestock, A. & Sherin, M. G. (2009). Teachers' Sense-Making Strategies While Watching Video of Mathematics Instruction. *Journal of Technology and Teacher Education*, 17(1), 7-29.
- Çalışkan, M. ve Sünbül, A. M. (2011). Öğrenme Stratejileri Öğretiminin Yürütücü Biliş Bilgisine, Yürütücü Biliş Becerilerini Kullanmaya ve Başarıya Etkisi (İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Dersi Örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 133-153.
- Çekiç, O. ve Dilber, Y. (2020). Okul Müdür Yardımcıları ve Stratejik Planlama Süreci. *International Journal of Innovative Approaches in Education*, 4(3), 82-100.
- Çelik, D. (2016). *11. Sınıf Öğrencilerinin Düşünme Stilleri, Öğrenme Stratejileri ve Düşünme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Çelikkaya, T. (2010). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Öğrenme Stratejileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 65-84.
- Çelikten, A. (2022). *Türk Dili ve Edebiyatı Dersinde Eğitimde Sistem Düşüncesi Araçlarının Kullanılmasının Eser Analizinde Derin Okumaya Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çetinkaya, G., Şentürk, R. ve Dikici, A. (2020). Özetleme Stratejilerinin Kullanımı ile Özetleme Başarımı Arasındaki İlişki. *Journal of Language Education and Research*, 6(2), 583-600.
- Çevirme, H. ve Ünveren, D. (2019). Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerine Göre Türk Dili ve Edebiyatı Dersinin Kültürel Örüntüsü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1791-1803.
- Çiçek, Y. (2009). *9. Sınıf Öğrencilerinin Coğrafya Dersinde Anlamlandırma Örgütlenme Stratejilerini Kullanmaları ve Okutulan Ders Kitabının Bu Duruma Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Çimsir, E. (2019). Eğitimde Uzmanlaşan Üniversite Öğrencileri Arasında İçgörü, Akademik Ana Doyum ve Yaşam Doyumu: Kariyer Danışmanlığı İçin Çıkarımlar. *Okullarda Psikologlar ve Danışmanlar Dergisi*, 29(2), 206-218.
- Dane, A., Kudu, M. ve Balkı, N. (2009). Lise Öğrencilerinin Algılarına Göre, Matematik Başarısını Olumsuz Yönde Etkileyen Faktörler. *Erzincan University Journal of Science and Technology*, 2(1), 17-34.
- Danielak, B. A., Gupta, A. & Elby, A. (2014). Marginalized Identities of Sense-Makers: Reframing Engineering Student Retention. *Journal of Engineering Education*, 103(1), 8-44.
- Degn, L. (2015). Sensemaking, Sensegiving and Strategic Management in Danish Higher Education. *Higher Education*, 69(6), 901-913.

- Demigan, Z. (2019). *Kadının Çalışmasına Yönelik Tutum ve Cinsiyet Rollerini (Çorum İli Merkez Köyler Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Demir, S. B. (2016). *Araştırma Desenini Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Demirel, Ö. (2005). *Öğretim İlke ve Yöntemleri: Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2020). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme (29. Basım)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dikbaş, Y. (2008). *Öğrenme Stratejileri Öğretiminin ve Ders İşlenişinde Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Tutumlarına ve Kalıcılığa Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Dikbaş, Y. ve Hasırcı, Ö. (2008). Öğrenme Stratejileri Öğretiminin ve Ders İşlenişinde Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 69-76.
- Dikbayır, A. (2016). Lise Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Okul Türü ve Sınıf Düzeylerine Göre İncelenmesi. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 34-44.
- Dilidüzgün, S. (2022). Edebiyat Öğretimine İlişkin Saptama ve (Öz) Eleştirel Tutum Arayışı. İçinde; *Türkçenin Eğitimi-Öğretiminde Kuramsal ve Uygulamalı Çalışmalar 12* (Ed: B. Çetin ve K. İşeri), ss.15-44. Türk Dil Kurumu, Ankara.
- Doymaz, Y. (2018). *Rasim Özdenören'in Hikâyelerinin Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Programının Genel Amaç ve Kazanımlarını Gerçekleştirmede Kullanılabilirlik Durumu*. (Yayımlanmamış Yüksek Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Dudo, A., Brossard, D., Shanahan, J., Scheufele, D. A., Morgan, M. & Signorielli, N. (2011). Science on Television in The 21st Century: Recent Trends in Portrayals and Their Contributions to Public Attitudes Toward Science. *Communication Research*, 38(6), 754-777.
- Duman, B. (2014). Matematik Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stratejileri Üzerine Nitel Bir Çalışma. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 3(2), 110-131.
- Duran, A. ve Er, K. O. (2019). Öğrenme Stratejileri Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Akademik Başarılarına, Öğrenme Stratejilerine ve Öğrenme Sorunlarına Olan Etkisinin Belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(2), 799-808.
- Dyer, R. (2017). "Cultural Sense-Making Integration Into Risk Mitigation Strategies Towards Megaproject Success", *International Journal of Project Management*, 35(7), 1338-1349.
- Eggen, P. & Kauchak, D. (1992) *Educational Psychology: Classroom Connection*. New York: Macmillan.
- Er, K. O. ve Kuş Özer, Z. (2011). Piyano Dersinde Kullanılan Anlamlandırma Stratejilerinin Öğrencilerin Öğrenme Düzeylerine ve Tutumlarına Etkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(26), 47-66.
- Erdem, A. R. (2005). Öğrenmede Etkili Yollar: Öğrenme Stratejileri ve Öğretimi. *İlköğretim-Online*, 4(1), 1-6.
- Erdem, C. (2012). Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Yeterlilik Algıları ve Tutumları Üzerine Bir Araştırma. *Electronic Turkish Studies*, 7(4), 1727-1747.

- Erdem, C. (2013). Ortaöğretim Öğrencilerinin Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutumları Üzerine Bir Değerlendirme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(11), 381-414.
- Erdem, C. (2017). Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi Uygulamaları Üzerine Bazı Tespitler. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 50(1), 99-126.
- Erdem, İ. ve Topbaş, S. (2017). Dil ve Anlatım ile Türk Edebiyatı Derslerinde Karşılaşılan Sorunlar ve Bunlara Yönelik Çözüm Önerileri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 21(2), 465-495.
- Ergin, E.ve Durak, Y. (2016). Deşifre Çalma Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(55), 232-242.
- Erginer, E. (2016). *Öğretim İlke ve Yöntemleri (7. Baskı)*. Pegem Ankara: Akademi Yayıncılık.
- Ertem, Ş. (2003). *Ankara Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü Temel Piyano Eğitiminde Öğrenme Stratejilerinin Kullanılma Durumları ve "Örgütlenme Stratejisi"nin Etkililik Düzeyi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Esener, P. (2021). *İlkokul Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Kavram Öğretiminin Etkinliklerle Desteklenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Eskimen, A. (2018). 9.-12. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı, Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 4(2), 111-129.
- Eyüp, B., Yurt, S. U. ve Stebler, M. Z. (2012). Türk Dili Ve Edebiyatı Öğretimine Yönelik Yapılan Akademik Çalışmalar Üzerine Bir İnceleme. *Electronic Turkish Studies*, 7(1), 1119-1131.
- Fadum, A. H., Bodil K. & Camilla R. (2021). An investigation activity as a means of including students in mathematical sensemaking. In G. A Nortvedt, N. Buchholtz, J. Fauskanger, F. Hreinsdottir, M. Hähkioniemi, B. E. Jessen, J. Kurvits, Y. Liljekvist, M. Misfeldt, M. Naalsund, H. K. Nilsen, G. Palsdottir, P. Portaankorva-Koivisto, J. Radišić, A. Werneberg, (Eds.). *Bringing Nordic Mathematics Education Into The Future: Preceedings of Norma 20: The Ninth Nordic Conference on Mathematics Education Oslo, 2021*. pp.49-56. Skrifter från SMDF, Göteborg.
- Feynman, R. P. (1999). The Pleasure of Finding Things Out. in J. Robbins (Ed.), *The Pleasure of Finding Things Out: The Best Short Works of Richard P. Feynman* pp. 1-26. New York: Perseus.
- Ford, M. J. (2012). A Dialogic Account Of Sense-Making in Scientific Argumentation and Reasoning. *Cognition and Instruction*, 30(3), 207– 245.
- Gagne, R. M. (1988). *Essentials Of Learning For Instruction*, (2nd Ed.). Prentice Hall, Inc., New Jersey.
- Ganon-Shilon, S. & Schechter, C. (2017). Making Sense Of School Leaders' Sense-Making. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(4), 682-698.
- Gifford, J. D. & Finkelstein, N. D. (2020). Categorical Framework For Mathematical Sense Making in Physics. *Physical Review Physics Education Research*, 16(2), 1-24.
- Goffin, E., Janssen, R. & Vanhoof, J. (2022). Teachers' and School Leaders' Sensemaking of Formal Achievement Data: A Conceptual Review. *Review of Education*, 10(1), 1-32.
- Göl, F. (2009). *Coğrafya Dersinde Bellek Destekleyicilerin Erişi, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Gözütok, T. ve Demir, A. (2017). Ortaöğretim Öğrencilerinin Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi *Journal of History Culture and Art Research*, 6(4), 849-863.
- Gross, M. K. (2010). "Sense-Making in Theory and Practice: A Metatheoretical Foundation and Application for Health Information Seeking". (Unpublished MSc Thesis). University of Illinois at Urbana Library and Information Science Institute, Illinois.
- Güleç, S. ve Alkış, S. (2003). İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Derslerdeki Başarı Düzeylerinin Birbiri ile İlişkisi. *İlköğretim Online*, 2(2), 19-27.
- Güven, M. ve Baltaoğlu, G. M. (2017). Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Algıları, Öğrenme Stilleri ve Öğrenme Stratejilerinin İncelenmesi: Anadolu Üniversitesi Örneği. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 7(2), 288-337.
- Haverly, C., Hossein, B. & Richards, J. (2021). Mapping Vocabulary Onto Student Sense-Making. *Science and Children*, 59(2), 22-26.
- Hayden, M. T., Mattimoe, R., & Jack, L. (2021). Sensemaking and The Influencing Factors on Farmer Decision-Making. *Journal of Rural Studies*, 84(1), 31-44.
- Holt, R. & Cornelissen, J. (2014). Sensemaking Revisited. *Management Learning*, 45(5), 525-539.
- Horzum, T. (2018). Matematik Öğretmeni Adaylarının Dörtgenler Hakkındaki Anlamalarının Kavram Haritası Aracılığıyla İncelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 9(1), 1-30.
- Issac, J. C. (2010). *Methods and Strategies of Teaching: An Overview*. India: Pondicherry University Press.
- Ivankova, N. V., Creswell, J. W. & Stick, S. L. (2006). Using Mixed-Methods Sequential Explanatory Design: From Theory to Practice. *Field Methods*, 18(1), 3-20.
- İnceoğlu, M. (2011). *Tutum-Algı İletişim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Jakobsen, M., Worm, V. & Li, X. (2018). "Making Sense of Context in International Business: Some Methodological Reflections", *Asia Pacific Management Review*, 23(4), 251-257.
- Jensen, E. (2009). Sensemaking in Military Planning: A Methodological Study of Command Teams. *Cognition, Technology & Work*, 11(2), 103-118.
- Joke H. van Velzen (2016): Evaluating The Suitability of Mathematical Thinking Problems For Senior High-School Students by Including Mathematical Sense Making and Global Planning, *The Curriculum Journal*, 27(3), 313-329.
- Kalkan, A. (2011). Kişisel Tutum, Öznel Norm Ve Algılanan Davranış Kontrolünün Girişimcilik Niyeti Üzerindeki Etkisi: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Uygulama. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(14), 189-206.
- Kana, F. ve Saygılı, D. (2016). Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersinde Eğitim Bilişim Ağının Kullanımına Yönelik Öğrenci Görüşlerine Yönelik Bir Durum Çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(20), 11-23.
- Kapanadze, D. Ü. ve Kaya, T.(2019). 11. Sınıf Öğrencilerinin Türk Dili ve Edebiyatı Dersinde Uygulanan Söylem Çözümleme Yöntemine İlişkin Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 347-364.
- Kapon, S. & DiSessa, A. (2012). Reasoning Through Instructional Analogies. *Cognition and Instruction*, 30(3), 261- 310.
- Karadağ, H. (2018). *Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı (Gitar) Dersine Yönelik Güdülenme Düzeyleri ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Karaköse, G. (2011). *ORFF Eğitimi Alan ve Almayan İlköğretim Öğrencilerinin Müzik Dersine İlişkin Tutum ile Müzikal Özyeterlik Düzeylerinin*

- Karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karamustafaoğlu, O. (2003). *Fen Bilgisi ve Fizik Öğretmen Adaylarının Kazanmaları İstenen Becerileri Yansıtabilecekleri Ortamların Düzenlenmesi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Karamustafaoğlu, O., Bacanak, A., Karamustafaoğlu, S. ve Değirmenci, S. (2011). Fen Öğretiminde Bilgi Haritası Kullanımı: Ekosistem Örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(17), 133-145.
- Karatay, H. ve Uzun, O. (2019). Seçici Dinleme Stratejilerinin Öğretimi ile 5. Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Not Alma ve Özetleme Becerilerinin Geliştirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(1), 9-30.
- Kaya, H. ve Çevik, A. (2020). Fen Bilimleri Dersinde Kullanılan Bellek Destekleyici Stratejilerin Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 67-85.
- Kaya, M. (2013). Okuma Yazma Öğretiminde Şiir. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 10(1), 49-96.
- Kayabaşı, B. ve Karadağ, N. (2021). Türk Dili ve Edebiyatı Derslerinin İşlenişine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 10(3), 1105-1123.
- Kayhan, E. ve Güdek, B. (2021). Müzik Öğretmeni Adaylarının Müziği Öğrenme Stratejilerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(43), 93-105.
- Kazazoğlu, S. (2013). Türkçe ve İngilizce Derslerine Yönelik Tutumun Akademik Başarıya Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 1300-1337.
- Kırmızı Susar, F. ve Beydemir, A. (2012). İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Yazma Yaklaşımının Yazmaya Yönelik Tutumlara Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 319-337.
- Koesten, L., Gregory, K., Groth, P. & Simperl, E. (2021). Talking Datasets– Understanding Data Sensemaking Behaviours. *International Journal Of Human-Computer Studies*, 146(1), 1-16.
- Kontaş, H. (2010). Üstün Yetenekli İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stratejileri. *İlköğretim Online*, 9(3), 1148-1158.
- Korkmaz, Ö. ve Mahiroğlu, A. (2007). Beyin, Bellek ve Öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 93-104.
- Kulakaç, E. E. (2020). *Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Motivasyonları ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Sakarya İli Örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Kumandaş, H. ve Kutlu, Ö. (2011). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Performans Görevlerine Yönelik Tutumlarının Akademik Başarılarına ve Dersleri Sevme Durumlarına Göre İncelenmesi. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 2(2), 172-181.
- Kurtuldu, M. K. (2007). *Bilgiyi İşleme Modeline Dayalı Piyano Eğitiminde Genel Öğrenme Stratejilerinin Yeri ve Görsel İmajlar Oluşturma Yönteminin Kullanılabilirlik Düzeyi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kutluca, T., Tım, A. ve Mut, A. İ. (2020). Evaluation of Enriched Learning Environment in the Context of Mathematical Reasoning from the Perspective of the Students and their Teacher. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 11(2), 85-105.

- Maitlis, S. & Christianson, M. (2014). Sensemaking in Organizations: Taking Stock and Moving Forward. *The Academy of Management Annals*, 8(1), 57-125.
- Marz, V. & Kelchtermans, G. (2013). Sense-Making And Structure in Teachers' Reception of Educational Reform. A Case Study on Statistics in The Mathematics Curriculum. *Teaching and Teacher Education*, 1(29), 13-24.
- Matney, G., Bostic, J. D., Fox, M., Hicks, T., May, T. & Stone, G. (2022). Fourth-grade Students' Sensemaking During Multi-Step Problem Solving. *The Journal of Mathematical Behavior*, 65(1), 1-36.
- Metin, M. (2015). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. New York: Sage Publications, Inc,
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2021). Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=353> Erişim Tarihi: 28.10.2022
- Mizrahi-Shtelman R. (2019). School Principals as Agents: Autonomy, Embeddedness And Script. *Research in the Sociology of Organizations*, 1(58), 43–64.
- Mueller, M., Yankelewitz, D. & Maher, C. (2011). Sense Making as Motivation in Doing Mathematics: Results from Two Studies. *Mathematics Educator*, 20(2), 33-43.
- Nguyen, P. H. (2017). *Visualization of Analytic Provenance for Sensemaking* (Unpublished Doctoral dissertation). Middlesex University Faculty of Science and Technology, London.
- Nokes-Malach, T. J. & Mestre, J. P. (2013). Toward a Model of Transfer as Sense-Making. *Educational Psychologist*, 48(3), 184– 207.
- Odden, T. O. B. & Russ, R. S. (2018). Defining Sensemaking: Bringing Clarity to a Fragmented Theoretical Construct. *Sci Ed.*, 1(103), 187– 205.
- Önkuzu Gülcü, E. (2022). *Arcs-V Motivasyon Stratejilerinin Öğrencilerin İngilizce Dersi Akademik Başarı, Kaygı ve Motivasyon Düzeylerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Özbey, D. S. (2010). Okul Öncesi Çocuklarda Uyum ve Davranış Problemleriyle Başa Çıkma Ailenin Rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 21(21), 9-18.
- Özen, B. (2019). *Öğretmen Adaylarının Üniversite İlk Yıl Deneyimlerinin Akademik Motivasyon ve Akademik Başarı Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Özer, B. (2002). İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarının Eğitim Programlarında Öğretim Stratejileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1), 17-32.
- Özer, Z. (2010). *Bursa Zeki Müren Güzel Sanatlar Ve Spor Lisesi Müzik Bölümü Piyano Dersinde Kullanılan Anlamlandırma Stratejilerinin Öğrencilerin Öğrenme Düzeylerine ve Tutumlarına Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Özerbaş, M. A. ve Öztürk, Y. (2017). Türkçe Dersinde Dijital Hikâye Kullanımının Akademik Başarı, Motivasyon ve Kalıcılık Üzerinde Etkisi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 10(2), 102-110.
- Özgül, H. (2021). *Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Türk Dili ve Edebiyatı Dersine İlişkin Hazırbulunmuşluk Düzeylerinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Özmat, D. ve Senemoğlu, (2021). Opinions of English Instructors and Preparatory School Students on The Use and Instruction of Language Learning Strategies. *Milli Eğitim*, 50(230), 959-992.
- Peker Ünal, D. (2021). Factors Affecting Study Habits in Higher Education During the COVID-19 Pandemic. *Anatolian Journal of Education*, 6(2), 109-124.

- Pektaş, E. (2016). *Ortaöğretim 10. Sınıf Türk Edebiyatı Dersinde Türk Halk Hikâyelerinin Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Pınarbaşı, F. ve Erdoğan, N. (2017). Zihin Haritası Yöntemi ile Kariyerin Anlamlandırılması: İşletme Öğrencilerine Yönelik Bir Araştırma. *İş'te Davranış Dergisi*, 2(2), 11-37.
- Pritchard, A. (2009). *Ways of Learning: Learning Theories for The Classroom* (2. Edition). Abingdon: Routledge.
- Radu-Lefebvre, M., Lefebvre, V., Clarke, J., & Gartner, W. B. (2020). Entrepreneurial Legacy: How Narratives of The Past, Present and Future Affect Entrepreneurship in Business Families. In A. Calabrò, (Ed), pp. 73-85. *A Research Agenda for Family Business*, UK: Edward Elgar Publishing.
- Rebuschat, P. & Williams, J. N. (2012). Implicit and explicit knowledge in second language acquisition. *Applied Psycholinguistics*, 33(4), 829-856.
- Ruibal-Villasenor, M., Etkina, E., Karelina, A., Rosengrant, D., Jordan, R. & Van Heuvelen, A. (2007). From Physics to Biology: Helping Students Attain All-Terrain Knowledge. *AIP Conference Proceedings, Greensboro, NC. 951(1)*, 96– 99.
- Sandberg, J. & Tsoukas, H. (2015). Making Sense of The Sensemaking Perspective: Its Constituents, Limitations, and Opportunities for Further Development. *Journal of Organizational Behavior*, 36(S1), S6-S32.
- Sarıtaş, B. (2019). *Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersinin 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Sarmiento, J. W. & Stahl, G. (2006). Sustaining and Bridging Sense-Making Across Multiple Interaction Spaces. *Proceedings of The American Society for Information Science and Technology*, 43(1), 1-6.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1992). Text-Based and Knowledge-Based Questioning By Children. *Cognition and Instruction*, 9(3), 177– 199.
- Scheiner, T. (2016). New Light On Old Horizon: Constructing Mathematical Concepts, Underlying Abstraction Processes, and Sense Making Strategies. *Educational Studies in Mathematics*, 91(2), 165-183.
- Selçuk, Z. (2018). *Eğitim Psikolojisi* (23. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Seligman, L. (2000). Adoption As Sensemaking: Toward An Adopter-Centered Process Model Of IT Adoption. Proceedings of The Twenty First International Conference On Information Systems. *Association for Information Systems*, 1(1), 361-370.
- Senemoğlu, N. (1999). *Öğrenme Ürünleri ve Öğretimi, İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı*. S. Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Yayınları Denetici Semineri Ders Notları, Burdur.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. (25. Baskı). Ankara: Anı Yayınları,
- Sherif, M. & Sherif, C. W. (1996). *Social Psychology*. New York: Harper.
- Siegel, L. (2017). *The Effectiveness of The Mnemonic Keyword Strategy on Math Vocabulary Learning for Students With Learning Disabilities*. (Unpublished Theses). Rowan University Department of Interdisciplinary and Inclusive Education, Rowan.
- Sukhov, A., Sihvonen, A., Netz, J., Magnusson, P. & Olsson, L. E. (2021). How Experts Screen Ideas: The Complex Interplay of Intuition, Analysis And Sensemaking. *Journal of Product Innovation Management*, 38(2), 248-270.

- Sunay, C. (2018). *Lise Öğrencilerinde Okul Tükenmişliği ile Türk Dili ve Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Şahin, H. ve Çakar, E. (2011). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stratejileri ve Akademik Güdülenme Düzeylerinin Akademik Başarılarına Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 519-540.
- Şahin, H. ve Uyar, M. (2013). Effects of The Use of Learning Strategies on Academic Success. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 20-26.
- Şevik, Y. (2014). *İlkokul Müdür ve Müdür Yardımcılarının Öğrencilerin Akademik Başarısını Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşleri ile Akademik Başarısına Katkıları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th Ed.). Boston: Allyn & Bacon,
- Taşdemir, A. ve Tay, B. (2007). Fen Bilgisi Öğretiminde Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanmalarının Akademik Başarıya Etkileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 173-187.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tay, B. (2004). Sosyal Bilgiler Dersinde Anlamlandırma Stratejilerinin Yeri ve Önemi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 1-12.
- Tay, B. (2013). Elaboration and Organization Strategies Used By Prospective Class Teachers While Studying Social Studies Education Textbooks. *Eurasian Journal of Educational Research*, 51(1), 229-252.
- Tekin, H. (1996). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınları,
- Temizkan, M. (2007). *İlköğretim II. Kademe Türkçe Derslerinde Okuma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tok, Ş. (2003). *İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Bilgi Haritası, İnceleme-Soru Sorma-Okuma-Bakmadan Cevaplama-Gözden Geçirme Stratejilerinin Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Tuğsal, T. (2015). Finansal Krizler ve Anlamlandırma Teorisi: 2008 Krizine Retrospektif Bir Yaklaşım, *Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 111-124.
- Tuğsal, T. (2016), İş Yaşamında Duyguları Anlamlandırmanın Örgütlere ve Çalışanlara Faydaları. İçinde; *Örgüt Yönetiminde Duygular* (Ed: B. ÜLGEN), ss. 69-90. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tuğsal, T. (2019). “Anlamlandırma Teorisi ve Anlamlandırma Ölçeği Geliştirme Çalışması: Bireylerin Çevrelerindeki Davranışları, Olayları, İşaretleri ve Farklılıkları Anlamlandırma Durumları”. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 483-492.
- Tunçer, B. K. (2007). *Öğretimde Öğrenme Stratejileri Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarıları, Hatırda Tutma Düzeyleri ve Derse İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Tunçkılıç, M. ve Yokuş, T. (2022). Müzik Eğitimi Anabilim Dalında Gitar Eğitimi Alan Öğrencilerin Gitar Eserlerini Ezberlemeye İlişkin Tutum ve Eğilimleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 62-81.
- Turan Engin, D. (2019). Çalgı Tutum Ölçeğinin (Ç.T.Ö) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(48), 30-42.

- Tüzel, S. (2013). Sınıf İçi Gürültünün Öğrencilerin Dinleme Sürecindeki Bilişsel Performansına Etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 363-378.
- Uysal, F. ve Veyis, F. (2022). Roman Türünün Öğretiminde Dijital Hikâye Uygulamalarının Etkileri: Tanzimat ve Servetifünun Dönemi Örneği. *Current Perspectives in Social Sciences*, 26(1), 87-93.
- Ünal, M. (2021). *Spor Bilimlerinde Öğrenme Stillerinin Akademik Motivasyona Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Van Leeuwen, A., van Wermeskerken, M., Erkens, G. & Rummel, N. (2017). Measuring Teacher Sense Making Strategies of Learning Analytics: A Case Study. *Learning: Research And Practice*, 3(1), 42-58.
- Veyis, F. (2015). Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Turkish Studies*, 10(11), 1609-1620.
- Veyis, F. (2021). Yaratıcı Yazma Teknikleri ile Öyküleyici Metin Oluşturmanın Türk Dili ve Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum, Yazma Becerisi ve Akademik Başarı Üzerindeki Etkisi. *Asya Akademik Sosyal Araştırmalar*, 5(18), 43-51.
- Wæge, K. & Fauskanger, J. (2021). Teacher Time Outs in Rehearsals: In-Service Teachers Learning Ambitious Mathematics Teaching Practices. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 24(6), 563-586.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. CA: Sage,
- Weick, K. E. (1996). *Sensemaking in Organizations*. Thousand Oaks. CA: Sage.
- Weinberg, A. & Thomas, M. (2018). Student Learning and Sense-Making From Video Lectures. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 49(6), 922-943.
- Xu, S. (2018). Crisis Communication Within A Community: Bonding, Coping, and Making Sense Together. *Public Relations Review*, 44(1), 84-97.
- Yeşilyurt, E. (2021). Öğrenme stratejileri. *OPUS– Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(1), 5116-5139.
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2022). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldız, K. (2013). *Fen ve Teknoloji Öğretiminde Bellek Destekleyici Stratejilerin Öğrencilerin Başarılarına ve Kavram Öğrenmelerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, K. (2021). *Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin 21. Yüzyıl Becerileri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- York, T. T., Gibson, C. & Rankin, S. (2015). Defining and Measuring Academic Success. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 20(1), 5-25.
- Zhang, P. & Soergel, D. (2016). Process Patterns and Conceptual Changes in Knowledge Representations During Information Seeking and Sensemaking: A Qualitative User Study. *Journal of Information Science*, 42(1), 59-78.
- Zhang, T. (2016). Virker Arbejdspraksis I Ordinær Virksomhet Etter Sitt Formål? *Søkelys På Arbeidslivet*, 33(1-02), 45-65.
- Zhao, F. & Schuchardt, A. (2021). Development of the Sci-math Sensemaking Framework: Categorizing Sensemaking of Mathematical Equations in Science. *International Journal of STEM Education*, 8(1), 1-18.
- <https://sozluk.gov.tr/> Erişim Tarihi: 06.02.2022
- <https://yokatlas.yok.gov.tr/> Erişim Tarihi: 02.11.2022

EKLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Ek 1: Türk Edebiyatı Dersi Tutum Ölçeği.....	103
Ek 2: Türk Dili ve Edebiyatı Dersine Yönelik Akademik Başarı Testi	104
Ek 3: Türk Dili ve Edebiyatı 10. Sınıf Ders Planları.....	115
Ek 4: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	159
Ek 5: Etik Kurul Onay Raporu	165
Ek 6: Milli Eğitim Bakanlığı İzin Belgesi	166
Ek 7: Ölçek Kullanım İzni.....	167
Ek 8: Uygulama Örnekleri.....	168

Ek 1: Türk Edebiyatı Dersi Tutum Ölçeği

		Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
	Sevgili öğrenciler, Bu ölçekte Türk Edebiyatı dersine yönelik tutumlarınızı ölçmek amacıyla maddeler yer almaktadır. Bu maddelerin karşısında tamamen katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum ve hiç katılmıyorum olmak üzere beş seçenek verilmiştir. Her cümleyi dikkatlice okuduktan sonra size en uygun seçeneği işaretleyiniz. İşaretlediğiniz seçenek sizin duygu ve düşüncelerinizi yansıtacaktır.					
İlgi Boyutu						
1	Türk edebiyatı dersini almak benim için büyük bir zevk.	5	4	3	2	1
2	Türk edebiyatı dersine çalışmak benim için kolaydır.	5	4	3	2	1
3	Türk edebiyatı ile ilgili araştırmalar yapmak hoşuma gidiyor.	5	4	3	2	1
4	Proje ve ödev çalışmalarımı, Türk edebiyatı dersinden almayı tercih ederim.	5	4	3	2	1
5	Türk edebiyatı dersi edebiyata yönelik bakış açımı geliştirdi.	5	4	3	2	1
6	Türk edebiyatı dersinin, ders saatinin daha fazla olması gerektiğini düşünürüm.	5	4	3	2	1
7	Türk edebiyatı ile ilgili kitaplar okumaktan hoşlanırım.	5	4	3	2	1
8	Türk dili ve edebiyatı öğretmeni olmayı isterim.	5	4	3	2	1
9	Türk edebiyatı dersi konularına çalışmaktan çok zevk alırım.	5	4	3	2	1
10	Türk edebiyatı dersini iple çekerim.	5	4	3	2	1
11	Türk edebiyatı dersi seçmeli ders de olsa seçerim.	5	4	3	2	1
Önem Boyutu						
12	Her öğrencinin, Türk edebiyatını öğrenmesi gerektiğini düşünürüm.	5	4	3	2	1
13	Türk edebiyatı dersinin, bireye okuma zevki kazandırdığını düşünürüm.	5	4	3	2	1
14	Türk edebiyatı dersine ait konuları öğrenmenin, önemli olduğunu düşünürüm.	5	4	3	2	1
15	Türk edebiyatı dersi benim için önemli bir derstir.	5	4	3	2	1
16	Türk edebiyatı dersinin, okuma alışkanlığı kazandırdığını düşünürüm.	5	4	3	2	1
17	Türk edebiyatı dersinin, bireyin kendini ifade edebilme becerisini geliştirdiğini düşünürüm.	5	4	3	2	1
18	Türk edebiyatı dersinin, bireye güzel konuşma becerisi kazandırdığını düşünürüm.	5	4	3	2	1
19	Türk edebiyatı dersinin, bireyin yazma becerilerini geliştirdiğini düşünürüm.	5	4	3	2	1
Kaçınma Boyutu						
20	Türk edebiyatı dersinin olduğu saat sınıfa girmek istemem.	5	4	3	2	1
21	Türk edebiyatı dersinin olduğu gün okula gitmek istemem.	5	4	3	2	1
22	Türk edebiyatı ile ilgili programlara katılmak istemem.	5	4	3	2	1
23	Türk edebiyatı dersinin müfredattan kaldırılması gerektiğini düşünürüm.	5	4	3	2	1
Bilgi Boyutu						
24	Türk edebiyatı dersi, dil ve edebiyat ilişkisini öğrenmemi sağladı.	5	4	3	2	1
25	Türk edebiyatı dersi yeni düşünceler üretebilme yeteneğimi geliştirdi.	5	4	3	2	1
26	Türk edebiyatı dersi Türk kültür hayatını öğrenmemde önemli bir yere sahiptir.	5	4	3	2	1
27	Türk edebiyatı dersi bana estetik bakış açısı kazandırdı.	5	4	3	2	1

Ek 2: Türk Dili ve Edebiyatı Dersine Yönelik Akademik Başarı Testi

SORULAR

1. Aşağıdakilerden hangisi İslamiyet öncesi Türk şiiri nazım biçimlerinden birisidir?
A) Koşma B) Gazel C) Koşuk
D) Taşlama E) Kaside
2. İlk Türk devletlerinde tabiat, aşk, yiğitlik gibi konuları işleyen, hecenin 7'li kalıbıyla dörtlükler halinde okunan nazım biçimi hangisidir?
A) Sav B) Tuyuğ C) Devriye
D) Koşuk E) Semai
3. Aşağıdakilerden hangisi İslam öncesi Türk şiiri için söylenemez?
A) Şiirler “kopuz” adı verilen saz eşliğinde söylenirdi.
B) Nazım birimi olarak dörtlük tercih edilirdi.
C) Aruz ölçü hece ölçüsüne göre daha fazla kullanılırdı.
D) Sade bir dil kullanılmıştır.
E) Aşk, doğa sevgisi, yiğitlik, ölüm gibi konular işlenmiştir.

Ulaşıp eren börleyü

Yırtıp yaka urlayu

Sıkırp üni yurlayu

Sığtap közi örtülür.

Günümüz Türkçesi;

Erkekler kurtlar gibi uluyorlar

Yakalarını yırtarak bağırsıyorlar

Acı seslerle ağıt söylüyorlar

Ağlamaktan gözleri örtülüyor.

4. Aşağıdakilerden hangisi yukarıda verilen şiirin nazım biçimi özelliklerinden birisi değildir?

- A) İslamiyet öncesi döneme aittir.
- B) Şiir bir koşuktan alınmıştır.
- C) İslamiyet etkisindeki dönemde söylenen ağıtlara benzemektedir.
- D) Sözlü edebiyat ürünüdür.
- E) Hece ölçüsü kullanılmıştır.

5. Aşağıdakilerden hangisi Geçiş Dönemi eserlerinin sözlü edebiyat ürünlerinden farklarından birisi değildir?

- A) Geçiş Dönemi eserlerinin yazarı bellidir.
- B) Sözlü edebiyat ürünleri anonim eserlerdir.
- C) Geçiş Dönemi eserlerinde hem aruz hem de hece ölçüsü kullanılmıştır.
- D) Hem Geçiş Dönemi eserlerinde toplumsal konular işlenirken sözlü edebiyat ürünlerinde sanat ağırlıklı konular işlenmiştir.
- E) Geçiş Dönemi eserlerinde Türkçe-Arapça-Farsça dilleri kullanılırken sözlü edebiyat ürünlerinde sadece Türkçe kullanılmıştır.

6. Aşağıdaki şiirlerden hangisi 7'li hece ölçüsü ile yazılmıştır?

- A) Doğan aydan esen yelden
Seni gülden sakınırım.
- B) İptida Bağdad'a sefer olanda
Atladı hendeği geçti Genç Osman.
- C) Giderim yolum yaya,
Cemâlin benzer aya.
- D) Gel dilberim kan eyleme
Seni kandan sakınırım.
- E) Başka sanat bilmeyiz karşımızda dururken
Söylenmemiş bir masal gibi Anadolu'muz.

7. Divan edebiyatının daha çok İstanbul'da ve saray çevresinde popüler olmasının sebebi nedir?

- A) Anadolu insanının şiiri sevmemesi.
- B) Halk edebiyatı şairlerinin İstanbul'a yerleşmek istememesi.
- C) Halk şairlerinin okuma yazma bilmemesi.
- D) İstanbul'da divan şairlerinden başka şairlerin bilinmemesi.
- E) İstanbul'un başkent olması ve kültürel faaliyetlerin merkezi konumunda olması.

8. Aşağıdakilerden hangisi divan şiiri ile halk şiiri arasındaki farklardan birisi değildir?

- A) Divan şiiri saray çevresinde daha çok kullanılırken halk şiiri daha çok Anadolu'da kullanılmıştır.
- B) Divan şiirinde aruz ölçüsü, halk şiirinde hece ölçüsü kullanılmıştır.
- C) Divan şiirinde rediflere yer verilmezken halk şiirinde redif kullanılmıştır.
- D) Divan şiiri daha çok soylu tabakaya hitap ederken halk şiiri Anadolu'daki halka hitap etmiştir.
- E) Divan şiirinin nazım biçimleri halk şiirinin nazım biçimlerinden farklıdır.

Böyle bağlar,

Yar başın böyle bağlar.

Gül açmaz, bülbül ötmez,

Yıkılsın böyle bağlar.

9. Yukarıda verilen maniyle ilgili aşağıdaki bilgilerden hangisi yanlıştır?

- A) Maninin ilk dizesinin hece sayısı kısadır.
- B) Manide iki farklı anlama gelebilecek bir kelime kullanılmıştır.
- C) Mani çeşidi açısından artıklı maniye örnektir.
- D) Maninin ilk dizesinin kısa olması bu mani çeşidinin bir özelliğidir.

E) Bu mani türünün en önemli özelliği ilk dizesinin doldurulmasıdır.

I- 1070 yılında yazılmıştır.

II- İdeal devlet yöntemini konu edinmektedir.

III- Kaşgarlı Mahmut tarafından yazılmıştır.

IV- Edebiyatımızda aruzla yazılan ilk mesnevidir.

10. Kutadgu Bilig ile ilgili verilen bilgilerden hangisi ya da hangileri doğrudur?

A) Yalnız III B) I-II-III C) I-IV

D) I-II-IV E) I-III-IV

Şairler yazdıkları bazı kasidelerde bu bölümü kullanma gereği duymadıkları için bu bölüm kasidenin olmazsa olmaz bölümlerinden değildir. Şair kendi yeteneklerini, şiir tarzını bu bölümde aktarmaktadır. Şairin kendinden bahsettiği bölümdür.

11. Yukarıdaki açıklamada bahsedilen kasidenin bölümü aşağıdakilerden hangisidir?

A) Tegazzül

B) Fahriye

C) Nesib

D) Girizgâh

E) Methiye

Elimi beş yerinden, dağladı beş parmağın,

Bağrımda yanmadık bir yer bırakmadan git

Bir yarım göçtüğünü, çöktüğünü bir dağın

Görmemek istiyorsan, ardına bakmadan git!

12. Şiirde kullanılan redif türü aşağıdakilerden hangisidir?

A) Hem ek hem kelime halinde redif

B) Kelime halinde redif

- C) Cümle halinde redif
- D) Ek halinde redif
- E) Söz grubu halinde redif

Kokuyor burnuma Sivri'alan köyü

Serindir dağları soğuktur suyu

.....

13. Yukarıda iki dizesi verilen şiirin uyak örgüsünün aaab olabilmesi için aşağıdaki dizelerden hangisi ile devam ettirilmesi gerekir?

A) Yâr mektup göndermiş yadigâr deyi

Gözünün yaşını sil deyi yazmış.

B) İftardan önce gittim Atik-Valde semtine

Kaç defa geçtiğim bu sokaklar, bugün yine,

C) Boydan boya öyle ağaçtır yolu

Ne yapsam da değişmez yârin huyu.

D) Çepeçevre bahar içinde bir yer gördük

Ferhat ile Şirin'i beraber gördük.

E) Dibi yok göklerden yeter ürktüğüm,

Yetişir çektığım mesafelerden.”

I-Vara vara vardım ol kara taşa,

Beni hasret koydu gama kardaşa.

II-Yayla suyun yan gider,

Yüreğimden kan gider.

III-Hani dün kokladığım saç, hani badem

Gözlü güzel, hani hürrem, hani kösem?

IV-Ertesi gün başladı gün doğmadan yolculuk,

Soğuk bir mart sabahı ... buz tutuyor her soluk.

14. Verilen şiirlerden hangisi ya da hangilerinin kafiyesi tam kafiyedir?

A) I-II-IV B) Yalnız IV C) Yalnız III

D) I-II-III E) I-III

15. Aşağıdaki dizelerden hangisi tunç uyağa örnektir?

A) Tekerlekler yollara bir şeyler anlatıyor

Uzun yollar bu sestem silkinerek yatıyor.

B) Ay asar kandilini,

Suya sarkan dilini...

C) On atlıya karar verdim yaşını

Yenice sevdaya salmış başını

D) Bin atlı akınlarda çocuklar gibi şendik

Bina atlı o gün dev gibi bir orduyu yendik.

E) Gel bakma kimseye hor,

Halkı yorma kendin yor.

Ahmet Türk Dili ve Edebiyatı dersinde sarmal uyak örgüsü ile bir şiir yazacaktır.

Ahmet şiirinin ilk iki dizesini alttaki gibi yazmıştır.

16. Yazdığı şiirin sarmal uyak örgüsüne sahip olabilmesi için şiirini nasıl devam ettirmesi gerekir?

Biliyorum gölgede senin uyuduğunu,

Bir deniz mağarası kadar kuytu ve serin,

....

A) Yüzünde bir tebessüm bu ağır öğle sonu,

Nazların aleminde yumulmuş kirpiklerin.

B)

Titrerken sevdandan biçare benim ellerim,

Nazların aleminde yumulmuş kirpiklerin.

C)

Nazların aleminde yumulmuş kirpiklerin

Yüzünde bir tebessüm bu ağır öğle sonu.

D)

Yüzünde bir tebessüm bu ağır öğle sonu,

Nereye çıkar kestiremem bu aşkın yolu.

E)

Hiç yolcusu yokmuş gibi sessizce alır yol

Sallanmaz o kalkışta ne mendil ne de bir kol

- 12. yy'da Hoca Ahmet Yesevi tarafından yazılmıştır.
- Eserin dili sadedir.
- Eserde amaç halka İslamiyet'i hikmetli bir biçimde öğretmektir.
- Hakaniye Türkçesi kullanılmıştır.

17. Yukarıdaki bilgilerden hareketle sözü geçen eser hangi dönemde yazılmış olabilir?

A) İslamiyet Öncesi Dönem

B) İslamiyet Etkisindeki Dönem

C) Batı Etkisindeki Dönem

D) Geçiş Dönemi

E) Cumhuriyet Dönemi

18. Tekke Edebiyatı'nda pirlerin ve mürşitlerin, tarikata yeni giren müritleri bilgilendirmek tarikat derecelerini ve tarikat adabını öğretmek amacıyla söylenen didaktik şiirlere ne denir?

- A) Nutuk
- B) Şathiye
- C) Devriye
- D) İlahi
- E) Tuyuğ

Anonim Halk Edebiyatı nazım biçimlerinden olan türküler iki bölümden oluşmaktadır. Bu bölümlerden asıl sözlerin bulunduğu bölüm, olarak adlandırılırken türkü içerisinde sürekli tekrarlanan bölümlere ise denilmektedir.

19. Verilen boşluklar aşağıdaki ifadelerden hangileri ile doldurulabilir?

- A) Bent-Nakarat
- B) Bent-Nağme
- C) Nakarat-Döşeme
- D) Doldurma-Döşeme
- E) Bent-Tekerleme

Kızıl sarıg arkaşıp

Yipkin yaşıl yüzkeşip

Bir bir kerü yürkeşip

Yalnguk anı tanglaşur.

20. Bu dörtlük için aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A) Hece ölçüsü kullanılmıştır.
- B) İslam öncesi dönemin ürünüdür.
- C) Bir koşuktan alınmıştır.

D) Halk edebiyatındaki semailerin ilk biçimidir.

E) Koşma tipi düz uyak kullanılmıştır.

Bu dağlar ulu dağlar,

Etrafı sulu dağlar.

Yar fikrime düşende

Gök oynar, bulut ağlar.

21. Yukarıdaki şiirin biçimi özelliklerinden yola çıkarak aşağıdaki bilgilerin hangisine ulaşamaz?

A) Tek dördlükten oluşan şiirlerdir.

B) 7'li hece ölçüsü ile söylenir.

C) "aaxa" şeklinde uyaklanır.

D) İlk iki dize doldurma olarak isimlendirilir.

E) Birinci dizesi diğer dizelerine göre kısa olan türlerine artık (yedekli) denir.

Nazım Şekli	Nazım Birimi	Birim sayısı
.....	Beyit	5-15
Mesnevi	Sınırsız
Kaside	Beyit

22. Bu tablodaki boşluklara uygun düşecek kelimeler hangi şıkta doğru olarak verilmiştir?

A) Tuyuğ-beyit-5/15

B) Murabba-beyit-1

C) Muhammes-beyit-1

D) Gazel-beyit-33/99

E) Gazel Dördlük-33/99

23. Aşağıdakilerden hangisinde verilen nazım biçimlerin hepsi dördlük nazım birim ile yazılır?

- A) Gazel-kaside-mesnevi-kıt'a
- B) Tuyuğ-Rubai-Şarkı-Murabba
- C) Gazel-Kaside-Tuyuğ-Rubai
- D) Şarkı-Rubai-Murabba-Mesnevi
- E) Kıt'a-Mesnevi-Rubai-Murabba

İslamiyet Öncesi Dönem	Divan Edebiyatı	Aşık Tarzı Halk Edebiyatı	Anonim Halk Edebiyatı	Dini-Tasavvufi Halk Edebiyatı
.....	Kaside	Semai	Destan	Devriye
Şagu	Koşma	...	Nefes
Şav	Mesnevi	Mani

24. Yukarıdaki tabloda boş bırakılan yerler aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?

- A) Koşuk-Gazel-Murabba-Türkü-İlahi
- B) Koşuk-İlahi-Koşma-Türkü-Gazel
- C) Koşma-Gazel-Koşuk-Türkü-İlahi
- D) Koşma-Murabba-Türkü-İlahi-Koşuk
- E) Koşuk-Gazel-Koşma-Türkü-İlahi

➤ Hikâyeli anlatım esasına dayanan şiirlerdir. Her konuda söylenir. Bir olayın, durumun, inancın veya düşüncenin yansıtıldığı şiirler olduğu için genellikle dördlük sayıları fazladır.

➤ İlk dördlüğünde “bre, behey, hey” gibi ünlemlerin yer aldığı ve yiğitçe bir söylemin anlatımda tercih edildiği, 8’li hece ölçüsüyle yazılan nazım biçimidir.

➤ 8’li hece ölçüsüyle oluşturulan, aşk sevgi, doğa gibi konuların ele alındığı, kendilerine özgü bir ezgiye sahip nazım biçimidir.

➤ Halk şiirinin en çok tercih edilen nazım biçimi olup genellikle 11'li hece ölçüsüyle söylenir.

25. Yukarıda değınilmeyen halk edebiyatı nazım biçimi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Koşma B) Varsağı C) Türkü
D) Destan E) Semai

Ek 3: Türk Dili ve Edebiyatı 10. Sınıf Ders Planları

TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERS PLANI-1

DERS: Türk Dili ve Edebiyatı

SINIF: 10

SÜRE: 2 ders (40+40)

ÜNİTE: Şiir

KONU: İslamiyet Öncesi Türk Şiirinin Özellikleri

KAZANIM:

Metnin tür özelliklerini belirler.

Metin türlerinin ortaya çıkması ve çeşitlenmesinde etkili olan unsurları belirler.

Şiirin nazım biçimini ve nazım türünü belirler.

Metin türlerinin özelliklerini dikkate alarak yazar.

Metin türüne uygun anlatım tür ve tekniklerini kullanır.

BECERİLER: Anlamlandırma becerileri, düşünme becerileri, yazma becerileri

İÇERİK:

1-Anlamlandırmayı Öğrenme

2- İslamiyet'ten önce kullanılan edebiyatın özelliklerini bilir.

KAVRAMLAR: İslamiyet Öncesi Türk Edebiyatı, Sözlü Edebiyat, Yazılı Edebiyat

YÖNTEM VE TEKNİKLER: Anlatım, Görsel Sunumlar, Anlamlandırma Stratejileri, Gösterip Yaptırma

ARAÇ-GEREÇ: Etkileşimli tahta, bilgisayar

AÇIKLAMA: Bu etkinliklerle öğrencilere İslamiyet Öncesi Türk edebiyatının genel özellikleri, nazım biçimleri ve türleri hakkında bilgiler verilirken aynı zamanda kullanılacak olan anlamlandırma stratejileri ile öğrendikleri bu bilgileri kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarmaları hedeflenmektedir. Etkinlik sonunda

öğrencilerin hem verilen bilgileri pekiştirerek kalıcı öğrenmeyi sağlamaları hem de anlamlandırma stratejilerini kullanabilmeleri beklenmektedir.

İŞLENİŞ : (5E Modeli)

1)Giriş (Engage) (Motivasyon – Dikkat Çekme – Ön bilgileri harekete geçirme)

Mevcut İşleniş: Ders etkinliklerine geçilmeden önce öğretmen, öğrencilere selam verdikten sonra günlerinin nasıl geçtiğini sorar. Yazı icad edilmeden önce insanlar duygu ve düşüncelerini nasıl dile getiriyorlardı?

Öğrencilere dersin başlangıcında önceden hazırlanan ve ilk Türk devletlerinin yaşam tarzlarını anlatan sembolik resimler gösterilir. Resimler üzerine öğrencilerin düşünceleri sorulur.

-Bu resimler sizlerde neler çağrıştırıyor?

-Resimler hangi döneme ait olabilir?

(Dikkati Çekme)

Sözlü edebiyat ürünleri, yazılı dönemden önceki edebi ürünleri tanıyıp bilmemiz açısından çok önemlidir. Bunun yanında söylendikleri dönemin maddi ve manevi kültür unsurlarını barındırmaları önemlerini bir kat daha arttırır.

Eski Türklerde de üzüntülü ve sevinçli olayların paylaşımıyla ortaya birçok tür çıkmıştır. Bu türlerin ortaya çıkışlarına ve içeriklerine baktığımızda toplumun paylaşımını görmekteyiz.

2)Keşfetme (Explore)

Mevcut İşleniş:

Öğrenciler, Köktürk Yazıtları'nda anlatılan tarihî ve siyasî olayın tarih kitaplarında nasıl anlatıldığını araştırırlar. Köktürk Yazıtları'nın önemi, dil ve anlatımı konusunda üç ayrı grup sunum hazırlar. Bunlardan kurayla belirlenen biri hazırladığını sınıfta sunar; diğerleri bunu tamamlar.

Öğrenciler, yazılı belgelerin buldukları yerleri ve yazıların özelliklerini araştırırlar.

□ Öğrenci grupları, türkülerin Türk toplum hayatında yeri ve değerini araştırır/ tartışırlar. Türkülerin sanat ve toplum hayatındaki yeri ve konusunda bir yazı kaleme alırlar.

□ Eski Türklerde şairlerin (kam, baskı, ozan, şaman) görev ve işlevlerini araştırınız.

3) Açıklama (Explain)

Mevcut İşleniş:

SUNUŞ: Ders içinde işlenecek konu/konuların ve kazanımların tanıtılması, işleniş stratejileri ve yararlanılacak materyaller hakkında sunuş yapılacak...

ANLATIM: İslamiyet öncesi dönem Türk şiiri sunulur.

HAZIRLIK:

Ders kitabında konuya giriş olarak verilen hazırlık soruları yanıtlanarak işlenecek ve konular üzerine öğrencilerin dikkati çekilecek.

ETKİNLİK-1: Öğrencilere İslamiyet öncesi dönem ile ilgili düşünceleri için 5 dakika süre verilir. Bu arada öğretmen tahtanın tam orta kısmına “İSLAMİYET ÖNCESİ TÜRK ŞİİRİ” yazar. Daha sonra öğrencilerden sırayla tahtaya çıkmasını ve tahtanın müsait olan yerlerine bu dönem ile ilgili aklına ne geliyorsa yazmalarını ister. Bu süreçte herhangi bir yargılama yapılmaz. Tüm öğrenciler tahtaya düşünceleri yazdıktan sonra öğretmen rehberliğinde öğrencilerin tahtaya yazdıkları kontrol edilir. Eksik veya hatalı kısımlar varsa soru-cevap yöntemi ile düzeltilmesi sağlanır. Yazılmayan bilgiler varsa öğretmen bu bilgileri tahtaya yazar ve öğrencilerden sonradan yazılan bu kısımlar üzerine düşünceleri istenir. Bu şekilde anlatım gerçekleşmiş olur.

ETKİNLİK-2: Öğrencilerin İslamiyet öncesi Türk şiiri hakkında yeteri kadar bilgiye sahip oldukları tespit edildikten sonra anlamlandırma stratejileri ile ilgili kısaca bilgi verilir. Yapılacak etkinliğin öğrencilere nasıl bir fayda sağlayacağı üzerine konuşulur. Örnek bilgi haritası ve kavram haritaları gösterilir.

Öğrenciler İslamiyet öncesi Türk şiirinin genel özellikleri ile ilgili bir bilgi haritası oluştururlar. Oluşturmuş oldukları bilgi haritalarını arkadaşlarınınkilerle karşılaştırırlar. Son olarak sınıf önünde hazırlamış oldukları bilgi haritalarının sunumunu yaparlar.

Öğrencilerden İslamiyet öncesi Türk şiiri nazım biçimleri ve nazım türleri ile ilgili kavram haritaları oluşturulmaları istenir. Öğrenciler hazırlamış oldukları kavram haritalarını sınıf önünde sunarlar.

4)Derinleştirme (Ayrıntıya Girme)(Elaborate)

Mevcut İşleniş:

İSLAMİYET ÖNCESİ TÜRK ŞİİRİ GENEL ÖZELLİKLERİ

- Anlatımı sözlüdür.
- Din törenlerinde(şölen,sığır,yuğ) doğmuş, din dışı törenlerde gelişmiştir.
- Edebi ürünler manzumdur.(şiir şeklindedir)
- Edebi ürünler anonimdir, bunlara milli özellikler hakimdir.
- Yalın bir dil kullanılmıştır, dil yabancı etkilerden uzaktır, ÖZTÜRKÇEDİR
- Şiirde “yarım ayak, hece ölçüsü, dörtlükler” kullanılmış.
- Şiir söyleyen kişilere “ozan, kam, baksı, şaman” denilir.
- Bu dönemde “sav, sagu, koşuk, destan” nazım şekilleri görülür.
- Genellikle aşk, tabiat, kahramanlık ve ölüm konuları işlenmiştir.

Yazılı Türk Edebiyatının Özellikleri:

- Dönem ürünleri Göktürkçe ve Uygurca ile verilmiştir.
- Hem halk diline dayalı bir anlatım (Tonyukuk anıtı), hem de sanatlı bir söylev diliyle yapılan anlatım (Kültiğin ve Bilge Kağan anıtları) kullanılmıştır.
- Hem dini hem de din dışı ürünler verilmiştir.
- Bazı atasözleri (savlar) ve destanlarımız bu dönemde yazıya geçirilmiştir. (Elimizde Uygurca yazılmış savlar ile Oğuz Kağan destanının metni vardır.)
- Şiirlerde nazım birimi dörtlük; ölçü, ulusal ölçümüz olan hecedir.
- Göktürkçe ile ortaya konulan ürünlerde dil, yabancı etkilerden uzaktır. Uygurca eserlerde ise yabancı etkiler görülür.

Orhun (Göktürk) Yazıtlarının Özellikleri:

• Milattan sonra 8. yüzyılda ortaya konulan bu yazıtlar, Türk edebiyatının ilk yazılı örnekleridir. Yazıtlarda dağılan Göktürklerin, Bilge Kağan ve kardeşi Kültiğin tarafından bir araya getirilişi ve Göktürk devletinin yeniden kuruluşu anlatılmaktadır.

a) Vezir Tonyukuk Yazıtı (720): Vezir Tonyukuk, Çinlilerle yapılan savaşları anı şeklinde yazdırmıştır.

b) Kültiğin Yazıtı (732): Bu anıtı Bilge Kağan, savaşta ölen kardeşi Kültiğin adına diktirmiştir.

c) Bilge Kağan Yazıtı (735): Bu anıt, Bilge Kağan'ın ölümünden sonra oğlu tarafından diktirilmiştir.

5 .) Değerlendirme(Evaluate)

Mevcut İşleniş:

A.) Uygulama Çalışmaları:

- 1.Ders kitabından, dönemlere ait örnek şiir metinleri okunur.
- 2.Bu şiirlerden yola çıkarak şiirlerin dönemsellik özellikleri tespit edilir.
3. Şiirlerin türlerini ve dönemlerini belirtiniz.

B.) Değerlendirme Çalışmaları:

• Ders kitabında metni anlama ve çözümlenme, eleştirel okuma ve uygulama soruları çözümlenir.

• Ders sonunda aşağıdaki değerlendirme sorularına cevap vermeleri istenir.

1. İslamiyet öncesi Türk edebiyatının günümüzdeki Türk edebiyatından farkları nelerdir?
2. İslamiyet öncesi Türk edebiyatının genel özelliklerinden dört tanesini yazınız.

NOT: Deney grubu öğrencileri ile bu plana göre dersler işlenirken kontrol grubu öğrencileri ile anlamlandırma stratejilerine yönelik etkinlikler yapılmamıştır.

Anlamlandırmaya yönelik bilgiler verilmemiş sadece ders kazanımı verilmiştir. Kontrol grubu öğrencileriyle işlenen derslerde anlatım, gösterip yaptırma, görsel sunum teknikleri kullanılmış, anlamlandırma stratejilerine yönelik teknikler kullanılmamıştır.

TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERS PLANI-1

DERS: Türk Dili ve Edebiyatı

SINIF: 10

SÜRE: 3 ders (40+40+40)

ÜNİTE: Şiir

KONU: İslamiyet Öncesi Türk Şiirindeki Nazım Biçimleri

KAZANIM:

Metnin tür özelliklerini belirler.

Metin türlerinin ortaya çıkması ve çeşitlenmesinde etkili olan unsurları belirler.

Şiirin nazım biçimini ve nazım türünü belirler.

Metin türlerinin özelliklerini dikkate alarak yazar.

Metin türüne uygun anlatım tür ve tekniklerini kullanır.

BECERİLER: Anlamlandırma becerileri, düşünme becerileri, yazma becerileri

İÇERİK:

1- İslamiyet öncesi Türk şiirinin nazım biçimlerini ve özelliklerini bilir.

2- Anlamlandırmayı Öğrenme

KAVRAMLAR: İslamiyet Öncesi Türk Edebiyatı, Sözlü Edebiyat, Yazılı Edebiyat, Nazım Biçimleri, Nazım Türleri.

YÖNTEM VE TEKNİKLER: Anlatım, Görsel Sunumlar, Anlamlandırma Stratejileri, Gösterip Yaptırma

ARAÇ-GEREÇ: Etkileşimli tahta, bilgisayar

AÇIKLAMA: Üç ders boyunca öğrencilerin İslamiyet öncesi Türk şiirinde kullanılan nazım biçimleri ve nazım türleri hakkında bilgi sahibi olması hedeflenmektedir. Bu nazım biçimleri yapısal özelliklerinin ve nazım türleri olarak aldıkları adların öğretilmesi planlanmaktadır. Bu öğretim yapılırken öğrenci temele alınarak

anlamlandırma stratejileri kullanılacak ve uygulanması planlanan stratejiler ile öğrencinin bilgiyi kendisinin inşa etmesi sağlanacaktır.

İŞLENİŞ : (5E Modeli)

1)Giriş (Engage) (Motivasyon – Dikkat Çekme – Ön bilgileri harekete geçirme)

Mevcut İşleniş: Bir önceki derste anlatılan İslamiyet öncesi Türk şiirinin genel özellikleri üzerine soru cevap tekniği uygulanır.

-İslamiyet öncesi dönemde ağırlıklı olarak hangi edebiyat türü kullanılıyordu?

-Kullanılan ölçü hangisiydi?

- Hangi nazım birimi tercih ediliyordu?

-Kullanılan nazım biçimlerinin dili nasıldı?

-Uyak örgüsü tercihleri nasıldı?

Şiir örnekleri gösterilerek şiirlerin günümüz Türkçesi ile okunuşu verilir ve bu şiirlerin konu olarak birbirlerinden farklı olup olmadıkları sorulur.

(Dikkati Çekme)

İslamiyet Öncesi Türk Edebiyatı döneminin irdeleneceği, nazım şekilleri ve türlerinin örneklerle inceleneceği belirtilir.

Toplumumuzda sevinçli olaylar genellikle birlikte kutlanılmaktadır. Arkadaşlarımız, ailemiz ve akrabalarımız bu birlikteliğin temel taşlarıdır. Ölüm olayları ise, yine acının hep birlikte paylaşılmasıyla kendini gösterir. Bu ana unsurlar etrafında her yörenin kendine özgü kutlamaları ve ölüm törenleri vardır.

Sizce ilk Türk devletlerinde buna benzer kutlama ve törenler icra ediliyor mudur?

Sizce sevinçli bir durumda dile getirilen şiir ile üzüntülü bir anda dile getirilen şiirler aynı olabilir mi? Neden?

2)Keşfetme (Explore)

Mevcut İşleniş:

Öğrenciler 3 gruba ayrılır ve her gruba üzerinde “YUĞ”, “SİĞİR” ve “ŞÖLEN” kelimelerinin yazılı olduğu kağıtlar rastgele dağıtılır. Sonra öğrencilerden 10 dakika süre

içerisinde grup olarak bu kelimelerin kendilerine neler çağrıştırdığını aynı kağıda yazmaları istenir. Süre sonunda bir grup sözcüsü kağıtta yazılanları okur. Kağıt üzerinde doğru olan kelimeler kalır, yanlış olan bilgilerin üzeri çizilir. Kağıt son hali ile diğer gruplar arasında dolaştırılır. Böylelikle öğrenciler yağ, sığır ve şölen kelimelerinin ne anlama geldiğini keşfetmiş olur.

3)Açıklama (Explain)

Mevcut İşleniş:

SUNUŞ: Ders içinde işlenecek konu/konuların ve kazanımların tanıtılması, işleniş stratejileri ve yararlanılacak materyaller hakkında sunuş yapılacak...

ANLATIM: İslamiyet öncesi dönem Türk şiiri sunulur.

HAZIRLIK: Öğrencilerin yazdığı kağıtlar tahtanın bir köşesine asılır. Öğrencilerin üç kağıdı da sırayla okuması sağlanır. Ardından öğretmen sınıfa şu soruyu sorar:

Sizce bu kelimeler ile nazım biçimleri arasında nasıl bir bağlantı olabilir?

ETKİNLİK-1: Sınıf üç gruba ayrılır. Birinci gruba “koşuk”, ikinci gruba “sagu” ve üçüncü gruba da “destan” kelimeleri verilir. Her gruba 10 dakikalık bir süre verilerek ders kitaplarından ya da etkileşimli tahtadan yardım alarak bu nazım biçimleri üzerine araştırma yapmaları istenir. Yapılan araştırmalar sonucunda koşuk, sagu ve destan nazım biçimlerinin özellikleri öğrenciler tarafından listelenir. Oluşturulan listeler gruplar arasından değiştirilerek her üç grubun da birbirlerinin yazdıklarını okumaları sağlanır. Daha sonra grup üyeleri kendi aralarında diğer grup üyelerinin yazdıklarını tartışır. Öğretmen rehberliğinde her üç grubun yazdıkları değerlendirilerek nazım biçimlerinin genel özellikleri sıralanır.

ETKİNLİK-2: Bellek destekleyici stratejilerden yerleşim (loci) tekniğini kullanarak öğrencilerden koşuk, sagu ve destan nazım biçimi özelliklerini iyi bildikleri bir çevre ile ilişkilendirmeleri istenir. Öğrenciler koşuk, sagu ve destan nazım biçimi özelliklerini çevrelerindeki nesnelere ilişkilendirerek kodlayacaklardır. Böylelikle öğrenciler çevrelerinde gördükleri nesnelere sıra ile saydıklarında koşuk, sagu ve destan nazım biçimlerinin özelliklerini hatırlayacaklardır.

4)Derinleştirme (Ayrıntıya Girme)(Elaborate)

Mevcut İşleniş:

KOŞUK:

Aşk, tabiat ve kahramanlık gibi konularda yazılmış olan şiirlere koşuk denir.

Özellikleri:

- Koşuklarda Türklerin yaşayış biçimi, duygu ve düşüncelerini bulmak mümkündür.
- 7'li hece ölçüsü ile yazılır.
- Dörtlükler halinde yazılır.
- Bu şiirlerde düz kafiye kullanılır: aaaa, bbba, ccca... (aaab cccb dddb)
- Sığır denilen sürek avlarında söylenen lirik şiirlerdir. Şölenlerde de okunur.
- Konu bakımından halk edebiyatındaki koşmaya, divan şiirindeki gazele benzer.
- Günümüzdeki koşuk örnekleri Divanü Lügati't-Türk'te yer almaktadır.
- Geleneksel bir çalgı aleti olan kopuz eşliğinde söylenir.

KOŞUK ÖRNEĞİ:

Keldi esin esneyü

Kadka tükel osnayu

Kirdi bodun kasnayu

Kara bulıt kükreşür.

Günümüz Türkçesiyle

(bahar) Rüzgârı eserek geldi.

(ama bu rüzgâr) Kar tipisine benziyordu.

Halk soğuktan titreyerek (evlere) girdi.

(gökyüzünde) Kara bulutlar gürlüyor.

Bulutlar gürlüyor yükseldi ve seller şarıldayarak aktı.

2. SAGU: Yuğ törenlerinde ölen kişinin ardından duyulan acıyı dile getirmek için söylenen şiirlere sagu denir.

Özellikleri:

- Ölen bir kişinin arkasından söylenen ağıt şiirleridir.
- Ölen kişinin iyiliklerini, yiğitliklerini, başarılarını, erdemlerini ve ölümlerinden duyulan üzüntüleri anlatır.
- Uyaklanması aaab / cccb şeklindedir.
- 7’li hece ölçüsü ile yazılır.
- Dörtlükler halinde yazılır.
- Halk edebiyatında “ağıt”a, divan edebiyatında “mersiye”ye benzer.
- Günümüzdeki sagu örnekleri Divanü Lügati’t-Türk’te yer almaktadır.
- Geleneksel bir çalgı aleti olan kopuz eşliğinde söylenir.
- “Yuğ” denilen ölüm törenlerinde söylenir.
- Divan-ü Lügati’t-Türk’teki Alp Er Tunga Sagusu bu türün önemli bir örneğidir.

Destan: Savaş, göç, kahramanlık gibi konu ve temaları olağanüstülüklerle karışık olarak işleyen, uzun, manzum hikâyelerdir. İslamiyet’ten önceki döneme ait destanların yazıya geçmiş metni bulunmadığı için biçim özellikleri hakkında kesin bilgi vermek mümkün değildir. Dörtlük birimi ile ve hece ölçüsüyle düzenlendikleri anlaşılmaktadır. Bu dönemin Türk destanlarının epope örneği olduğu unutulmamalı.

5 .) Değerlendirme(Evaluate)

Mevcut İşleniş:

A.) Uygulama Çalışmaları:

- 1.Ders kitabından, dönemlere ait örnek şiir metinleri okunur.
- 2.Bu şiirlerden yola çıkarak şiirlerin dönemseller özellikleri tespit edilir.
3. Şiirlerin türlerini ve dönemlerini belirtiniz.

B.) Değerlendirme Çalışmaları:

Ders sonunda aşağıdaki değerlendirme sorularına cevap vermeleri istenir.

1. Yuğ törenlerinde okunan şiirlerin genel özellikleri nelerdir?

2. Koşuk nazım biçiminin genel özellikleri nelerdir?

NOT: Deneş grubu öğrencileri ile bu plana göre dersler işlenirken kontrol grubu öğrencileri ile anlamlandırma stratejilerine yönelik etkinlikler yapılmamıştır. Anlamlandırmaya yönelik bilgiler verilmemiş sadece ders kazanımı verilmiştir. Kontrol grubu öğrencileriyle işlenen derslerde anlatım, gösterip yaptırma, görsel sunum teknikleri kullanılmış, anlamlandırma stratejilerine yönelik teknikler kullanılmamıştır.

KAYNAKÇA

<http://www.edebiyatfatih.net> (Erişim Tarihi: 15.04.2022)

MEB (2021). *10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı*. Ankara: Korza Yayıncılık.

TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERS PLANI-1

DERS: Türk Dili ve Edebiyatı

SINIF: 10

SÜRE: 2 ders (40+40)

ÜNİTE: Şiir

KONU: Geçiş Dönemi Eserleri

KAZANIM:

Geçiş Dönemi eserleri hakkında bilgi sahibi olur.

Geçiş Dönemi eserlerinin özelliklerini sıralar.

BECERİLER: Anlamlandırma becerileri, düşünme becerileri, yazma becerileri

İÇERİK:

1-Anlamlandırmayı Öğrenme

2- Geçiş Dönemi eserleri ve bu eserlerin özellikleri nelerdir?

KAVRAMLAR: Kutadgu Bilig, Atabetü'l Hakayık, Divan-ı Lügatü't Türk, Divan-ı Hikmet

YÖNTEM VE TEKNİKLER: Anlatım, Görsel Sunumlar, Anlamlandırma Stratejileri, Gösterip Yaptırma

ARAÇ-GEREÇ: Etkileşimli tahta, bilgisayar

AÇIKLAMA: Bu derste “Geçiş Dönemi” eserlerinden olan Kutadgu Bilig ve Divan-ı Lügatü’t Türk hakkında genel bilgiler, dönemin genel özellikleri ve bu eserlerin yazarları hakkında genel bilgilerin verilmesi hedeflenmektedir.

İŞLENİŞ : (5E Modeli)

1)Giriş (Engage) (Motivasyon – Dikkat Çekme – Ön bilgileri harekete geçirme)

Mevcut İşleniş: Ders girişte çok genel olarak din kavramı üzerinde durulur ve Türklerin tarih boyunca hangi dinlerin mensubu oldukları sorulur.

-Türkler tarih boyunca hangi dinlere mensup olmuşlardır?

Türklerin İslamiyet’e geçiş süreci ile ilgili öğrencilere bildiklerini tahtaya yazmaları istenir. Her öğrenci bir fikir beyan eder ve tahtada yazılan düşünceler üzerine konuşulur.

(Dikkati Çekme)

Tahtaya yazılan her bir bilgi üzerine açıklamalar yapılarak derse devam edilir. Tahtada eksik ya da hatalı bilgi varsa düzeltilir. Sonra Türklerin İslamiyet’le nasıl tanıştığı sunum yoluyla öğrencilere anlatılır. Türklerin boylar halinde yaşadığı ve bu boyların farklı zaman dilimlerinde İslamiyet’i kabul ettiği belirtilir. Bu nedenle bir geçiş sürecinin yaşandığı söylenir.

2)Keşfetme (Explore)

Geçiş Dönemi sürecini öğrencilerin hayal etmeleri ve bu hayallerini bir paragraflık yazı haline getirmeleri istenir. Öğrenciler nasıl bir geçiş süreci yaşandığını hayal ederek bunu yazıya dökerler. Okumak isteyen öğrencilere söz hakkı verilerek öğrencilerin hayallerini paylaşmaları sağlanır.

Mevcut İşleniş:

3)Açıklama (Explain)

Türklerin İslamiyet’i tamamen kabul etmesine kadar geçen bu süreye “Geçiş Dönemi” dendiği aktarıldıktan sonra bu dönemde verilen eserlerin de “Geçiş Dönemi Eserleri” olarak isimlendirildiği söylenir. Bu dönemde farklı amaçlarla yazılan dört eserin olduğu ifade edilir.

Mevcut İşleniş:

SUNUŞ: Hazırlanan kısa notlar akıllı tahta aracılığıyla öğrencilere yansıtılacak, aynı zamanda ders kitapları ve materyaller hazır edilecek.

ANLATIM: Geçiş Dönemi eserlerinden iki tanesinin (Kutadgu Bilig ve Divan-ı Lügatü't Türk) genel özelliklerinden, dönemin özelliklerinden ve eserlerin yazarlarından bahsedilecek. Her bir özellik üzerinde önemle durulacak.

HAZIRLIK:

Önceden hazırlanmış olan sorular öğrencilere yöneltilerek öğrencilerin dikkatleri çekilecek.

Türkler tarih boyunca hangi dinlerin mensubu olmuşlardır?

Sizce “Geçiş Dönemi” kavramı ile ne anlatılmak istenmektedir?

Bu dönemde verilen eserleri daha önceden hiç duydunuz mu?

ETKİNLİK-1: Kutadgu Bilig ve Divan-ı Lügatü't Türk ile ilgili bilgileri içeren bir sunum öğrencilere yansıtılır. Daha sonra sunumda yer alan bilgilerin olduğu notlar bir kağıda sıralanır, kesilir ve katlanarak bir bardak içerisine atılır. Bardaktaki notlar iyice karıştırılır, öğrencilerden bardak içerisinden bir tane kağıt çekmeleri istenir. Sınıf içerisinde daha önceden belirlenen köşelere Kutadgu Bilig ve Divan-ı Lügatü't Türk köşeleri adı verilir. Öğrenciler çekmiş oldukları katlı kağıtları açarlar ve kağıtta yazan notun hangi esere ait bir özellik olduğuna karar vererek o köşeye geçerler. Sonra gruptaki öğrenciler ellerindeki notları sırayla ve yüksek sesle okurlar. Yanlış gruba geçen öğrenciler varsa arkadaşları veya öğretmen tarafından neden yanlış geçtiği açıklanarak doğru gruba yönlendirilir.

ETKİNLİK-2: Akrostiş şiir yazma: Öğrencilere Kutadgu Bilig ve Divan-ı Lügatü't Türk'ün özellikleri ve yazarları bir kez daha hatırlatıldıktan sonra onlardan eser isimlerini kullanarak eserlerin özelliklerini ve yazarlarını içeren akrostiş bir şiir yazmaları istenir. Bu şiirlerin tamamlanabilmesi için öğrencilere ihtiyaçları olan süre verilir ve süre sonunda öğrencilerden şiirleri okumaları istenir. Şiirler içerisinde olabilecek hatalı bilgiler varsa sınıf olarak düzeltilir.

4)Derinleştirme (Ayrıntıya Girme)(Elaborate)

Mevcut İşleniş:

Geçiş Dönemi Türk Edebiyatının Genel Özellikleri

- a) Türk edebiyatı bu yüzyıllarda bir geçiş dönemi yaşar. Bir yandan, eski edebiyat anlayışı sürdürülürken, öbür yandan yeni medeniyetin edebiyat anlayışına uygun eserler verilir.
- b) Dilde Arapça ve Farsça kelimeler görülür.
- c) Uygur alfabesi yanında, Arap alfabesi de kullanılır.
- d) Şiirlerde, hem millî nazım birimi olan dörtlük, hem de yeni şiirin nazım birimi olan beyit kullanılmıştır.
- e) Hece vezni ile birlikte aruz veznine de yer verilmiştir.

Geçiş Dönemi Türk Edebiyatı Eserleri (İlk İslamî Ürünler) şunlardır:

1. Kutadgu Bilig ve Özellikleri- Yusuf Has Hacip
2. Divan-ı Lügat'it Türk ve Özellikleri - Kaşgarlı Mahmut
- 5.) Değerlendirme(Evaluate)

Mevcut İşleniş:

A.) Değerlendirme Çalışmaları:

Değerlendirme amaçlı öğrencilerden şu sorulara cevap vermeleri istenir:

1. Geçiş Dönemi özellikleri nelerdir?
2. Geçiş Dönemi'nde hangi eserler verilmiştir?
3. Kutadgu Bilig'in yazarı kimdir?
4. Sizce bu eserler Geçiş Dönemi'nin özelliklerini yansıtıyor mu?
5. Kaşgarlı Mahmut'un yerinde olsanız nasıl bir eser yazardınız?

NOT: Deneysel gruba öğrencileri ile bu plana göre dersler işlenirken kontrol grubu öğrencileri ile anlamlandırma stratejilerine yönelik etkinlikler yapılmamıştır. Anlamlandırmaya yönelik bilgiler verilmemiş sadece ders kazanımı verilmiştir. Kontrol grubu öğrencileriyle işlenen derslerde anlatım, gösterip yaptırma, görsel sunum teknikleri kullanılmış, anlamlandırma stratejilerine yönelik teknikler kullanılmamıştır.

TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERS PLANI-2

DERS: Türk Dili ve Edebiyatı

SINIF: 10

SÜRE: 3 ders (40+40+40)

ÜNİTE: Şiir

KONU: Geçiş Dönemi Eserleri

KAZANIM:

Geçiş Dönemi eserleri hakkında bilgi sahibi olur.

Geçiş Dönemi eserlerinin özelliklerini sıralar.

BECERİLER: Anlamlandırma becerileri, düşünme becerileri, yazma becerileri

İÇERİK:

1-Anlamlandırmayı Öğrenme

2- Geçiş Dönemi eserleri ve bu eserlerin özellikleri nelerdir?

KAVRAMLAR: Kutadgu Bilig, Atabetü'l Hakayık, Divan-ı Lügatü't Türk, Divan-ı Hikmet

YÖNTEM VE TEKNİKLER: Anlatım, Görsel Sunumlar, Anlamlandırma Stratejileri, Gösterip Yaptırma

ARAÇ-GEREÇ: Etkileşimli tahta, bilgisayar

AÇIKLAMA: Bu derste “Geçiş Dönemi” eserlerinden olan Atabetü'l Hakayık ve Divan-ı Hikmet hakkında genel bilgiler, dönemin genel özellikleri ve bu eserlerin yazarları hakkında genel bilgilerin verilmesi hedeflenmektedir.

İŞLENİŞ : (5E Modeli)

1)Giriş (Engage) (Motivasyon – Dikkat Çekme – Ön bilgileri harekete geçirme)

Mevcut İşleniş: Önceki derste öğrenilen Geçiş Dönemi özellikleri, Kutadgu Bilig ve Divan-ı Lügatü't Türk'ün özellikleri ve yazarları ile ilgili bilgiler kısaca tekrar edilir. Öğrencilere ön hazırlık amacıyla şu sorular sorulur:

Geçiş Dönemi özellikleri nelerdir?

Kutadgu Bilig denince aklınıza ne geliyor?

Divan-ı Lügatü't Türk'ün edebiyatımız açısından önemi nedir?

(Dikkati Çekme)

Geçiş Dönemi eserlerinin iki ile sınırlı olmadığı söylenir. Bu eserlerin sayısının kaç olabileceği sorularak dönemin süresi söylenir. Böylece öğrencilerin yazılabilecek eser sayısını tahmin etmesi hedeflenir.

2)Keşfetme (Explore)

Önceki derste Geçiş Dönemi özelliklerini öğrenen öğrencilerden bu süreçte yaşayan bir yazar olsalar nasıl bir eser yazacaklarını tasarımları istenir. Öğrenciler dönemin özelliklerini göz önünde tutarak bir eser tasarlar ve bu eserini isimlendirir. Tahtaya çıkan öğrenciler, eserlerinin isimlerini söyleyerek içeriklerinden, neden böyle bir içerik seçtiklerinden bahsediler.

Mevcut İşleniş:

3)Açıklama (Explain)

Öğrencilere Geçiş Dönemi eserlerinden olan Atabetü'l Hakayık ve Divan-ı Hikmet'in özelliklerinden ve yazarlarından bahsedilir. Özellikler dönemin özellikleri ile karşılaştırılır. Önceki derste öğrenilen eserler ile kıyaslanır.

Mevcut İşleniş:

SUNUŞ: Hazırlanan kısa notlar akıllı tahta aracılığıyla öğrencilere yansıtılacak, aynı zamanda ders kitapları ve materyaller hazır edilecek.

ANLATIM: Geçiş Dönemi eserlerinden iki tanesinin (Atabetü'l Hakayık ve Divan-ı Hikmet) genel özelliklerinden, dönemin özelliklerinden ve eserlerin yazarlarından bahsedilecek. Her bir özellik üzerinde önemle durulacak.

HAZIRLIK:

Öğrencilere dersten önce Geçiş Dönemi özelliklerini tekrar etmeleri ve Atabetü'l Hakayık ve Divan-ı Hikmet ile ilgili araştırma yapıp gelmeleri söylenir. Böylece öğrenciler etkinlik için ön hazırlıklarını yapmış olurlar.

ETKİNLİK-1: Dersten önce sınıftan iki öğrenci seçilir ve bu öğrencilerden birisine Edip Ahmet Yükneki, diğerine de Hoca Ahmet Yesevi olacakları söylenir. Bu öğrenciler Edip Ahmet ve Hoca Ahmet Yesevi ile araştırma yaparlar ve sınıfa bu iki yazar olarak gelirler. Diğer öğrenciler ise Geçiş Dönemi, Atabetü'l Hakayık ve Divan-ı Hikmet ile ilgili araştırmalar yapar ve bu dönem ile eserler hakkında sorular hazırlayıp derse gelirler. Öğretmen etkinliğe başlamadan önce öğrencilerin hazırlıklarını kontrol eder. Sonra öğrencilerin bir tanesini derse davet eder. Derse gelen öğrenci kendisini Edip Ahmet Yükneki olarak tanıtır. Geçiş Dönemi ile ilgili bilgiler verir, eserini nasıl ve ne amaçla yazdığından bahseder. Sonraki aşamada sınıftaki öğrenciler Edip Ahmet'e sorular sorar. İsterse Edip Ahmet de sınıftaki öğrencilere sorular sorar. Edip Ahmet'ten sonra sınıfa Hoca Ahmet Yesevi gelir. Aynı şekilde o da bilgileri aktarır ve eserinden söz eder. Hayat görüşünü açıklar. Öğrencilerin sorularına cevap verdikten sonra kendisi de sınıfa sorular sorar. Etkinlik bu şekilde sonlandırılır.

ETKİNLİK-2: Uzamsal Temsilciler Oluşturma: Konuyu ana hatları ile açıklama: Atabetü'l Hakayık ve Divan-ı Hikmet ile ilgili öğrenilen bilgiler öğrenciler tarafından ana hatları ile açıklanır. Bunun için öğrencilere birer kağıt dağıtılır. Öğrencilerden konunun kendilerine göre önemli olan yerlerini bu kağıtlara maddeler halinde yazmaları istenir. Yapılan sunum sonrasında eksik ya da hatalı yerler öğretmen rehberliğinde düzeltilir.

4)Derinleştirme (Ayrıntıya Girme)(Elaborate)

Mevcut İşleniş:

Geçiş Dönemi Türk Edebiyatının Genel Özellikleri

- a) Türk edebiyatı bu yüzyıllarda bir geçiş dönemi yaşar. Bir yandan, eski edebiyat anlayışı sürdürülürken, öbür yandan yeni medeniyetin edebiyat anlayışına uygun eserler verilir.
- b) Dilde Arapça ve Farsça kelimeler görülür.
- c) Uygur alfabesi yanında, Arap alfabesi de kullanılır.
- d) Şiirlerde, hem millî nazım birimi olan dörtlük, hem de yeni şiirin nazım birimi olan beyit kullanılmıştır.
- e) Hece vezni ile birlikte aruz veznine de yer verilmiştir.

Geçiş Dönemi Türk Edebiyatı Eserleri (İlk İslamî Ürünler) şunlardır:

3. Kutadgu Bilig ve Özellikleri- Yusuf Has Hacip

4. Divan-ı Lügat'it Türk ve Özellikleri - Kaşgarlı Mahmut

5. Atabetü'l Hakayık – Edip Ahmet Yükneki

6. Divan-ı Hikmet- Hoca Ahmet Yesevi

5 .) Değerlendirme(Evaluate)

Mevcut İşleniş:

A.) Değerlendirme Çalışmaları:

Değerlendirme amaçlı öğrencilerden şu sorulara cevap vermeleri istenir:

1. Atabetü'l Hakayık ile ilgili özellikler nelerdir?
2. Divan-ı Hikmet'in yazarı kimdir?
3. Atabetü'l Hakayık'ın muhteva özellikleri nelerdir?
4. Divan-ı Hikmet'in konusu nedir?

NOT: Deneysel gruba öğrencileri ile bu plana göre dersler işlenirken kontrol grubu öğrencileri ile anlamlandırma stratejilerine yönelik etkinlikler yapılmamıştır. Anlamlandırmaya yönelik bilgiler verilmemiş sadece ders kazanımı verilmiştir. Kontrol grubu öğrencileriyle işlenen derslerde anlatım, gösterip yaptırma, görsel sunum teknikleri kullanılmış, anlamlandırma stratejilerine yönelik teknikler kullanılmamıştır.

KAYNAKÇA

<http://www.edebiyatfatihi.net> (Erişim Tarihi: 15.04.2022)

MEB (2021). *10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı*. Ankara: Korza Yayıncılık.

TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERS PLANI-1

DERS: Türk Dili ve Edebiyatı

SINIF: 10

SÜRE: 2 ders (40+40)

ÜNİTE: Şiir

KONU: Halk Edebiyatının Genel Özellikleri ve Anonim Halk Edebiyatı Nazım Biçimleri

KAZANIM:

Halk edebiyatına ait şiirin nazım biçimini ve nazım türünü belirler.

Halk edebiyatına ait şiirin şekil özelliklerinin içerikle ilişkisini belirler.

Halk edebiyatına ait şiirin nazım biçimini ve nazım türünü belirler.

BECERİLER: Anlamlandırma becerileri, düşünme becerileri, yazma becerileri

İÇERİK:

1-Anlamlandırmayı Öğrenme

2- Halk edebiyatının genel özellikleri ve bu döneme ait nazım biçimleri nelerdir?

KAVRAMLAR: Halk Edebiyatı, Ninni, Mani, Türkü, Anonim Halk Edebiyatı

YÖNTEM VE TEKNİKLER: Anlatım, Görsel Sunumlar, Anlamlandırma Stratejileri, Gösterip Yaptırma

ARAÇ-GEREÇ: Etkileşimli tahta, bilgisayar

AÇIKLAMA: Bu derslerde öğrencilere Halk Edebiyatı'nın genel özellikleri ile Anonim Halk Edebiyatı'nın genel özellikleri ve bu döneme ait nazım biçimlerinin özellikleri verilecektir. Bu özellikler verildikten sonra öğrencilerden anlamlandırma stratejilerini kullanarak verilen bilgileri inşa etmesi beklenmektedir.

İŞLENİŞ : (5E Modeli)

1)Giriş (Engage) (Motivasyon – Dikkat Çekme – Ön bilgileri harekete geçirme)

Mevcut İşleniş: Ders etkinliklerine geçilmeden önce öğretmen, öğrencilere selam verdikten sonra günlerinin nasıl geçtiğini sorar. Öğretmen yüksek sesle bir mani okur. Maniyi birkaç kez okuduktan sonra şiire yönelik sorular sorar?

-Sizce bu şiir kime ait olabilir?

-Şiirden neler anladınız?

-Sizce şiirin konusu ne olabilir?

(Dikkati Çekme)

Okunan maninin anlaşılır olup olmadığı sorularak neden daha basit ve anlaşılır yazıldığı sorulur. Bu okunan şiirin (maninin) daha çok hangi kesimler tarafından kullanıldığı sorulur. Bu şiirin kendi ailelerinde veya çevrelerinde kullanılıp kullanılmadığı sorularak öğrencilerin Halk edebiyatı üzerine dikkatleri çekilir.

2)Keşfetme (Explore)

Mevcut İşleniş:

- Öğrenciler İslamiyet'in kabulünden sonraki edebi gelişmeleri araştırırlar.
- İslamiyet sonrası Türk edebiyatının gelişim evrelerini araştırırlar.
- Gelişen Türk edebiyatının hangi ana dönemlere ayrıldığı ile ilgili küçük bir tablo hazırlarlar.
- Öğrenci grupları, örnek metinlerde aynı temanın nasıl ele alındığını tartışırlar. Medrese eğitimi alan şairlerle, sözlü edebiyat geleneğini sürdürenler arasındaki dil ve söyleyiş farklılıklarını belirlerler. Bunlara örnek metin bulur ve okurlar.
- Öğrenciler, Halk şiirinde kullanılan nazım şekillerinin özelliklerini araştırırlar.

3)Açıklama (Explain)

Mevcut İşleniş:

SUNUŞ: Hafta içinde işlenecek konu/konuların ve kazanımların tanıtılması, işleniş stratejileri ve yararlanılacak materyaller hakkında sunuş yapılacak...

ANLATIM: İslamiyet etkisinde gelişen Türk edebiyatının genel özellikleri, Halk Edebiyatı'nın genel özellikleri, Halk Edebiyatı'nın alt evrelerinden olan Anonim Halk Edebiyatı'nın genel özellikleri ve Anonim Halk Edebiyatı'nın nazım biçimleri ile ilgili bilgiler verilecektir.

HAZIRLIK:

Ders kitabında konuya giriş olarak verilen hazırlık soruları yanıtlanarak işlenecek ve konular üzerine öğrencilerin dikkati çekilecek.

ETKİNLİK-1: Tahtaya öğretmen tarafından İslamiyet Etkisinde Gelişen Türk Edebiyatı yazılır ve bu ifadenin altına iki ok çıkarılır. Okların ucuna birer dikdörtgen çizilir. Bu dikdörtgenlerden birisinin altında üç ayrı ok çizilerek bu okların da ucuna üç ayrı dikdörtgen çizilir. Hazırlanan bu kavram haritasının aynısı öğrenciler tarafından defterlerine çizilir. Sonraki aşamada öğretmen tek tek öğrencilerden dikdörtgenlerin içine yazılacak dönemlerle ilgili bilgi alır. Her öğrenci sırayla söz hakkı alır ve aklındaki düşüncesini beyan eder. Etkinlik sonunda öğretmen rehberliğinde boş kısımlar doldurulur. Doldurulan boş kısımlardan Halk Edebiyatı'nın özellikleri üzerine beyin

fırtınası tekniği uygulanır. Her öğrenci bir özellik söyler ve özellikler öğretmen tarafından tahtaya not edilir. Sonunda doğru özellikler sıralanır yanlış veya eksik özellikler düzeltilir.

Anonim Halk Edebiyatı'nın genel özellikleri öğretmen tarafından sunuş yoluyla açıklanır. Nazım biçimlerinden (mani, ninni, türkü) söz edilir ve özellikleri sıralanır. Daha sonra öğrencilerden bir mani, ninni ya da bildikleri bir türküyü defterine yazmalarını isterler. Öğrencilerden istekli olanlar yazdıkları nazım biçimini sınıfa okurlar.

ETKİNLİK-2: Anlamlandırma Stratejileri-Örgütlenme (Özetleme): Öğrenciler Halk Edebiyatı'nın dönemlerini, bu dönemlerin özelliklerini, nazım biçimlerini ve şairleri kısaca özetlerler. Yapılan özetlemelerin sınıf önünde sunumu yapılır.

4)Derinleştirme (Ayrıntıya Girme)(Elaborate)

Mevcut İşleniş:

Halk edebiyatının genel özellikleri şunlardır:

- Şiirler, çoğu zaman saz eşliğinde söylenir. Doğaçlama olarak şiir söyleyen âşıklar, şiirleri için bir ön hazırlık yapmazlar. Bu yüzden de şiirlerinde derin bir anlam, kusursuz bir biçim görülmez.
- Nazım birimi olarak dördlük kullanılır. Ancak çok az da olsa türkülerde ve ninnilerde üçlü, beşli söyleyişler görülür.
- Aruzla şiir yazarlar olmakla birlikte kullanılan asıl ölçü hece ölçüsüdür. En çok yedili, sekizli, on birli kalıplar kullanılmıştır.
- Şiirler, halk arasında kullanılan konuşma diliyle söylenir. Bu dilin öztürkçe olduğu söylenemese de halka mal olmamış sözcükler kullanılmamıştır.
- Şiirler hazırlıksız söylendiğinden genellikle yarım kafiye ve redif kullanılmıştır.
- İslam'dan önceki Türk edebiyatı geleneğini sürdüren sözlü bir edebiyattır.
- Şiirler, “saz şairi” ya da “âşık” denen şairlerce,”bağlama’ adı verilen bir sazla söylenir.
- Nazım şekli olarak mani, koşma, varsağı, semai, destan vs. kullanılmıştır.
- Halk edebiyatı ürünleri yazılı değildir. Müzik eşliğinde sözlü olarak oluşur.
- Halk edebiyatında şiir, egemen türdür.

- Şiirlerde başlık yoktur, biçimiyle adlandırılır.
- Halk edebiyatı gözleme dayalıdır. Benzetmeler, somut kavramlardan yararlanılarak yapılır. Söyledikleri her şey gerçek yaşamdan alınmadır, dolayısıyla şiirlerde somutluk hâkimdir.
- Konu olarak aşk, ölüm, hasret, ayrılık, doğa sevgisi, yiğitlik, zamandan şikâyet işlenmiştir.
- Halk şairlerinin hayat hikâyeleri ve şiirleri cönk adı verilen eserlerde toplanmıştır.

a) Âşık Tarzı Halk Edebiyatı :

- * İslamiyet'ten önce başlamıştır.
- * Bu edebiyatı genellikle “aşık”adı verilen sazlarıyla yazdıklarını besteleyip köy köy dolaşan ozanlar icra etmiştir.
- * Hece ölçüsü kullanılmıştır.
- * Dili sadedir.
- * Nazım birimi dördlüktür, yarım kafiye kullanılmıştır.
- * Son dördlükte şairin mahlası(adı) kullanılır.
- * Aşk, ölüm, gurbet, ayrılık konuları sıklıkla ilenmiştir.
- * Coşkulu, lirik bir söyleyişi vardır.

Kullanılan Nazım Biçimleri:

Koşma

- Aşk, ayrılık, gurbet, sevgi,doğa,yiğitlik gibi geniş çerçeveli konuların işlendiği bir nazım şaklidir.
- 11’li hece ölçüsüyle yazılır.
- 3 ile 6 dördlükten oluşur.
- Dili sadedir.
- Kafiye düzeni “abab,cccb,dddb...”şeklindedir.
- Son dördlükte şairin mahlası bulunur.

- Koşmanın konularına göre “güzelleme, koçaklama, ağıt, taşlama” adlı türleri vardır.

Güzelleme: İnsan ve doğa sevgisinin lirik bir edayla işlendiği koşmalara denir.(
Karacaoğlan)

Koçaklama: Savaş, yiğitlik, kahramanlık gibi konuları işleyen koşmalara denir.
(Dadaloğlu ve Köroğlu)

Ağıt: Ölen kişinin arkasından duyulan acının ve onun iyiliklerinin işlendiği koşmadır.

Taşlama: Toplumun veya bireylerin aksayan yönlerini eleştiren koşmalara denir.
(Seyrani)

Not: Güzelleme, koçaklama, ağıt, taşlama birer nazım türüdür.

Varsağı

- Toros Dağları ve Adana civarında yaşayan “VARSAK” boylarının söyledikleri türkülere denir.
- Kafiye düzeni koşma gibidir.
- 4+4 şeklinde 8’li ölçüyle söylenir.
- “BRE, BEHEY, HEY “ nidaları sıklıkla kullanılmıştır.
- En az 3 en fazla 5 dördlüktür.
- Konu olarak hayattan ve talihten şikayet gibi konular işlenir.

Semai

- Koşma ile aynı konular işlenir.
- Kafiye düzeni koşma ile aynıdır.
- 4 + 4 =8 ‘li ölçüyle yazılır.
- 3–5 dördlükten oluşur.
- Koşmadan ezgisi, dördlük sayısı ve ölçüsü bakımından ayrılır.

Destan

- 6+5 ‘li hece ölçüsüyle söylenir.
- Halk edebiyatının en uzun nazım biçimidir.

- Kendine özgü bir söyleyiş vardır.
- Kafiye düzeni koşma ile aynıdır.
- Ayaklanma, kıtlık, savaş, hastalık gibi toplumsal konular işlendiği gibi bireysel konuların işlendiği destanlar da vardır.
- Dörtlük sayısında sınırlama yoktur.

b) Anonim Halk Edebiyatı:

- * Belli bir sahibi yoktur. Halkın ortak malı olan ürünlerden oluşur.
- * Dili sade, akıcı bir halk Türkçesidir.
- * Şiirlerde hece ölçüsünün 7'li, 8'li, 11'li kalıpları ağırlıklı olarak kullanılır.
- * Şiirlerinin nazım birimi dörtlüktür.
- * En çok yarım kafiye kullanılmıştır.. Bazı manilerde cinaslı kafiye görülür.
- * Ölüm, aşk, tabiat sevgisi, ayrılık acısı, özlem, yiğitlik, toplumsal aksaklıklar gibi konular işlenir.
- * Sözlü geleneğe dayanır.

Kullanılan Nazım Biçimleri:

Türkü

- Kendine özgü bir ezgi ile söylenen nazım biçimidir.
- Genellikle anonimdir,yazarı bilinenleri de zamanla halka mal olmuştur.
- Aşk,tabiat,ayrılık,hasret,gurbet,sevgi,güzellik gibi konular işlenir
- Türküler 8'li(4+4) veya 11'li(4+4+3) hece ölçüsüyle söylenir..
- Türküler iki bölümden oluşur.

1-Bent:Türkünün asıl sözlerinin bulunduğu bölümdür.

2-Kavuştak:Her bendin sonunda tekrarlanan bölümdür. Nakarat ya da bağlama adı da verilir.

Mani

- Hecenin 7'li kalıbıyla söylenirler.

- Bir dörtlükten oluşur.
- Uyak düzeni aaxa Őeklinindedir.
- İlk iki dize doldurmadr. Asıl konu son iki dizededir.
- Konu sınırlaması yoktur.
- Düz mani,kesik mani,yedekli mani ve cinaslı mani gibi türleri vardır.

Ninni

* Annelerin çocukları uyutmak için belli bir ezgiyle söylediği sözlü edebiyat ürünleridir.

* 7’li,8’li ve 9’lu hece ölçüsüyle söylenir.

* Genellikle dörtlüklerden oluşur.

c) Din Tasavvufi Halk Edebiyatı (Tekke Edebiyatı) :

* Hece ls ağırlıklıdır,az da olsa aruz ölçüsü kullanılmıştır.

* Yarım uyak ve redif sık kullanılmıştır.

* Tasavvuf terimlerinin dışında dil, halkın anlayabileceği nitelikte ve sadedir.

* Saz eşliğinde söylenenler de vardır.

* Allah sevgisi, nefsin öldürülmesi, insan sevgisi, lm, Allah’a varış yolları, tasavvuf ilkeleri temel konularıdır.

* Coşkuludur, genellikle didaktik Şiirlerden oluşur.

* Nazım birimi dörtlüktür ancak beyitle oluşturulmuş türler de vardır.

Kullanılan Nazım Türleri:

İlahi

* Tekke edebiyatının ana nazım türüdür.

* 8’li hece ölçüsüyle söylenir, 7 ve 11’li de olabilir.

* Fanilik,Allah sevgisi,nefsin öldürülmesi temel konusudur.

* Bu türün en büyük ustası Yunus Emre’dir.

Nefes

* 8'li hece ölçüsüyle söylenir.

*İlahilerin konularının Bektaşilerce söylenmesi sonucu ortaya çıkmış türdür.

Deme (Deyiş) * 8'li hece ölçüsüyle söylenir

* Saz eşliğinde kendine özgü bir makamla söylenir.

Nutuk

Tekke Edebiyatı'nda Pirlerin ve mürşitlerin, tarikata yeni giren müritleri bilgilendirmek tarikat derecelerini ve tarikat adabını öğretmek amacıyla söylenen didaktik şiirlerdir.

Devriye

Evrendeki canlı cansız her şey Allah'tan gelmiştir, yine Allah'a dönecektir. Bu felsefeyi yansıtan şiirlere Tekke edebiyatında devriye denilmiştir.

Şathiye

*Dini ve tasavvufi halk şiirinde genel olarak mizahi manzumelere şathiye adı verilir.

*İnançlardan alaylı bir dille söz eder gibi yazılan şiirlerdir.

5 .) Değerlendirme(Evaluate)

Mevcut İşleniş:

Değerlendirme Çalışmaları:

Öğrenciler iki gruba ayrılır. Her iki gruptan Halk Edebiyatı'nın genel özellikleri, Anonim Halk Edebiyatı'nın genel özellikleri ve nazım biçimleriyle ilgili 10 soru yazmaları istenir. Öğrenciler soruları hazırlarlar ancak diğer gruptaki öğrencilere göstermezler. Kura sonucu seçilen iki gruptan iki öğrenci tahtaya çıkar. Taş-kağıt-makas yaptıktan sonra kazanan öğrenci kaybeden öğrenciye sorusunu sorar. Kaybeden öğrenci soruya doğru cevap verirse takımına 10 puan kazandırmış olur. Yanlış cevap verirse soruyu soran öğrencinin takımı 10 puan kazanmış olur. Böylece değerlendirme yapılmış olur.

NOT: Deney grubu öğrencileri ile bu plana göre dersler işlenirken kontrol grubu öğrencileri ile anlamlandırma stratejilerine yönelik etkinlikler yapılmamıştır. Anlamlandırmaya yönelik bilgiler verilmemiş sadece ders kazanımı verilmiştir. Kontrol grubu öğrencileriyle işlenen derslerde anlatım, gösterip yaptırma, görsel sunum teknikleri kullanılmış, anlamlandırma stratejilerine yönelik teknikler kullanılmamıştır.

TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERS PLANI-2

DERS: Türk Dili ve Edebiyatı

SINIF: 10

SÜRE: 3 ders (40+40+40)

ÜNİTE: Şiir

KONU: Aşık Tarzı Halk Edebiyatı ve Dini-Tasavvufi Halk Edebiyatı'nın Genel Özellikleri ile Nazım Biçimleri

KAZANIM:

Halk edebiyatına ait şiirin nazım biçimini ve nazım türünü belirler.

Halk edebiyatına ait şiirin şekil özelliklerinin içerikle ilişkisini belirler.

Halk edebiyatına ait şiirin nazım biçimini ve nazım türünü belirler.

BECERİLER: Anlamlandırma becerileri, düşünme becerileri, yazma becerileri

İÇERİK:

1-Anlamlandırmayı Öğrenme

2- Halk edebiyatının genel özellikleri ve bu döneme ait nazım biçimleri nelerdir?

KAVRAMLAR: Halk Edebiyatı, Ninni, Mani, Türkü, Anonim Halk Edebiyatı

YÖNTEM VE TEKNİKLER: Anlatım, Görsel Sunumlar, Anlamlandırma Stratejileri, Gösterip Yaptırma

ARAÇ-GEREÇ: Etkileşimli tahta, bilgisayar

AÇIKLAMA: Bu derslerde öğrencilere Aşık Tarzı Halk Edebiyatı ve Dini-Tasavvufi Halk Edebiyatı'nın genel özellikleri ile bu dönemlere ait nazım biçimlerinin özellikleri verilecektir. Bu özellikler verildikten sonra öğrencilerden anlamlandırma stratejilerini kullanarak verilen bilgileri inşa etmesi beklenmektedir.

İŞLENİŞ : (5E Modeli)

1)Giriş (Engage) (Motivasyon – Dikkat Çekme – Ön bilgileri harekete geçirme)

Mevcut İşleniş:

Önceki derste öğrenilen bilgilere yönelik öğrencilere şu sorular sorulur:

Halk Edebiyatı'nın genel özellikleri nelerdir?

Anonim Halk Edebiyatı'nın genel özellikleri nelerdir?

Tahtaya bir şiir yansıtılır ve bu şiirin nazım biçiminin ne olduğu sorulur? Bu şiir üzerinden Anonim Halk Edebiyatı'nın nazım biçimlerinin neler olduğu ve hangi özellikleri barındırdığı sorularak geçmiş derste öğrenilen bilgiler tekrar edilir.

(Dikkati Çekme)

Karacaoğlan'dan bir şiir tahtaya yansıtılarak özellikle şairin mahlasının olduğu kısma dikkat çekilir. Bu şiir ile önceki derste öğrenilen Anonim Halk Edebiyatı'na ait nazım biçimleri arasındaki benzer ve farklı yönler sorulur? Ardından tahtaya Yunus Emre'ye ait bir başka şiir yansıtılarak bu iki şiirin ortak ve farklı yönlerinin neler olduğu sorulur? Öğrencilerden alınan cevaplar doğrultusunda bu şiirlerin Halk Edebiyatı'na ait olup olmadığı sorularak öğrencilerin dikkatleri Halk Edebiyatı'nın kolları olan Aşık Tarzı Halk Edebiyatı ve Dini-Tasavvufi Halk Edebiyatı'na çekilir.

2)Keşfetme (Explore)

Mevcut İşleniş:

- Öğrenciler Aşık Tarzı Halk Edebiyatı'na yönelik araştırma yaparlar.
- Dini-Tasavvufi Halk Edebiyatı'na ait nazım biçimlerine ait özellikleri sırarlar.
- Halk Edebiyatı'nın hangi kollara ayrıldığını ve bu kollara ait nazım biçimlerinin özellikleri ile bu alanlarda eserler veren şairleri araştırır.

3)Açıklama (Explain)

Mevcut İşleniş:

SUNUŞ: Hafta içinde işlenecek konu/konuların ve kazanımların tanıtılması, işleniş stratejileri ve yararlanılacak materyaller hakkında sunuş yapılacak...

ANLATIM: Halk Edebiyatı kollarından olan Aşık Tarzı Halk Edebiyatı ve Dini-Tasavvufi Halk Edebiyatı'na yönelik bilgiler verilecektir. Ayrıca bu kollara ait nazım biçimi özellikleri ile bu nazım biçimlerinde ön plana çıkan şairler aktarılacaktır. Bu

bilgiler öğrenildikten sonra anlamlandırma stratejileri kullanılarak öğrenilen bilgilerin inşası hedeflenmektedir.

HAZIRLIK:

Ders kitabında konuya giriş olarak verilen hazırlık soruları yanıtlanarak işlenecek ve konular üzerine öğrencilerin dikkati çekilecek.

ETKİNLİK-1: Creative Matrix= Öğretmen tahtaya Halk Edebiyatı'nın dönemlerini içeren bir tablo çizer. Tablonun satır tarafına dönemleri, sütunlarına ise nazım biçimi, dil, konu ve şair başlıklarını ekler. Öğrencilere dağıtılan yapışkan kağıtlara öğrenciler dönemleri bu kriterlere göre değerlendirerek yazar. Bitiren öğrenci yapışkan kağıdını tahtaya yapıştırır. Öğretmen tabloyu kontrol eder. Yapılan hata veya eksiklik varsa öğretmen rehberliğinde düzeltmeler yapılır.

ETKİNLİK-2: Anlamlandırma Stratejileri-Ekleme: İslamiyet Öncesi nazım biçimlerinden olan koşuk ve sagu Halk Edebiyatı nazım biçimlerinden koşma ve ağıt ile yakından ilişkilidir. Öğrenciler daha önceden sagu ve koşuğu öğrendikleri için bu bilgilerle yeni bilgileri ilişkilendireceklerdir. Yapılan ilişkilendirmeler sonrasında sınıf önünde sunum yapılır ve eksik ya da hatalı ilişkilendirmeler varsa öğretmen rehberliğinde düzeltmeler yapılır.

4)Derinleştirme (Ayrıntıya Girme)(Elaborate)

Mevcut İşleniş:

Halk edebiyatının genel özellikleri şunlardır:

- Şiirler, çoğu zaman saz eşliğinde söylenir. Doğaçlama olarak şiir söyleyen âşıklar, şiirleri için bir ön hazırlık yapmazlar. Bu yüzden de şiirlerinde derin bir anlam, kusursuz bir biçim görülmez.
- Nazım birimi olarak dördlük kullanılır. Ancak çok az da olsa türkülerde ve ninnilerde üçlü, beşli söyleyişler görülür.
- Aruzla şiir yazarlar olmakla birlikte kullanılan asıl ölçü hece ölçüsüdür. En çok yedili, sekizli, on birli kalıplar kullanılmıştır.
- Şiirler, halk arasında kullanılan konuşma diliyle söylenir. Bu dilin öztürkçe olduğu söylenemese de halka mal olmamış sözcükler kullanılmamıştır.

- Şiirler hazırlıksız söylendiğinden genellikle yarım kafiye ve redif kullanılmıştır.
- İslam'dan önceki Türk edebiyatı geleneğini sürdüren sözlü bir edebiyattır.
- Şiirler, “saz şairi” ya da “âşık” denen şairlerce,”bağlama’ adı verilen bir sazla söylenir.
- Nazım şekli olarak mani, koşma, varsağı, semai, destan vs. kullanılmıştır.
- Halk edebiyatı ürünleri yazılı değildir. Müzik eşliğinde sözlü olarak oluşur.
- Halk edebiyatında şiir, egemen türdür.
- Şiirlerde başlık yoktur, biçimiyle adlandırılır.
- Halk edebiyatı gözleme dayalıdır. Benzetmeler, somut kavramlardan yararlanılarak yapılır. Söyledikleri her şey gerçek yaşamdan alınmadır, dolayısıyla şiirlerde somutluk hâkimdir.
- Konu olarak aşk, ölüm, hasret, ayrılık, doğa sevgisi, yiğitlik, zamandan şikâyet işlenmiştir.
- Halk şairlerinin hayat hikâyeleri ve şiirleri cönk adı verilen eserlerde toplanmıştır.

a) Âşık Tarzı Halk Edebiyatı :

- * İslamiyet'ten önce başlamıştır.
- * Bu edebiyatı genellikle “aşık”adı verilen sazlarıyla yazdıklarını besteleyip köy köy dolaşan ozanlar icra etmiştir.
- * Hece ölçüsü kullanılmıştır.
- * Dili sadedir.
- * Nazım birimi dördlüktür, yarım kafiye kullanılmıştır.
- * Son dördlükte şairin mahlası(adı) kullanılır.
- * Aşk, ölüm, gurbet, ayrılık konuları sıklıkla ilenmiştir.
- * Coşkulu, lirik bir söylenişi vardır.

Kullanılan Nazım Biçimleri:

Koşma

- Aşk, ayrılık, gurbet, sevgi,doğa,yiğitlik gibi geniş çerçeveli konuların işlendiği bir nazım şaklidir.
- 11’li hece ölçüsüyle yazılır.
- 3 ile 6 dörtlükten oluşur.
- Dili sadedir.
- Kafiye düzeni “abab,cccb,dddb...”şeklindedir.
- Son dörtlükte şairin mahlası bulunur.
- Koşmanın konularına göre “güzelleme, koçaklama, ağıt, taşlama” adlı türleri vardır.

Güzelleme: İnsan ve doğa sevgisinin lirik bir edayla işlendiği koşmalara denir.(
Karacaoğlan)

Koçaklama: Savaş, yiğitlik, kahramanlık gibi konuları işleyen koşmalara denir.
(Dadaloğlu ve Köroğlu)

Ağıt: Ölen kişinin arkasından duyulan acının ve onun iyiliklerinin işlendiği koşmadır.

Taşlama: Toplumun veya bireylerin aksayan yönlerini eleştiren koşmalara denir.
(Seyrani)

Not: Güzelleme, koçaklama, ağıt, taşlama birer nazım türüdür.

Varsağı

- Toros Dağları ve Adana civarında yaşayan “VARSAK” boylarının söyledikleri türkülere denir.
- Kafiye düzeni koşma gibidir.
- 4+4 şeklinde 8’li ölçüyle söylenir.
- “BRE, BEHEY, HEY “ nidaları sıklıkla kullanılmıştır.
- En az 3 en fazla 5 dörtlüktür.
- Konu olarak hayattan ve talihten şikayet gibi konular işlenir.

Semai

- Koşma ile aynı konular işlenir.

- Kafiye düzeni koşma ile aynıdır.
- 4 + 4 =8 'li ölçüyle yazılır.
- 3–5 dörtlükten oluşur.
- Koşmadan ezgisi, dörtlük sayısı ve ölçüsü bakımından ayrılır.

Destan

- 6+5 'li hece ölçüsüyle söylenir.
- Halk edebiyatının en uzun nazım biçimidir.
- Kendine özgü bir söyleyişi vardır.
- Kafiye düzeni koşma ile aynıdır.
- Ayaklanma, kıtlık, savaş, hastalık gibi toplumsal konular işlendiği gibi bireysel konuların işlendiği destanlar da vardır.
- Dörtlük sayısında sınırlama yoktur.

b) Anonim Halk Edebiyatı:

- * Belli bir sahibi yoktur. Halkın ortak malı olan ürünlerden oluşur.
- * Dili sade, akıcı bir halk Türkçesidir.
- * Şiirlerde hece ölçüsünün 7'li, 8'li, 11'li kalıpları ağırlıklı olarak kullanılır.
- * Şiirlerinin nazım birimi dörtlüktür.
- * En çok yarım kafiye kullanılmıştır.. Bazı manilerde cinaslı kafiye görülür.
- * Ölüm, aşk, tabiat sevgisi, ayrılık acısı, özlem, yiğitlik, toplumsal aksaklıklar gibi konular işlenir.
- * Sözlü geleneğe dayanır.

Kullanılan Nazım Biçimleri:

Türkü

- Kendine özgü bir ezgi ile söylenen nazım biçimidir.
- Genellikle anonimdir,yazarı bilinenleri de zamanla halka mal olmuştur.
- Aşk,tabiat,ayrılık,hasret,gurbet,sevgi,güzellik gibi konular işlenir

- Türküler 8'li(4+4) veya 11'li(4+4+3) hece ölçüsüyle söylenir..
- Türküler iki bölümden oluşur.

1-Bent:Türkünün asıl sözlerinin bulunduğu bölümdür.

2-Kavuştak:Her bendin sonunda tekrarlanan bölümdür. Nakarat ya da bağlama adı da verilir.

Mani

- Hecenin 7'li kalıbıyla söylenirler.
- Bir dörtlükten oluşur.
- Uyak düzeni aaxa şeklindedir.
- İlk iki dize doldurmaz. Asıl konu son iki dizededir.
- Konu sınırlaması yoktur.
- Düz mani,kesik mani,yedekli mani ve cinashlı mani gibi türleri vardır.

Ninni

* Annelerin çocukları uyutmak için belli bir ezgiyle söylediği sözlü edebiyat ürünleridir.

* 7'li,8'li ve 9'lu hece ölçüsüyle söylenir.

* Genellikle dörtlüklerden oluşur.

c) Dinî Tasavvufî Halk Edebiyatı (Tekke Edebiyatı) :

* Hece ölçüsü ağırlıklıdır,az da olsa aruz ölçüsü kullanılmıştır.

* Yarım uyak ve redif sık kullanılmıştır.

* Tasavvuf terimlerinin dışında dil, halkın anlayabileceği nitelikte ve sadedir.

* Saz eşliğinde söylenenler de vardır.

* Allah sevgisi, nefsin öldürülmesi, insan sevgisi, ölüm, Allah'a varış yolları, tasavvuf ilkeleri temel konularıdır.

* Coşkuludur, genellikle didaktik şiirlerden oluşur.

* Nazım birimi dörtlüktür ancak beyitle oluşturulmuş türler de vardır.

Kullanılan Nazım Türleri:

İlahi

- * Tekke edebiyatının ana nazım türüdür.
- * 8'li hece ölçüsüyle söylenir, 7 ve 11'li de olabilir.
- * Fanilik, Allah sevgisi, nefsin öldürülmesi temel konusudur.
- * Bu türün en büyük ustası Yunus Emre'dir.

Nefes

- * 8'li hece ölçüsüyle söylenir.
- * İlahilerin konularının Bektaşilerce söylenmesi sonucu ortaya çıkmış türdür.

Deme (Deyiş) * 8'li hece ölçüsüyle söylenir

- * Saz eşliğinde kendine özgü bir makamla söylenir.

Nutuk

Tekke Edebiyatı'nda Pirlerin ve mürşitlerin, tarikata yeni giren müritleri bilgilendirmek tarikat derecelerini ve tarikat adabını öğretmek amacıyla söylenen didaktik şiirlerdir.

Devriye

Evrindeki canlı cansız her şey Allah'tan gelmiştir, yine Allah'a dönecektir. Bu felsefeyi yansıtan şiirlere Tekke edebiyatında devriye denilmiştir.

Şathiye

- * Dini ve tasavvufi halk şiirinde genel olarak mizahi manzumelere şathiye adı verilir.
- * İnançlardan alaylı bir dille söz eder gibi yazılan şiirlerdir.

5 .) Değerlendirme(Evaluate)

Mevcut İşleniş:

Değerlendirme Çalışmaları:

Öğrenciler son derste Aşık Tarzı Halk Edebiyatı ve Dini-Tasavvufi Halk Edebiyatı özellikleri, nazım biçimleri ve şairlerine yönelik bir tane soru hazırlarlar. Hazırlanan sorular bir kutuya atılır ve iyice karıştırılır. Daha sonra her öğrenci kutudan bir soru çeker ve çektiği soruyu cevaplar. Böylece değerlendirme yapılmış olur.

NOT: Deney grubu öğrencileri ile bu plana göre dersler işlenirken kontrol grubu öğrencileri ile anlamlandırma stratejilerine yönelik etkinlikler yapılmamıştır. Anlamlandırmaya yönelik bilgiler verilmemiş sadece ders kazanımı verilmiştir. Kontrol grubu öğrencileriyle işlenen derslerde anlatım, gösterip yaptırma, görsel sunum teknikleri kullanılmış, anlamlandırma stratejilerine yönelik teknikler kullanılmamıştır.

KAYNAKÇA

<https://www.antoloji.com/karacaoqlan/> (Erişim Tarihi: 15.04.2022)

<http://www.edebiyatfatihi.net> (Erişim Tarihi: 15.04.2022)

MEB (2021). *10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı*. Ankara: Korza Yayıncılık.

TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERS PLANI-1

DERS: Türk Dili ve Edebiyatı

SINIF: 10

SÜRE: 2 ders (40+40)

ÜNİTE: Şiir

KONU: Divan Edebiyatı'nın Genel Özellikleri

KAZANIM:

Divan Edebiyatı'nın genel özelliklerini bilir.

Divan Edebiyatı'nın özelliklerini Halk Edebiyatı'nın özelliklerinden ayırt eder.

BECERİLER: Anlamlandırma becerileri, düşünme becerileri, yazma becerileri

İÇERİK:

1-Anlamlandırmayı Öğrenme

2- Divan Edebiyatı'nın Genel Özelliklerini Öğrenme ve Pekiştirme

KAVRAMLAR: Divan Edebiyatı, Aruz Ölçüsü, Arap ve Fars Edebiyatı

YÖNTEM VE TEKNİKLER: Anlatım, Görsel Sunumlar, Anlamlandırma Stratejileri, Gösterip Yaptırma

ARAÇ-GEREÇ: Etkileşimli tahta, bilgisayar

AÇIKLAMA: İşlenecek olan bu derslerde öğrencilere Divan Edebiyatı'nın genel özellikleri ile ilgili bilgiler verilecektir. Öğrencilerin ders sonunda Divan Edebiyatı'nın özelliklerini Halk Edebiyatı'nın genel özelliklerinden ayırt edebilmesi hedeflenmektedir. Ayrıca öğrencilerden anlamlandırma stratejilerini kullanarak öğrendikleri yeni bilgileri inşa etmeleri beklenmektedir.

İŞLENİŞ : (5E Modeli)

1)Giriş (Engage) (Motivasyon – Dikkat Çekme – Ön bilgileri harekete geçirme)

Mevcut İşleniş: Önceki derste öğrenilen Halk Edebiyatı'nın genel özellikleri, dönemlerinin özellikleri ve nazım biçimleri kısaca tekrar edilir. Bu bağlamda öğrencilere aşağıdaki sorular yöneltilir:

-Halk Edebiyatı'nın genel özellikleri nelerdir?

-Halk Edebiyatı hangi dönemlere ayrılmaktadır?

-Bu dönemlere ait aklınıza gelen nazım biçimleri nelerdir? Neden?

(Dikkati Çekme)

Akıllı tahta yardımıyla öğrencilere bir tane Halk Edebiyatı'na bir tane de Divan Edebiyatı'na ait şiir aynı anda gösterilir. Daha sonra öğrencilerden bu iki şiir arasında ne tür farklılıklar ya da benzerlikler olduğunun belirlenmesi istenir. Öğrencilerin cevapları doğrultusunda aşağıdaki sorularla öğrencilerin dikkati Divan Edebiyatı'na ait şiir üzerine yoğunlaştırılır.

-Sizce Bu şiirde kullanılan dil nedir?

-Bu şiirin ölçüsü ile Halk Edebiyatı'na ait şiirin ölçüsü aynı mıdır?

-Nazım birimleri arasında farklılık var mıdır?

-İslamiyet Etkisinde Gelişen Türk Edebiyatı'nda Halk Edebiyatı'nın yanı sıra başka bir edebi anlayış var mıdır?

- Bu edebi anlayış size göre nasıl bir ortamda gelişmektedir?

2)Keşfetme (Explore)

Mevcut İşleniş:

- Öğrenci grupları, örnek metinlerde aynı temanın nasıl ele alındığını tartışırlar. Medrese eğitimi alan şairlerle, sözlü edebiyat geleneğini sürdürenler arasındaki dil ve söyleyiş farklılıklarını belirlerler. Bunlara örnek metin bulur ve okurlar.
- Öğrenciler, Divan Edebiyatı'nın özelliklerini araştırırlar.
- Divan Edebiyatı'na ait özellikleri Halk Edebiyatı'na ait özelliklerden ayırt ederler.

3)Açıklama (Explain)

Mevcut İşleniş:

SUNUŞ: Hafta içinde işlenecek konu/konuların ve kazanımların tanıtılması, işleniş stratejileri ve yararlanılacak materyaller hakkında sunuş yapılacak...

ANLATIM: Divan Edebiyatı'nın genel özellikleri anlatılır. Bu edebiyatın geliştiği ortamdan ve Halk Edebiyatı'na göre farklı ve benzer olan yönlerinden bahsedilir.

HAZIRLIK:

Ders kitabında konuya giriş olarak verilen hazırlık soruları yanıtlanarak işlenecek ve konular üzerine öğrencilerin dikkati çekilecek.

ETKİNLİK-1: Öğrenciler dört gruba ayrılır. Her gruba farklı bir tür verilir. Birinci grup Divan Edebiyatı'nın özellikleri ile ilgili bir hikaye, ikinci grup bir masal, üçüncü grup bir şiir yazmaya, dördüncü grup da bir resim yapmaya başlar. On dakika sonra gruplar yer değiştirir ve arkadaşlarının kalmış olduğu yerden verilen türü devam ettirirler. Son turda herkes ilk gruba döner. Etkinlik sonunda grup içerisinde bir sözcü sunum yapar. Yapılan sunum üzerine sınıf olarak konuşulur ve eksik ya da hatalı kısımlar söylenir.

ETKİNLİK-2: Anahtar sözcük stratejisi: (Divan kelimesi üzerinden benzer kelime üreterek bilgiyi inşa etme) Öğrencilere “divan” kelimesi verilir. Bu kelimenin onlarda çağrıştırdığı kavram ile Divan Edebiyatı özelliklerini ilişkilendirmesi istenir. Verilen kelimeye ses bakımından benzerlik gösteren kelimeler ya da o kelimenin farklı anlamları Divan Edebiyatı'nın özellikleri ilişkilendirilerek sunum yapılır. Yapılan sunumda hatalı ya da eksik yerler varsa öğretmen rehberliğinde düzeltilir.

4)Derinleştirme (Ayrıntıya Girme)(Elaborate)

Mevcut İşleniş:

Divan Edebiyatının Genel Özellikleri

- Arap ve İran edebiyatlarının etkisiyle, medrese tahsilinden geçmiş seçkinlerin oluşturduğu edebiyattır.
- Dil, konu, biçim özellikleri yönünden Arap ve özellikle İran edebiyatının etkisindedir. Edebiyatımızın yabancı etkilere en açık bölümüdür.
- Eserlerin tamamı yazılıdır.
- Divan edebiyatında anonim ürün yoktur.
- Düz yazı da kullanılmış olmakla birlikte nazım (şiiir) daha yaygındır.
- Müzikle ilgisi halk edebiyatına göre çok daha azdır.
- Din dışı ve bireysel konular - temalar ön plandadır. Dinî ve toplumsal konulara daha az yer verilir.
- İlk örnekleri XIII. ve XIV. yüzyıllarda verilmiş ise de asıl başlangıcı XV. yüzyıldır. XIX. yüzyılın ikinci yarısına kadar devam etmiştir.

Divan Şiirinin Özellikleri

- Aruz ölçüsü kullanılmıştır.
- Temel nazım birimi beyittir.
- Arap ve İran edebiyatlarından aynen alınmış nazım biçimleri kullanılmıştır. Sadece şarkı ve tuyug divan şairlerince geliştirilmiştir.
- Genellikle tam ve zengin kafiye tercih edilir. Ahenge önem verildiğinden rediflere de özellikle yer verilir.
- Bütün güzelliğine değil, parça (beyit) güzelliğine önem verilir.
- Dil ve anlatım süslü ve sanatlıdır. Duygu ve düşünceler, mazmun adı verilen kalıplaşmış (telmihli, eğretilmeli) sözlerle dile getirilir.
- "Sanat için sanat" ve "söz güzelliği" amaçlandığından konu geri planda kalır. Genellikle insan aşkı, içki, eğlence gibi tema ve konular işlenir. Din ve tasavvuf konularına da yer verilir.

- Soyut ve düşsel sayılabilecek bir edebiyat geleneğidir. Ürünlerde gerçek hayat sahnelerine pek yer verilmez.

KLASİK TÜRK EDEBİYATI (DİVAN EDEBİYATI) NAZİM BİÇİMLERİ

A. BEYİTLERLE
BENTLERLE
KURULANLAR

B. DÖRTLÜKLERLE
KURULANLAR
KURULANLAR.

C.

1. Gazel

2. Kaside

3. Mesnevi

4. Kıt'a

5. Müstezat

1. Rubâi

2. Tuyug

3. Murabba

4. Şarkı

5. Terdi

1. Terkib-i Bent

2. Terci-i Bent

3. Muhammes

4. Müseddes

5. Taştir

6. Tahmis

5.) Değerlendirme(Evaluate)

Mevcut İşleniş:

A.) Değerlendirme Çalışmaları:

1.Ders kitabından, dönemlere ait örnek şiir metinleri okunur.

2.Bu şiirlerden yola çıkarak şiirlerin dönemsel özellikleri tespit edilir.

3. Şiirlerin türlerini ve dönemlerini belirtiniz.

NOT: Deneysel grubu öğrencileri ile bu plana göre dersler işlenirken kontrol grubu öğrencileri ile anlamlandırma stratejilerine yönelik etkinlikler yapılmamıştır. Anlamlandırmaya yönelik bilgiler verilmemiş sadece ders kazanımı verilmiştir. Kontrol grubu öğrencileriyle işlenen derslerde anlatım, gösterip yaptırma, görsel sunum teknikleri kullanılmış, anlamlandırma stratejilerine yönelik teknikler kullanılmamıştır.

TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERS PLANI-2

DERS: Türk Dili ve Edebiyatı

SINIF: 10

SÜRE: 3 ders (40+40+40)

ÜNİTE: Şiir

KONU: Divan Edebiyatı'nın Nazım Biçimleri

KAZANIM:

Divan Edebiyatı'na ait nazım biçimlerinin özelliklerini bilir.

Bu nazım biçimlerini birbirinden ayırt eder.

BECERİLER: Anlamlandırma becerileri, düşünme becerileri, yazma becerileri

İÇERİK:

1-Anlamlandırmayı Öğrenme

2- Divan Edebiyatı'na Nazım Biçimleri ve Özellikleri

KAVRAMLAR: Divan Edebiyatı, Kaside, Gazel, Tuyuğ, Rubai, Mesnevi

YÖNTEM VE TEKNİKLER: Anlatım, Görsel Sunumlar, Anlamlandırma Stratejileri, Gösterip Yaptırma

ARAÇ-GEREÇ: Etkileşimli tahta, bilgisayar

AÇIKLAMA: Bu derslerde öğrencilere Divan Edebiyatı'na ait olan nazım biçimleri hakkında geniş bilgiler verilecektir. Bu nazım biçimlerinin birbirinden farklarına değinilecektir. Ayrıca öğrenilen yeni bilgilerin inşası için anlamlandırma stratejilerinden faydalanılacaktır.

İŞLENİŞ : (5E Modeli)

1)Giriş (Engage) (Motivasyon – Dikkat Çekme – Ön bilgileri harekete geçirme)

Mevcut İşleniş: Önceki derste öğrenilen Halk Edebiyatı'nın genel özellikleri, dönemlerinin özellikleri ve nazım biçimleri kısaca tekrar edilir. Bu bağlamda öğrencilere aşağıdaki sorular yöneltilir:

-Divan Edebiyatı'nın genel özellikleri neledir?

-Divan Edebiyatı ile Halk Edebiyatı arasındaki farklar nelerdir?

(Dikkati Çekme)

-Sizce Divan Edebiyatı şairleri hangi konularda şiirler yazmayı tercih etmiş olabilirler? Sorusu ile öğrencilerin dikkati şiir konuları üzerine çekilecektir. Gelen cevaplar doğrultusunda “Bu konuları işleyen şiirler aynı adla mı anılmıştır yoksa farklı isimlendirme yapılmış olabilir mi?” sorusu sorularak öğrencilerin konu üzerine düşünmesi sağlanacaktır.

2)Keşfetme (Explore)

Mevcut İşleniş:

- Öğrenciler Divan Edebiyatı’na ait nazım biçimleri ile ilgili araştırma yaparlar.
- Bu nazım biçimlerinin yapı özelliklerini araştırırlar.
- Divan Edebiyatı nazım biçimleri ile Halk Edebiyatı nazım biçimlerini kıyaslarlar.

3)Açıklama (Explain)

Mevcut İşleniş:

SUNUŞ: Hafta içinde işlenecek konu/konuların ve kazanımların tanıtılması, işleniş stratejileri ve yararlanılacak materyaller hakkında sunuş yapılacak...

ANLATIM: Divan Edebiyatı’na ait nazım biçimlerinin yapı özellikleri örnekler üzerinden açıklanacaktır. Ayrıca bu nazım biçimleri kendi aralarında karşılaştırılarak farklı ve benzer yönleri anlatılacaktır.

HAZIRLIK:

Ders kitabında konuya giriş olarak verilen hazırlık soruları yanıtlanarak işlenecek ve konular üzerine öğrencilerin dikkati çekilecek.

ETKİNLİK-1: Öğrencilere farklı nazım biçimlerinden dört şiir dağıtılır. Şiirlerin günümüz Türkçesiyle açıklaması da eklenir. Her şiirin altına nazım birimi, ölçü, uyak, uyak örgüsü, konu başlıkları eklenerek şiirlerin öğrenciler tarafından incelenmesi sağlanır. İncelemesini yapan öğrenci ayağa kalkar ve istediği bir arkadaşı ile yazdıklarını karşılaştırır. Bu karşılaştırma sonrası arkadaşı ile tartışarak eksik ya da hatalı yerleri düzeltir. Etkinlik sonunda tüm sınıf sunumunu yapar. Öğretmen gerekli gördüğü yerde gerekli düzeltmeleri yaparak öğrencileri doğru bilgiye sevk eder.

ETKİNLİK-2: Kafiye oluşturma: Öğrencilerden içerisinde Divan Edebiyatı nazım biçimlerinin ve bu biçimlerin özelliklerinin olduğu kafiyeli bir şiir yazmaları istenir. Bu şiiri yazmaları için gerekli süre verilir. Süre sonunda yazılan şiirler okunur. Yazılan şiirler tüm sınıftan tarafından değerlendirilir.

4)Derinleştirme (Ayrıntıya Girme)(Elaborate)

Mevcut İşleniş:

Divan Edebiyatının Genel Özellikleri

- Arap ve İran edebiyatlarının etkisiyle, medrese tahsilinden geçmiş seçkinlerin oluşturduğu edebiyattır.
- Dil, konu, biçim özellikleri yönünden Arap ve özellikle İran edebiyatının etkisindedir. Edebiyatımızın yabancı etkilere en açık bölümüdür.
- Eserlerin tamamı yazılıdır.
- Divan edebiyatında anonim ürün yoktur.
- Düz yazı da kullanılmış olmakla birlikte nazım (şiir) daha yaygındır.
- Müzikle ilgisi halk edebiyatına göre çok daha azdır.
- Din dışı ve bireysel konular - temalar ön plandadır. Dinî ve toplumsal konulara daha az yer verilir.
- İlk örnekleri XIII. ve XIV. yüzyıllarda verilmiş ise de asıl başlangıcıXV. yüzyıldır. XIX. yüzyılın ikinci yarısına kadar devam etmiştir.

Divan Şiirinin Özellikleri

- Aruz ölçüsü kullanılmıştır.
- Temel nazım birimi beyittir.
- Arap ve İran edebiyatlarından aynen alınmış nazım biçimleri kullanılmıştır. Sadece şarkı ve tuyug divan şairlerince geliştirilmiştir.
- Genellikle tam ve zengin kafiye tercih edilir. Ahenge önem verildiğinden rediflere de özellikle yer verilir.
- Bütün güzelliğine değil, parça (beyit) güzelliğine önem verilir.

- Dil ve anlatım süslü ve sanatlıdır. Duygu ve düşünceler, mazmun adı verilen kalıplaşmış (telmihli, eğretilmeli) sözlerle dile getirilir.
- "Sanat için sanat" ve "söz güzelliği" amaçlandığından konu geri planda kalır. Genellikle insan aşkı, içki, eğlence gibi tema ve konular işlenir. Din ve tasavvuf konularına da yer verilir.
- Soyut ve düşsel sayılabilecek bir edebiyat geleneğidir. Ürünlerde gerçek hayat sahnelerine pek yer verilmez.

KLASİK TÜRK EDEBİYATI (DİVAN EDEBİYATI) NAZİM BİÇİMLERİ

A. BEYİTLERLE
BENTLERLE
KURULANLAR

B. DÖRTLÜKLERLE
KURULANLAR
KURULANLAR.

C.

1. Gazel

2. Kaside

3. Mesnevi

4. Kıt'a

5. Müstezat

1. Rubâi

2. Tuyug

3. Murabba

4. Şarkı

5. Terdi

1. Terkib-i Bent

2. Terci-i Bent

3. Muhammes

4. Müseddes

5. Taştir

6. Tahmis

5 .) Değerlendirme(Evaluate)

Mevcut İşleniş:

Değerlendirme Çalışmaları:

Öğrenciler iki gruba ayrılır. Gruplar kendi aralarında değerlendirme soruları hazırlar ve diğer gruba sorularını yöneltirler. Sorulan soruya doğru cevap veren grup soru sorma hakkını elde eder. Verdikleri cevap yanlış olursa yeniden karşı grup soru sorar. Bu şekilde ders sonunda değerlendirme çalışmaları yerine getirilir.

NOT: Deneysel gruba öğrencileri ile bu plana göre dersler işlenirken kontrol grubu öğrencileri ile anlamlandırma stratejilerine yönelik etkinlikler yapılmamıştır.

Anlamlandırmaya yönelik bilgiler verilmemiş sadece ders kazanımı verilmiştir. Kontrol grubu öğrencileriyle işlenen derslerde anlatım, gösterip yaptırma, görsel sunum teknikleri kullanılmış, anlamlandırma stratejilerine yönelik teknikler kullanılmamıştır.

KAYNAKÇA

<https://www.antoloji.com/karacaoglan/> (Erişim Tarihi: 15.04.2022)

<http://www.edebiyatfatihi.net> (Erişim Tarihi: 15.04.2022)

MEB (2021). *10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı*. Ankara: Korza Yayıncılık.

Ek 4: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

ANLAMLANDIRMA STRATEJİLERİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

-ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU-

Sevgili Öğrenci,

Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde kullanılmak üzere anlamlandırma stratejileri içerikli ders planları hazırlanmış ve derslerde bu planlar düzenli bir biçimde sizlere uygulanmıştır. Yapılan uygulamalara bizzat katılarak süreci yaşamış olmanız ve görüşlerinizi paylaşmanız stratejilerin derslere olan etkisinin tespiti açısından son derece önemlidir. Sürece yönelik görüşlerinizi paylaşmanız maksadıyla aşağıdaki görüşme soruları hazırlanmıştır. Anlamlandırma stratejilerine yönelik hazırlanan bu sorulara vereceğiniz içten ve objektif cevaplar bilimsel bir çalışma için kullanılacaktır. Bu görüşmeye katıldığınız ve görüşlerinizi paylaştığınız için çok teşekkür ederiz.

SORULAR

1. Daha önce “anlamlandırma stratejisi” kavramını duydunuz mu? Karşılaştığınız ne türde stratejilerin anlamlandırma stratejisi olabileceğini düşünüyorsunuz?

Sonda 1: Sınıfta öğretmen tarafından ya da siz bireysel ders çalışırken daha iyi anlamamanızı sağlayacak ne türde girişimleriniz oldu? Sizce bunlar anlamlandırma stratejisi olabilir mi?

Sonda 2: Daha önce not alma, özetleme, yeni bilgileri eski bilgilerle ilişkilendirme, kavram haritaları oluşturma, tekrar etme vb. tekniklerden kullandıklarınız oldu mu? Oldu ise hangi teknikleri kullandınız?

Sonda 3: Kullandığımız bu tekniklerin size ne gibi faydaları oldu?

2. Anlamlandırma stratejilerini kullanarak yaptığımız derslerin Türk Dili ve Edebiyatı konularını öğrenmede ne gibi katkıları oldu?

- a) Hızınızı artırdı mı?
- b) Öğrenmeyi kolaylaştırdı mı?
- c) Yeni öğrenmeleri kolaylaştırdı mı?
- d) Yeni bilgilerde kalıcı şekilde öğrenme sağlamaya yardımcı oldu mu?

Sonda 1: Yapılan bu derslerin daha önce yapılan Türk Dili ve Edebiyatı derslerine göre ne gibi farklılıkları vardır? Neden?

Sonda 2: Yapılan dersler süresinde hangi stratejileri kolaylıkla uygulayabildiğinizi düşünüyorsunuz? Neden?

Sonda 3: Yapılan dersler süresinde hangi stratejileri kullanmakta zorlandığınızı düşünüyorsunuz? Neden?

Sonda 4: Size göre stratejilerin güçlü yönleri nelerdir? Neden?

Sonda 5: Size göre stratejilerin zayıf yönleri nelerdir? Neden?

Sonda 6: Anlamlandırma stratejilerini sonraki süreçte rahatlıkla uygulayabileceğinizi düşünüyor musunuz?

Sonda 7: Stratejileri uygulamada öz-yeterliliğinize ait düşünceleriniz nelerdir?

3. Anlamlandırma stratejilerinin Türk Dili ve Edebiyatı dersi dışındaki derslerde de kullanımı ile ilgili ne düşünüyorsunuz?

Sonda 1: En çok hangi derslere yansıtabileceğinizi düşünüyorsunuz? Neden?

Sonda 2: Bu stratejileri kullanmanın mümkün olmadığı dersler var mıdır? Varsa nelerdir?

Sonda 3: Anlamlandırma stratejilerini diğer derslere yansıtabilmede kendinizi ne kadar yeterli görüyorsunuz?

Sonda 4: Bu stratejileri diğer derslere yansıtılabilmek size ne gibi faydalar sağlar?

4. Dersler esnasında kullanılan anlamlandırma stratejileri ders olan bakış ağınıızı nasıl etkiledi?

Sonda 1: Kullanılan anlamlandırma stratejilerinin Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik tutumlarınıza ne gibi etkileri oldu?

Sonda 2: Derse olan ön yargılarınız üzerinde bu stratejilerin etkileri nelerdir?

Sonda 3: Eğer bu stratejiler sizin derse olan tutumunuza olumlu etkiler ettiyse diğer derslere olan tutumunuza etkileri nasıl olabilir?

Sonda 4: Uygulanan bu stratejilerden sonra Türk Dili ve Edebiyatı dersinde kendinize olan güveninizde bir değişiklik oldu mu? Olduysa bu değişiklikler nelerdir?

5. Size göre dersler esnasında kullanılan anlamlandırma stratejilerinin bu dersteki akademik başarınıza ne gibi etkileri olmuştur? Neden?

Sonda 1: Bu dersteki akademik başarınıza etkisi olduğunu düşünüyorsanız aynı stratejilerin diğer derslerdeki akademik başarınıza etkisi hakkında ne düşünürsünüz?

Sonda 2: Bu stratejilerden sonra Türk Dili ve Edebiyatı dersini başarabilme konusunda kendinize olan güveninizde ne gibi değişiklikler oldu? Neden?

Teşekkürler

Ek 5: Etik Kurul Onay Raporu

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLERİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU KARARLARI

TOPLANTI SAYISI:11

KARAR TARİHİ: 15.10.2021

KARAR 2021/332

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü öğrencisi Kerim KIRAT tarafından hazırlanan (Danışmanı: Dr. Öğr.Üyesi Emine AKKAŞ BAYSAL), "Anlamlandırma Stratejilerinin 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Dersinde Akademik Tutum ve Başarılarına Olan Etkisinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezi kapsamında kullanılacak veri toplama araçlarının, etik açıdan sakıncalı olmadığına, katılanların oy birliği ile karar verildi.

ASLI GİBİDİR

e-izmalıdır

Prof. Dr. İsa SAĞBAŞ

Sosyal ve Beşeri Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurul Başkanı

Ek 6: Milli Eğitim Bakanlığı İzin Belgesi

Sayı : E-49809702-605.01-50510639
Konu : Kerim KIRAT'ın Araştırma İzni

27.05.2022

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: a) Valilik Makamı'nın 27/05/2022 tarihli ve 50482727 sayılı Oluru.
b) 18/05/2022 tarihli ve E-70813604-100-99003 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Kerim KIRAT'ın "Anlamlandırma Stratejilerinin 10.Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Dersinde Akademik Tutum ve Başarılarına Olan Etkisinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasında kullanılmak üzere 2021-2022 Öğretim Yılı içinde Müdürlüğümüze bağlı ilgi (b) yazı ekinde belirtilen okullarda görevli öğretmenlere ve öğrenim gören öğrencilere araştırma çalışması yapabilmemesine dair ilgi (b) talebinde bulunulmuştur.

Müdürlüğümüz AR-GE Birimi tarafından "Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü" 21/01/2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı yazısı ile yayımlanan 2020/2 No'lu Genelge doğrultusunda incelemiş olup ilgi (a) "Valilik Oluru" ve onaylanmış veri toplama aracı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Mevlüt ÇINAR
İl Millî Eğitim Müdürü V.

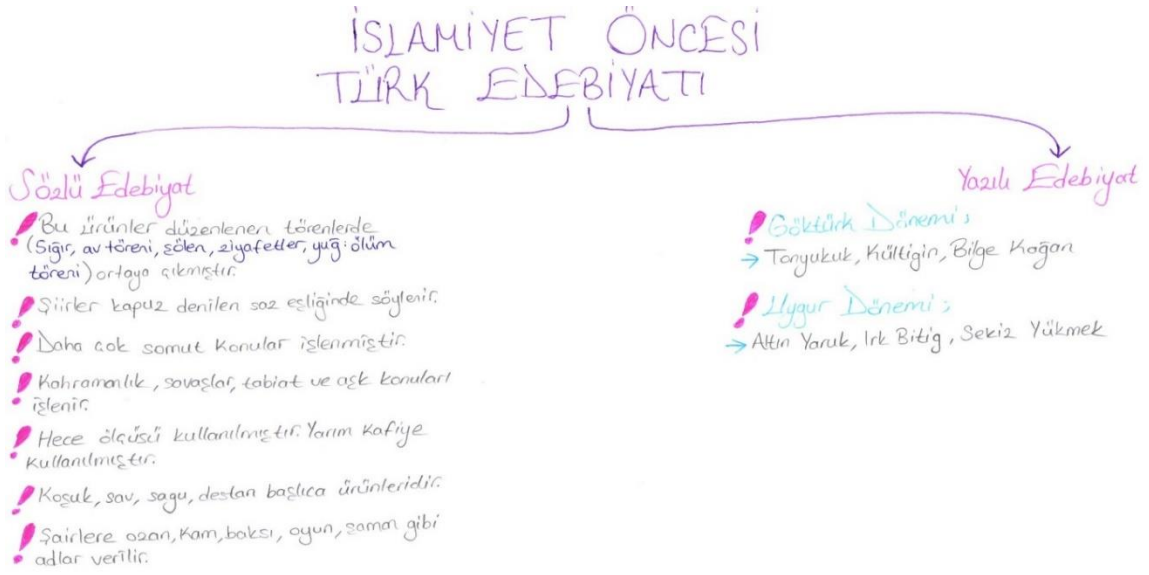
Not: Çalışmalar tamamlandıktan sonra sonuçlarının birer örneğinin İl Millî Eğitim Müdürlüğüne teslim edilmesi zorunludur.

EKLER:
- Makam Onayı
- Onaylanmış Veri Toplama Aracı.

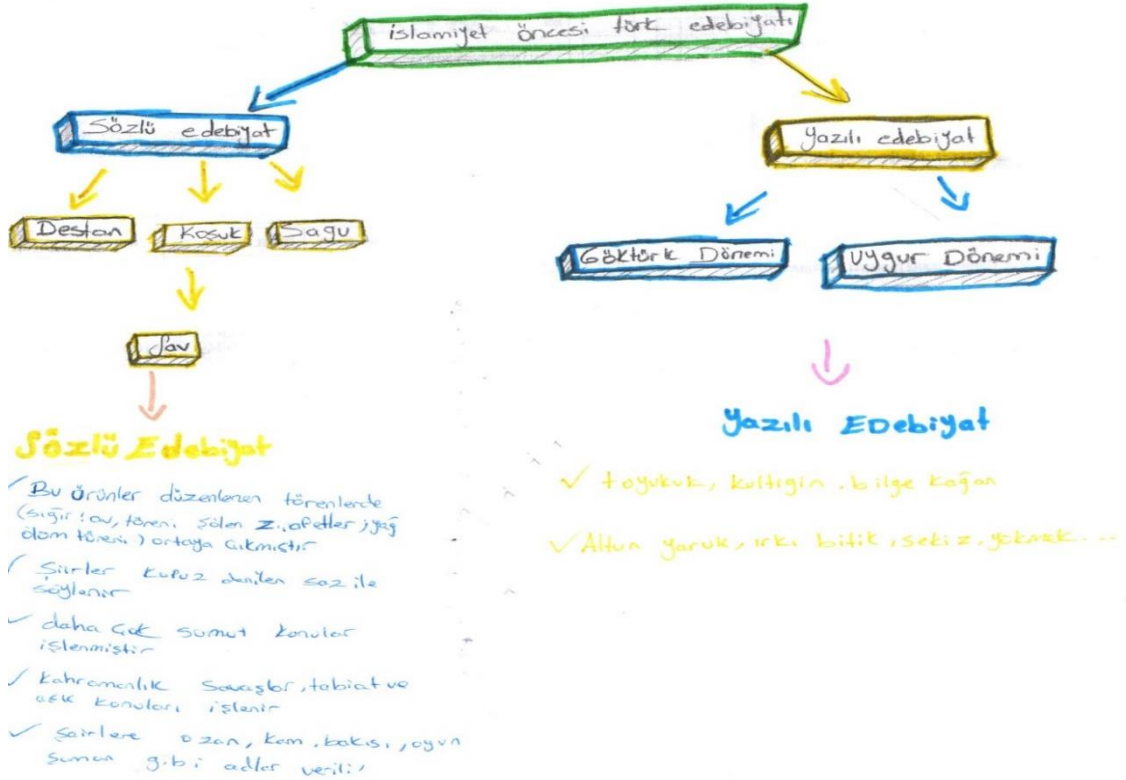
Ek 7: Ölçek Kullanım İzni

Ek 8: Uygulama Örnekleri

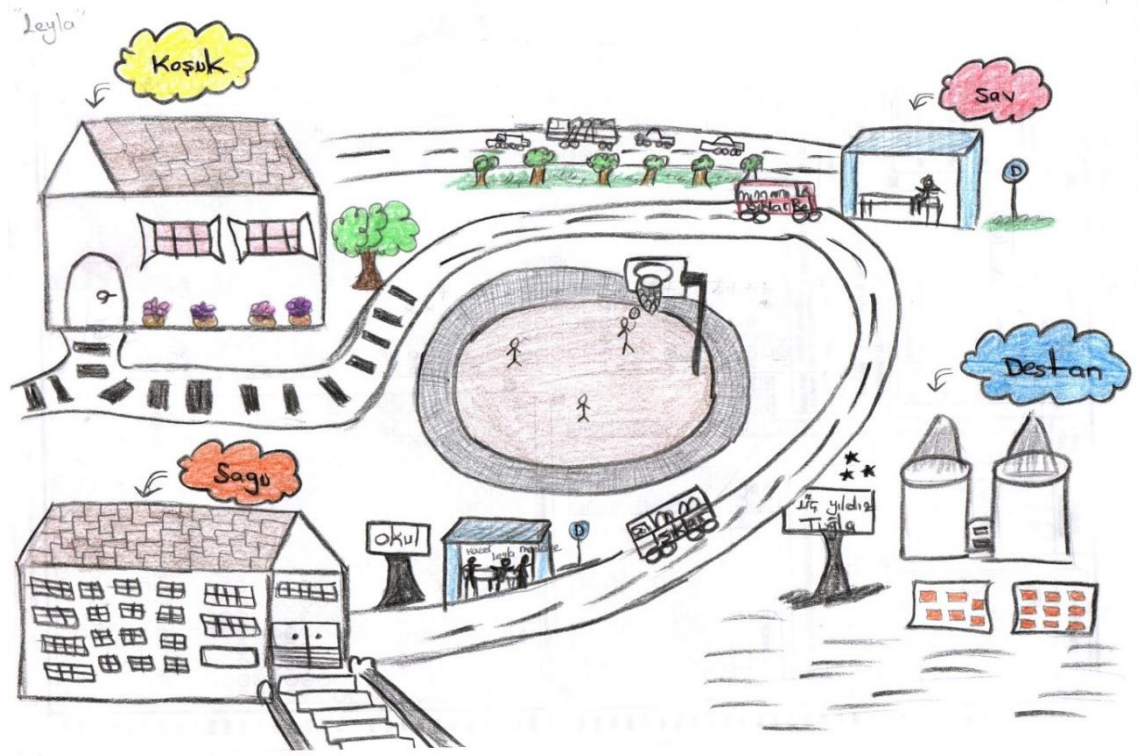
Örnek-1: Kavram Haritası



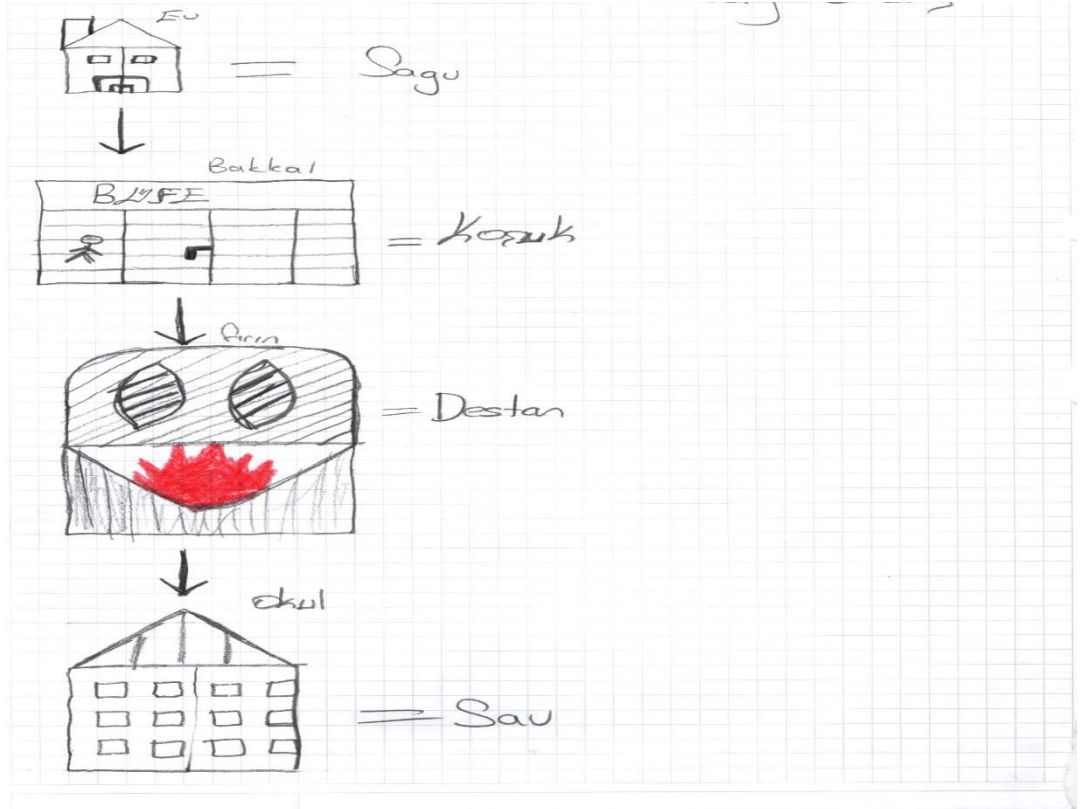
Örnek-2: Kavram Haritası



Örnek-3: Yerleşim (Loci) Tekniği



Örnek-4: Yerleşim (Loci) Tekniği



Örnek-5: Akrostiş Şiir Yazma

Kutlu bilgi veren
Unutulmaz o eser
Toplumun hayatı
Adalet'in temsili
Didaktik bir eser
Gardaşların elinde tutan
Unutulmaz o eserin yılı 1070
Beyitlerle, dörtlüklerle
insanı mutlu eden
Lehçesi Hakaniyedir.
islam kültürünü taşıyanlar
Güntöydü, Ögdülmiş, Aytoldı ve Odgurmustur.

Dil bilgisi kitabı,
insanın gözdesidir.
Vazifede öğretilen
Arapça yazılan
Nazım ölüsü olan
Üzülen okurmuş,
Lehçesiyle huzur bulurmuş.
Ünuanı yayılan eser
Geleneklerle önem veren
Atasözleriyle yazılan
Türkçe öğretmek için
insanlara eğitim vermektir.
Türkçenin ilk sözlüğüdür.
Türk Dilinin Toplu Sözlüğü
Üstlerine sorumludur.
Rahatlanmış insan
Kasgarlı Mahmut yazmıştır.

Örnek-6: Akrostiş Şiir Yazma

	Düvan-ı	Zâgirî	Türk
(D)	gilmeydi	geçmiş	
(i)	ilk defa	önem veren	Türkçe
(v)	ede	çaymak için	hergere
(A)	rapçaya	Geçirilen	dilimiz
(N)	e	emeller	verildi:
(i)	şit	olmak için	Türkçe
(Z)	al	olmuş	diller
(Ü)	stinde	geçmişimiz	tepekte
(G)	eamiste	ışık	buldu
(T)	ötece	herf	herf
(i)	nce	ince	ışlandı
(T)	aribin	altın	Sayfasında
(T)	öklöz	ve	din
(Ü)	stendir	her	milletin
(R)	azyd.	Türk	milleti:
(K)	astorl.	Mahmutun.	

Örnek-7: Özetleme Tekniği

ÖZETLEME

Anonim Halk Edebiyatı

Söylenen belli anafor ürünlerden oluşmuştur. Türkü, mani, masal, destan, halk hikayeleri, vatesöz ve bilhceceler, keragöt, orta oyun ve meddah gibi halk oyunları bu dönemin başlıca ürünleridir.

Anonim ürünlerde halkın konuştuğu yalın bir dil kullanılmıştır. Şiirler, hece ölçüsüyle genellikle yarı ve eynaslı uyaklar kullanılarak dörtlüklerde söylenmiştir.

Türkü, mani, mani ve tekerleme nazım biçimindedir.

Örnek-8: Özetleme Tekniği

" Özetleme "

Şiirler, çoğu zaman saz eşliğinde söylenir. Nazım birimi olarak dörtlük kullanılır. Çok azda olsa türkülerde üçlü, beşli söyleyişler görülür.

Aruzla şiir yazarlar olmakla birlikte kullanılan asil ölçü hece ölçüsüdür. Şiirler, halk arasında kullanılan konuşma diliyle söylenir. Şiirler hazırlanmış söylenişinden genellikle yarı kafiye ve redif kullanılmıştır. İslam'dan önceki Türk edebiyatı geleneğini sürdüren sözlü bir edebiyattır. Nazım şekli olarak mani, koşma, varesağı, semai, destan vb. kullanılmıştır. Şiirlerde başlık yoktur, başımıyla adlandırılır ve halk edebiyatında şiir, egemen türdür. Halk edebiyatı ürünleri yazılı değildir. Halk edebiyatı gözleme dayalıdır.

Örnek-9: Konuyu Ana Hatları İle Açıklama

Atabetül Hakayık Özellikleri

- ! Gerçeklerin esîgi anlamına gelir.
- ! Mesnevi tarzında yazılmıştır.
- ! Arapça ve Farsça kelimeler vardır.
- ! Aruz ölçüsüyle yazılmıştır.
- ! Telmih (hatırlatma) sanatı kullanılmıştır.

Örnek-10: Konuyu Ana Hatları İle Açıklama

Divan-ı Hikmet'in Özellikleri

- ✓ Kitapta Allah aşkı, Peygamber sevgisi işlenmiştir.
- ✓ 144 hikmet ve bir münacattan oluşur.
- ✓ Ahmet Mesnevî'nin hikmetlerinin birleşmesiyle oluşmuştur.
- ✓ Hikmetler Dini - Tasavvufî şiirlerdir.
- ✓ İstikham (soru sorma) ve tecahül - i Arif (bilmezlikten-jelmie) sanatları kullanılmıştır.

Örnek-11: Ekleme Tekniği

KOŞUK - KOŞMA ARASINDAKİ BENZERLİKLER

- ikisinde aşk, tabiat, güzellik, kahramanlık, ayrılık gibi konular işler.
- ikisinde hece ölaüsüsüyle yazılır.
- ikisinde de kafiye düzeni genelde aynıdır.
- ikisinin nazım birimi dördüktür, dördüklerde yazılır.
- ikisinde dil sade ve yalındır.
- ikisinde lirik bir söyleyiş hakimdir.
- ikisinde yarım kafiye kullanılır.

KOŞUK - KOŞMA ARASINDAKİ FARKLILIKLAR

- Koşuklar anonimdir. Koşmalar ise söyleyeni bellidir.
- Koşuklar sığır ve sölenlerde okunur, koşma ise aşıklar tarafından söylenir.
- Koşuk kopuz eşliğinde, koşmalar saz eşliğinde söylenir.
- Koşuklar dinitörenlerde doğmuş, koşmada böyle bir şey yoktur.

SAGU - AĞIT ARASINDAKİ BENZERLİKLER

- ikisinde ölen kişinin arkasından söylenir.
- ikisinde hece ölaüsüsüyle yazılır.
- ikisinde ölen kişinin iyiliklerini, yigittliklerini, başarılarını, erdemlerini ve ölümlerinden duyulan üzüntüleri anlatılır.

Örnek-12: Ekleme Tekniği

Koşuk

Koşma

- ikisinde de tabiat, güzellik, kahramanlık, ayrılık gibi konular işler.
- ikisinde de hece ölaüsüsüyle yazılır.
- ikisinde de kafiye düzeni genelde aynıdır (aaab (abab, abcb) acbb, dddb...) şeklindedir.
- ikisinin nazım birimi dördükler halinde yazılır.
- ikisinde de dil sade ve yalındır.
- ikisinde de lirik bir söyleyiş hakimdir.

7'li hece - 11'li hece
Maklas yok - Maklas var.
Sözli düzen - Haliz Edebiyatı
aaab / acbb - abab / cccb

Koşuk

Koşma

Hece ölaüsü
Dörtlüz
Aşz - Sevgi - tabiat
Kahramanlık - yigittlik

Örnek-13: Anahtar Sözcük Kullanma

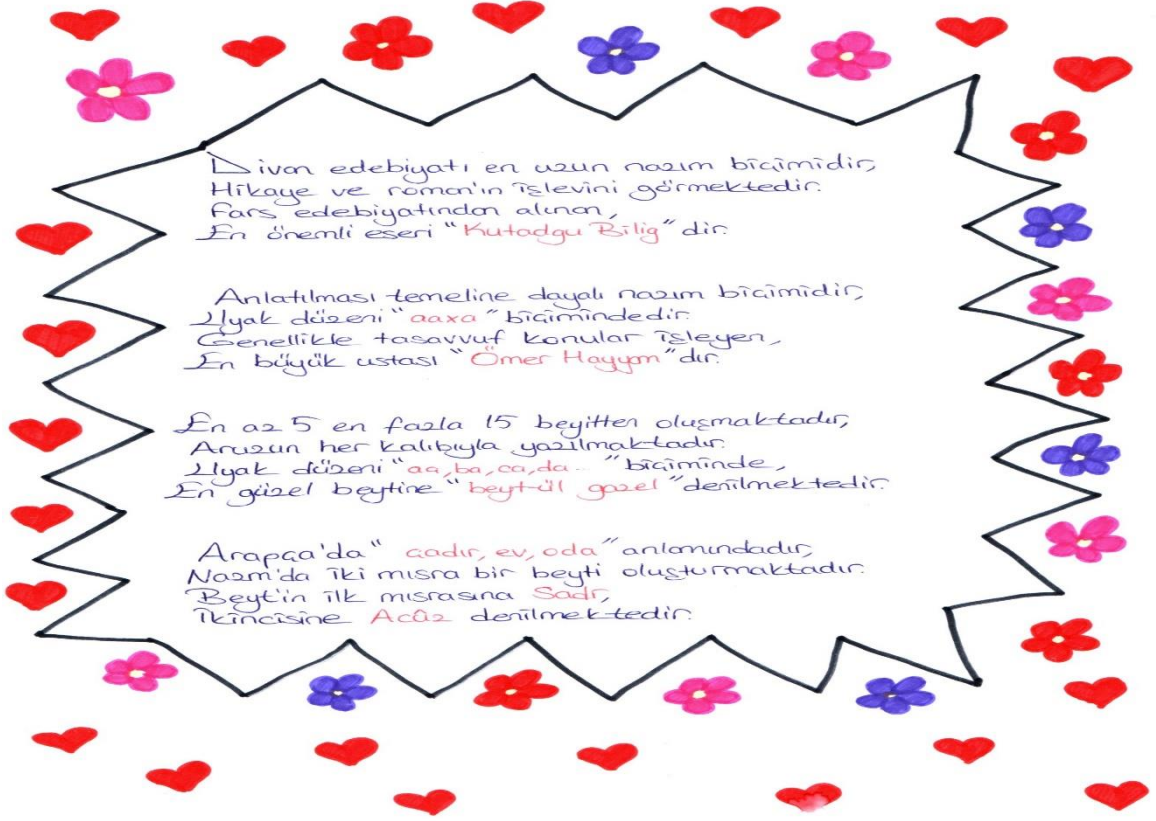
Divan

Divan yatağını süsleyerek yatmak istiyorum. Çok güzel oruz ölümlü ile şiir yazabiliriz. "var" da çok güzel renkli renkli gözle sahip kediler vardı. Arapça ve farsça bilen kadınlar yarımda geçti. Annem oya yaparken tom ve zengin uyak kullanmıştır. Resim yapmak için sanat süsüne çok ihtiyacımız var. Aşk çok güzel bir şeydir. Yolda ilk aşk aif + gördüm. Nazım adında tatlı bir arkadaşım bugün bana güzel şiirler okumak için geldi. 16. ve 17. yüzyıllarda benim en çok olgun olduğum zamanlardır.

Örnek-14: Anahtar Sözcük Kullanma

Divan şiirini misafir odasına benzetiyorum. Aşır ve süslü bir görüntü. İkinde karışık oturma grubları. Divan şiirindeki dil gibi Arapça Farsça, Türkçe karışımıdır. Aruzla süslenip şekil alırlar. Odadaki lafslar ile dinin etkisiyle şekillenmiştir. Halılar beyitlerb tonlarıdır. Kültür grubları süslü ve abartılı şekillerde hazırlandı. Klise bir odadır. Kültürlerde tom ve zengin uyak kullanılır. Soyut bir edebiyat, benzer. Bu odaya Aydın Zimrenini edebiyatı girer. Genellikle önemli misafirleri ilgilendirir. Soyut ve gerresine dayanır.

Örnek-15: Kafiye Oluşturma



Örnek-16: Kafiye Oluşturma

