



International Journal of Languages' Education and Teaching
Volume 5, Issue 3, September 2017, p. 786-801

Received	Reviewed	Published	Doi Number
20.06.2017	18.07.2017	27.09.2017	10.18298/ijlet.1804

Effect of Active Learning Techniques on the Success of 6th Grade Students to Use Spelling and Punctuation Rules and Their Attitudes towards the Lesson

Aslı MADEN¹ & Abdulkerim DİNÇ²

ABSTRACT

In the research, it was aimed to determine the effect of active learning techniques on the success of 6th grade students to learn spelling (orthography) and punctuation rules as well as their attitudes towards the lesson. Study group composed of 52 6th grade students of a primary school in Erzurum city. In the study, "pre-test post-test control group" pattern which is the most common experimental research methods was used. 52 students constituting the research were selected through random sampling. While traditional teaching method was applied in the control group, active learning techniques (station, card showing and sandwich) were applied in the experiment group. In collecting the data related to the sub-problems of the research, *Spelling and Punctuation Success Test* and *Attitude towards Turkish Lesson Scale* were used. Reliability and validity analyses of measurement tools were performed. Data related to the success levels and attitudes of students in the experiment and control groups before and after the application were collected and analysed. It was detected that there was no significant difference between the pre-test averages of students in the experiment and control groups in terms of their success in spelling and punctuation rules but there was a statistically significant difference in the post-test. As a conclusion, active learning techniques are more influential on the academic success of the 6th grade students in using the spelling and punctuation rules as well as their attitudes towards the lesson in comparison to the traditional teaching method.

Key Words: Active learning, Spelling (orthography), Traditional teaching, Success and Attitude.

Aktif Öğrenme Tekniklerinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazım ve Noktalama Kuralları Başarısı ve Derse Karşı Tutuma Etkisi³

ÖZET

Araştırmada, aktif öğrenme tekniklerinin 6. sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını öğrenmedeki başarıları ve derse karşı tutumları üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Erzurum ilindeki bir ilköğretim okulunun 6. sınıfında öğrenim gören 52 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada deneysel araştırma modelleri içerisinde en çok kullanılan "ön test-son test kontrol gruplu desen" esas alınmıştır. Çalışma grubunu oluşturan 52 öğrenci tesadüf örneklem (random) yöntemi ile tanımlanmıştır. Kontrol grubunda uygulama geleneksel öğretim yöntemi ile deney grubunda ise aktif öğrenme teknikleri (istasyon, kart gösterme ve sandviç) ile yürütülmüştür. Araştırmanın alt problemlerine ait verilerin toplanmasında *Yazım ve Noktalama Başarı Testi* ve *Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği* kullanılmıştır. Ölçme araçlarının güvenilirlik ve geçerlik analizleri yapılmıştır. Uygulama öncesi ve sonrasında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin başarı ve tutum düzeylerine ait veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Elde edilen veriler, SPSS 16 aracılığıyla *Mann Whitney U* ve *Wilcoxon Z* testleri kullanılarak analiz edilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazım ve noktalama kuralları başarıları ve derse karşı tutumları açısından ön test ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ancak son testte istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak aktif öğrenme tekniklerinin 6. sınıf öğrencilerin yazım ve noktalama kurallarına yönelik akademik başarıları ve derse karşı tutumları üzerinde geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Anahtar kelime, anahtar kelime, anahtar kelime, anahtar kelime, anahtar kelime.

¹ Okt., Giresun Üniversitesi Türk Dili Bölümü, asmaden25@gmail.com.

² Yrd.Doç.Dr., Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, abdulkerim.dinc@atauni.edu.tr .

³ Bu çalışma, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Yrd. Doç. Dr. Abdulkerim Dinç'in danışmanlığında tamamlanmış olan aynı adlı yüksek lisans tezinden özetlenerek hazırlanmıştır.

1. Giriş

Eğitim sisteminin bireysel gelişim ve sosyal gelişimi sağlama şeklinde iki temel işlevi bulunmaktadır. Eğitim faaliyetleri, tüm donanımları ile öncelikle bireyin kendi özelliklerini tanımasını ve içinde bulunduğu topluma uyum sağlamasını hedefler. Bu hedefe ulaşırken bireyin, toplumun ve çağın gereksinimlerini dikkate alır. Ancak tüm bu faaliyetlerin başarıya ulaşabilmesi, bireyin çevresiyle doğru ve etkili iletişim kurabilmesine bağlıdır. Çünkü kendisini ifade edemeyen, olay ve durumlar karşısında düşünce ve çözümlerini açıklayamayan, dolayısıyla iletişimde başarısız olan bireyler hem psikolojik hem de sosyal anlamda gelişim sorunları yaşarlar. Bu da eğitim süreci içinde çeşitli problemleri doğurur. Bahsedilen sorunları yaşamamak için dil eğitimine, dil becerileri ile ilgili ilkelerin öğretilmesine ayrı bir önem vermek gerekmektedir.

Bireyin dilini tanıması ve dilini kullanırken gerekli olan becerileri edinmesi ana dili eğitimine bağlıdır. Ana dili eğitiminin temel amacı, bireye anne ve yakın çevresinin kullandığı dili doğru ve etkili kullanma becerisi kazandırmaktır. Ana dili eğitimi, bireyi etkili iletişim kurabilecek şekilde temel dil becerilerini kullanır duruma getirmelidir. Bunun için dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin kazanılması gerekir. Bireyin dil gelişimi anne karnında başlar. Çocuklarda ilk önce dinleme/izleme yeteneği ortaya çıkar ve bu beceri/yetenek anne karnından itibaren gelişme gösterir. Dinleme yeteneğini 1,5-2 yaş döneminden itibaren konuşma yeteneğinin takip ettiği ve ardından görsel okuma; okul çağında da okuma ve son olarak yazma ile dil gelişiminin sürdüğü görülmektedir. Bu zincirin son halkasında bulunan yazma eğitiminin diğer süreçlere göre daha yavaş ve zorlu gerçekleştiği görülür. Yazma becerisi edinim sürecinin karmaşık olması, yazma becerisini tam ve doğru kazanmayı çoğu zaman olumsuz etkilemektedir. Çünkü yazılar daha önce kazanılmış bilgiler, tecrübeler yardımıyla ve zihnin çok boyutlu, etkin çalışmasıyla meydana gelir.

Yazma, günlük hayatımızda konuşmadan sonra en çok başvurduğumuz anlatım biçimidir. Yazmadaki temel amaç okuyucuya, kişi ve kişilere belli bir konuda belirli bir mesajı aktarmaktır (Özbay, 2006, s.8). Çevremizle iletişimde güzel ve doğru yazma, kişinin kendisini doğru ve etkili bir şekilde ifade etmesiyle birlikte, sosyal çevresiyle sağlıklı iletişim kurmasında (toplumda sevgi, hoşgörü, barış ve demokratik bir ortamın oluşmasında) ve başkalarını anlamasında önemli bir etkidir (Calp, 2010). Yazılı anlatımın doğru ve etkili bir şekilde gerçekleşmesinde yazım ve noktalama kurallarına uyulması ön koşuldur. Aksi takdirde verilmek istenen anlam eksik kalır. İfadeler hem şekil hem içerik açısından yetersiz olur. Okuyucu ve dinleyici, yazının içeriğini anlamada zorlanır.

Günümüzde kullandığımız yazım kuralları, Türk Dil Kurumu tarafından hazırlanmış olan *Yazım Kılavuzu*'nda (2012) ayrıntılı olarak verilmekte ve *Güncel Türkçe Sözlük*'te şu şekilde tanım bulmaktadır: "Bir dildeki sözcüklerin yazılış biçimlerini belirleyen kurallar." Yazım kuralları birçok kaynaktan imla kavramı ile de karşılanmaktadır: "Bir dilin, kelimelerinin yazılı ve sözlü olarak kullanılmasında, birliğini sağlamak üzere, uyulması istenen kurallara imla kuralları denir" (Öner, 1982, s.111). Benzer tanımlarda; "Bir dilin sözcüklerinin doğru olarak yazıya geçirilmesini sağlayan ortak yazma biçimine yazım denir" (Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy, 2002, s.50). Korkmaz (2007, s.130) ise, imla / yazım kavramını şu şekilde açıklamaktadır: "Bir dilin söz varlığını o dilde yürürlükte olan ses, şekil, köken vb. kurallara uygun olarak yazıya geçirme; dildeki sözleri kurallarına uygun olarak yazma."

Yazım kuralları ile bütünlük içinde kullanılması gereken noktalama işaretleri, yazılı anlatımın önemli araçlarıdır. Türk yazı dilinin ilk örnekleri olarak kabul ettiğimiz Göktürk Kitabeleri'nde ve Uygur yazılı metinlerinde noktalama işaretlerine rastlanmaktadır (Atasoy, 2009; Beyreli, Çetindağ, Celepoğlu, 2005; Ergin, 2009; Kalfa, 2000). Günümüzde kullandığımız noktalama işaretleri ve bunların görevleri, Türk Dil Kurumu tarafından hazırlanmış olan *Yazım Kılavuzu*'nda (2012, s.27) şu şekilde açıklanmıştır: "Duygu ve düşünceleri daha açık ifade etmek, cümlenin yapısını ve duraklama noktalarını belirlemek, okumayı ve anlamayı kolaylaştırmak, sözün vurgu ve ton gibi özelliklerini

belirtmek üzere noktalama işaretleri kullanılır." Konuşma dilinin inceliklerini yazıya aktarmak ve verilmek istenen mesajın eksiksiz ve doğru olarak alıcıya ulaştırılabilmesi için noktalama işaretleri gereklidir.

Noktalama işaretleri, trafik işaretleri ve levhaları gibidir. Nasıl ki trafik işaretleri ve levhaları, yollarda düzeni sağlayıp karmaşayı önlüyorsa noktalama işaretleri de tıpkı trafik işaretleri ve levhaları gibi yazı dilinde düzeni sağlayıp ortaya çıkabilecek bir karmaşayı engellemektedir (Karabuğa, 2011, s.2). Yazım ve noktalama kurallarının önemi, duygu ve düşüncelerin önemine ve işlevine göre dizilip doğru biçimde anlamın verilmesinde gizlidir.

Yazma eğitimi ve yazılı anlatıma yönelik öğretim faaliyetleri eğitim sistemimizin hemen her aşamasında yapılmaktadır. Eğitim öğretim sürecinin hemen her kademesinde yazılı anlatım ile ilgili derslere rastlanmaktadır. Buna karşın, günlük hayatta farklı eğitim seviyelerinde insanların sergiledikleri yazılı anlatım yanlışları, yazma becerilerinin istenilen düzeyde kazandırılmadığının ve geliştirilemediğinin bir işaretidir. Yükseköğretim düzeyindeki öğrencilerin, öğrenimlerini tamamlayıp mesleklerini icra edenlerin, lisansüstü eğitim görenlerin dahi yazılı anlatım konusunda eksikliklerinin olduğu ilgili araştırmalarda dile getirilmektedir. "Ülkemizde dil öğretiminin vahametini görmek için bu alanın uzmanı olmaya gerek yoktur. Bugün üniversite öğrencilerimizin önemli bir kısmı ders notları ve magazin haberleri dışında bir şey okumamaktadır. Kısa, kuru kalıplaşmış cümleciklerle konuşan, tüm ihtiyaçlarını birkaç yüz kelimeyle ifade etmeye çalışan, yazı yazmaktan korkan, basit bir dilekçeyi bile kurallarına uygun yazamayan, karşısındakini dinlemeyi bilmeyen insanlarımız dil eğitimimizde önemli sorunlarla karşı karşıya olduğumuzun göstergesidir" (Özbay, 2003, s.3).

Eğitim sistemimizin hemen her kademesinde yer bulan yazılı anlatım öğretiminin yeterli başarıya ulaşamamasının birçok sebebi bulunmaktadır. Bu eksikliğin başta gelen sebeplerinden biri, yazma ve yazılı anlatım çalışmalarında kullanılan yöntem ve tekniklerin yetersizliğidir. Alan yazınında ilköğretim, orta ve yükseköğretim kademelerinde öğrenim gören öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerine birçok araştırma yapılmıştır (Alkan, 2006; Arıcı ve Urgan, 2008; Avcı, 2006; Demir, 2003; Kardeş, 2013; Maden, 2011; Pekaz, 2007; Şahin ve diğerleri, 2011; Temizkan, 2001). Genel olarak, bu çalışmaların yazılı anlatım beceri düzeylerinin tespitine ve öğretimine yönelik öneriler sunduğu görülmektedir.

Duman (1997:202)'ın araştırmasında, yazma / yazılı anlatım becerisi düzeyinin ölçüldüğü ve değerlendirildiği araştırmalardan hareketle; öğretmen ve öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarına gereken önemi vermediği, üniversite öğrencilerinin kurdukları cümlelerde eksiklikler ve bozukluklar olduğu, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin sosyoekonomik, sosyokültürel, cinsiyet ve sınıf değişkenleri açısından farklılaştığı, 6, 7 ve 8. sınıflarda dil gelişimine paralel olarak yazılı anlatım becerilerinde düzgün bir gelişmenin gerçekleşmediği hatta sınıf ilerledikçe genel bir düşüşün olduğu bunlarla birlikte yazılı anlatımlarda noktalama, imla, kelime eksikliği veya fazlalığı, uyumsuzluk, tekrar sıklığı, aykırı kelime kullanımı, sıralama yanlışları gibi hatalı cümlelerin sıklıkla kullanıldığı ve öğrencilerin yazmaya yönelik çaba, gayret ve özveri göstermediği şeklinde bir tablo ortaya konulmuştur. Bahsedilen tespitlere dayanarak yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesine yönelik çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerini işe koştan çeşitli deneysel araştırmalar da yapılagelmiştir. Kelime ağı oluşturma (Anılan, 2005), drama (Karateke, 2006), ipucu geri bildirim (Pekaz, 2007), iş birliği-gözlem (Erdiken, 1996), jigsaw (Maden, 2011) ve birlikte öğrenme (Kardeş, 2013) ile yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan araştırmalar bunlara örnek olarak gösterilebilir. Bahsedilen araştırmaların problemleri ve sonuçları, Türkçe öğretiminde yazılı anlatım, dolayısıyla yazım ve noktalama kurallarının öğretimi ile ilgili önemli bir sorunun olduğunu ortaya koymaktadır.

Dil eğitiminin ve temel dil becerilerinin son ve en sistemli halkasını oluşturan yazma, ana dili eğitimi sürecinde edinilen bilgi ve becerilerin depolanması, kullanımın kolaylaşması, iletişimin düzenlenmesi gibi önemli işlevlere sahiptir. Anlatma etkinlikleri kapsamında ele alınan yazma; duygu, düşünce ve hayallerin, istek ve arzuların, bilinen ve görülenlerin, okunan ve/veya duyulanların dil aracılığıyla kâğıt üzerine güzel, doğru ve etkili bir şekilde aktarılması olarak ifade edilebilen yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi ve Türkçe derslerine karşı olumlu tutum geliştirilmesi başarı ve sağlıklı iletişim için önemlidir (Calp, 2010, s.225). Günlük yaşamda birçok ifade okunarak ya da dinlenerek anlaşılır. Aynı şekilde konuşarak ya da yazarak anlatılır. Bu denklem insanın vazgeçilmez bir parçasını oluşturur. Anlatım becerilerinden konuşma, okulun dışında geliştirebilir. Ama yazılı anlatım becerileri ve özellikle yazım ve noktalama kurallarının kullanımı okul sıralarında edinilmektedir. Bu nedenle ilköğretim döneminde yazım ve noktalama kurallarının kullanımının eksiksiz bir şekilde öğrencilere kazandırılıp öğrencilerin orta ve yükseköğretime gönderilmeleri bu becerileri kalıcı bir şekilde edinip kullanabilmeleri için gereklidir.

Yazım ve noktalama kurallarını kullanma / uygulama becerisi; bireyin, iyi eğitim almışlığının, kültürlü olmasının, ana diline saygısının, kendisine saygı duyulması isteğinin en gündelik, en ortadaki göstergesidir (Yıldız, 2002, s.XII). Yazım ve noktalama kurallarına uygun yazma becerisinin (okuryazarlıkla ilişkili olarak) toplum geneline yayılması da aynı zamanda gelişmişliğin işaretlerindedir. Yazım ve noktalama kuralları, dil kullanımının gereğince yapılabilmesi için örgün eğitim içinde -ana dili eğitimi sürecinde- bireye kazandırılır. Bir metnin tam ve doğru olarak okunup yazılmasında önemli bir yeri olan noktalama işaretleri, ana dili eğitiminin kapsamı içerisinde yer almaktadır. Yazılı veya basılı bir metnin tam ve doğru bir şekilde yazılıp okunmasında, anlaşılmasında noktalama işaretlerinin önemli rolü bulunmaktadır. Bu nedenle ana dili eğitimi içerisinde bu kuralların kazandırılmasına özen gösterilir. Ancak örgün eğitim ile birlikte aile, arkadaş çevresi vb. ortamlarda da bu kuralların doğru kullanılması zorunludur.

Açıklanan ilişki ve gerekliliklere karşın ilköğretim, ortaöğretim bir yana, yükseköğretimden geçen gençlerin büyük çoğunluğu da düşündüklerini, duyduklarını, tasarladıklarını derli toplu bir biçimde dile getirememekte ve ana dillerini doğru ve yanlışsız kullanamamaktadır. Günlük hayatta bu tür yazılı anlatım ve dil yanlışları rahatlıkla görülebilir. Kelime serveti bakımından yetersiz, “cümle kurma açısından kendine güvensiz ve beceriksiz, mecazları ve nüansları zor kavrayanların çoğunlukta olduğu bir nesil... Ve bunlar, üniversiteyi kazanabilenler... On bir yıllık, tabii hazırlık okuyanlar için on iki yıllık eğitimin Türkçeyi konuşurken ve yazarken kullanmayı beceren insan yetiştirmeyi başaramadığı görülüyor” (Tural, 2003, s.211). Ana dili ile ilgili temel kullanım becerilerinin özellikle yükseköğretimde bir sorun teşkil etmemesi gerekir. Ana dilinin kavratılması ve öğrencinin belirli bir kültür diline kavuşturulması yükseköğretime bırakılmamalıdır. Ne yazık ki yurdumuzda öğrencinin büyük bir bölümü ana dilinin kurallarını yeterince kavramadan yükseköğretime gelmektedir. Bu durum, düşük puanla öğrenci alan fakültelerde daha da açıktır. Yabancı dil ile öğrenim görmeyi tercih eden gençler, Türk dil bilgisinden yoksun olduklarından zorluk çekmektedirler. Esasta sağlam bir ana dili öğrenimi görmemiş olan öğrenciler, yükseköğretimde karşılaştıkları terim, kavram, anlatım karmaşıklığı içinde bunalmakta, bu durum başarısızlığa yol açmaktadır (Zülfikar, 1983, s.4).

Yazım ve noktalama kuralları Türkçe öğretiminin ve yazma becerisi kazandırmanın önemli bir aşamasıdır. Temel dil becerilerini etkili kullanabilmenin anahtarı, yazılı anlatma becerisini doğru ve gerektiği şekilde kullanabilmektir. Aynı şekilde yazılı anlatımın gerçekleştirilebilmesinin anahtarı olarak yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin doğru kullanımı görülebilir.

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yazma becerisiyle ilgili olarak, “Yazılı anlatım, bireyin kendini doğru ve amacına uygun olarak ifade etmesinde ve iletişim kurmasında en etkili araçlardan biridir. Türkçe Öğretim Programı'nda yazma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri

amaçlanmaktadır. Uzun bir süreç isteyen yazma becerisinin kazanılması ve istenen amaçlara ulaşılması, ancak çeşitli ve özendirici yazma uygulamalarıyla mümkün olur." (MEB, 2006, s.7) ifadelerine yer verilmiştir. Programda yazma / yazılı anlatımın doğru ve hedeflenen şekilde kullanılabilmesi için uygulamaya dayanan bir öğretimin gerekli olduğu vurgulanmaktadır. Ancak bu şekilde yazma kuralları uygulanabilir, planlı yazılar oluşturulabilir, farklı türde metinler kaleme alınabilir, yazılanlar değerlendirilebilir, kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazandırılabilir.

Yazım ve noktalama kurallarının öğretimi, öğrencilerin özellikleri ve ihtiyaçlarına uygun farklı yöntem-teknikler ve etkinliklerle doğru, kurallı ve eğlenceli hâle getirilmelidir. Öğrencinin aktif olarak sürece katıldığı, çözümler ürettiği ve kendi ürünlerini değerlendirdiği, bireysel etkinlik ve grup çalışmaları ile yazma kural ve işaretlerinin kullanımını öğrendiği bir süreç başarı ve tutum üzerinde etkili olacaktır. Bu nedenle, Türkçe derslerinde yazım ve noktalama kuralları eğitiminde çağdaş eğitim anlayışını / öğrenci merkezliliği destekleyen öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanmak gerekmektedir. Drama, bilgisayar destekli öğretim, kavram haritaları, istasyon, akvaryum, ayrılıp birleşme, iş birlikli okuma ve yazma, kalite evi, takım-oyun-turnuva, kuantum öğrenme, örnek olay inceleme vb. aktif katılım ve iş birliğine dayalı birçok yöntem-teknik yazım ve noktalama kurallarının öğretiminde kullanılabilir.

Okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileri üzerine kurulan ve geliştirilen iletişim insan hayatının devamı için zorunludur. Bu derece önem arz eden iletişim becerilerinin kullanımında çeşitli sorunlar ve aksaklıklar yaşanabilmektedir. Ana dili olarak Türkçe öğretimi, iletişim sürecinde bu tür aksaklıkların yaşanmasını en aza indirebilecek kalıcı öğrenmeyi sağlayabilecek uygulamalarla bireyleri hayata hazırlamalıdır. Aktif öğrenme ortamının sağladığı uygulamalar bu açıdan önemlidir (Maden, 2011b, s.36). Aynı şekilde yazım ve noktalama kuralları eğitiminde de aktif öğrenme teknik ve öğretimsel işlerinin kullanımı doğru ve etkili yazılı anlatımı yerleşik alışkanlıklar hâlinde, zevkli bir şekilde, etkileşim içerisinde kazandırılabilir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, aktif öğrenme tekniklerinin 6. sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını öğrenmedeki başarıları ve derse karşı tutumları üzerindeki etkisini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Aktif öğrenme tekniklerinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında yazım ve noktalama kurallarını öğrenmedeki başarı açısından anlamlı farklılık var mıdır?
2. Aktif öğrenme tekniklerinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında Türkçe dersine yönelik tutum açısından anlamlı farklılık var mıdır?

2.Yöntem

2.1.Araştırmanın Modeli

Araştırma, iki farklı yöntemin karşılaştırılması esasına dayandığından *deneysel* nitelik taşımaktadır. Bu nedenle çalışmada '*ön test – son test kontrol gruplu deneysel desen*' kullanılmıştır. "Ön test-son test kontrol gruplu desen, deneysel işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin test edilmesiyle ilgili olarak araştırmacıya yüksek bir istatistiksel güç sağlayan, elde edilen bulguların neden sonuç bağlamında yorumlanmasına olanak veren ve davranış bilimlerinde sıklıkla kullanılan güçlü bir desendir" (Büyüköztürk, 2001, s. 27).

2.2.Çalışma Grubu

Araştırmada Erzurum ili Oltu ilçesindeki bir ilköğretim okulunun iki farklı 6. sınıf şubesinde öğrenim gören 52 öğrenci deney ve kontrol gruplarını oluşturmuştur. Sınıflardan 6-A şubesi kontrol grubu, 6-B şubesi deney grubu olarak rastgele belirlenmiştir. Bu nedenle araştırma *yarı deneysel* niteliktedir. Yarı deneysel özelliğe sahip bu model, ön testler aracılığıyla grupların deney öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesini ve son test sonuçlarının buna göre düzeltilmesini ve değerlendirilmesini sağlar (Ekiz, 2009; Karasar, 2000). Çalışma grubunu oluşturan 52 öğrenci, ön test sonuçları dikkate alınarak random (yansız atama) yöntemiyle, 27'si kontrol grubunda (6-A şubesi), 25'i ise deney grubunda (6-B şubesi) yer alacak şekilde gruplandırılmıştır.

Çalışma grubuna 6. sınıf öğrencilerinin seçilme nedeni ise bu dönem öğrencilerinin İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. sınıflar) Öğretim Programı'na göre (2006) ilköğretim ikinci kademenin başlangıç seviyesinde olmalarıdır. İlk okuma-yazma eğitimi sonrasında, yazım ve noktalama kurallarını geliştirmeye yönelik çalışmalar ve temel dil becerileri belirgin bir şekilde kazandırılmaya ve geliştirilmeye ilköğretim 6. sınıflarda başlandıği için çalışma grubu 6.sınıflardan seçilmiştir.

2.3.Deneysel İşlem

Yazım ve noktalama kuralları konuları kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemi ile, deney grubunda ise aktif öğrenme teknikleri (*İstasyon vb.*) ile işlenmiştir. Çalışmada; aktif öğrenme teknikleri ile öğretim ve geleneksel öğretim yöntemi "bağımsız değişken", öğrencilerin yazım ve noktalama başarıları ve Türkçe dersine yönelik tutumları ise "bağımlı değişken" durumundadır.

Her iki grupta (*kontrol ve deney*) da dersler aynı öğretmen (araştırmacının desteği ile) tarafından yürütülmüştür. Çalışma gruplarında *Öğretmen Kılavuz Kitabında* yer alan ders planları esas alınmıştır. Böylece grupların başarıları üzerinde, kullanılan yöntem (geleneksel ve aktif öğrenme) dışında farklı değişkenlerin etkisi en aza indirgenmeye çalışılmıştır. Aktif öğrenme ve uygulama sürecinde kullanılacak teknikler hakkında uygulama yapılan öğrencilere tanıtıcı bilgiler verilmiştir. Araştırma, "Temaya Dayalı/Ünitelendirilmiş Yıllık Ders Planı"na uygun olarak hazırlık çalışmaları ile birlikte toplam 7 hafta sürmüştür. Uygulama süresince, Türkçe dersinde yazma becerisine yönelik çalışmalar hazırlanan etkinliklerle gerçekleştirilmiştir. *Etkinlik Örneği:*

...

İkinci Hafta:

Nokta ile ilgili istasyonlar oluşturulur.

Nokta İstasyonu

İstasyon 1-Konunun ilke ve kuralları, tablolar hâlinde panoya asılır.

İstasyon 2-**Top Taşıma** tekniğinin uygulama esaslarına uygun olarak, konunun ilke ve kuralları her grup tarafından bir sonraki gelene anlatılır. Tartışılır.

İstasyon 3-Konunun kullanımına ait grup üyesi sayısınca ders kitabından örnekler panoya yazılır. Bir önceki örnekler değerlendirilir. Yanlış kullanımlar işaretlenir ve düzeltilir. Her grup bir önceki gruba **Kart Gösterme** tekniğini kullanarak doğru veya yanlış yanıt olup olmadığını gösterir. Doğru cevaplar için Yeşil Kart, yanlış cevaplar için ise Kırmızı Kart gösterilir. Her grubun yeşil ve kırmızı kart sayıları kaydedilir.

İstasyon 4-Konu ile ilgili örnek bir etkinlik(boşluk doldurma) pano üzerinde yapılır.

İstasyon 5-Konunun kullanımına yönelik grup üyesi sayısınca örneği barındıran bir metin yazılır. Bu aşamada **Sandviç** tekniğine uygun olarak önce grup üyelerince tek tek örnek metinler yazılır, sonra grup olarak bir metin seçilir. Konu (*Nokta*) ile ilgili kısımlar boş bırakılır. Bir sonraki grup metindeki boş bırakılan kısımları doldurur. Ardından bir sonraki grup için aynı işlem sürdürülür. ...

Araştırma süresince çalışma gruplarına (deney ve kontrol) uygulamadan önce, uygulama esnasında ve sonrasında araştırma amacına yönelik çeşitli işlemler uygulanmıştır. Bu işlemler Tablo 1'de gösterilmiştir:

Tablo 1. Araştırma Uygulama Süreci

Grup	Ön test	Süreç	Son test
Kontrol	Yazım ve Noktalama Başarı Testi (YNBT) Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (TDYTÖ)	Geleneksel öğretim	Yazım ve Noktalama Başarı Testi (YNBT) Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (TDYTÖ)
Deney	Yazım ve Noktalama Başarı Testi (YNBT) Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (TDYTÖ)	Aktif Öğrenme	Yazım ve Noktalama Başarı Testi (YNBT) Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (TDYTÖ)

2.4. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Yazım ve Noktalama Başarı Testi (YNBT)

Çalışma grubundaki öğrencilerin uygulama kapsamına alınan yazım ve noktalama konularıyla (*büyük harflerin kullanımı, nokta, virgül, kesme işareti, tırnak işareti*) ilgili bilgilerini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından Yazım ve Noktalama Başarı Testi oluşturulmuştur. YNBT'nin oluşturulması sürecinde şu aşamalar izlenmiştir:

Soru havuzu oluşturma: Başarı testinin oluşturulmasında, ilgili alan yazınında ve geçmiş yıllarda yapılmış olan merkezî sınavlarda sorulmuş, uygulama kapsamındaki konularla ilgili sorulardan yararlanılmıştır. İlgili sorular hakkında Türkçe öğretmenleri ile akademisyenlerin görüşleri alınmış ve ön uygulama için 26 soru hazırlanmıştır.

Madde analizi (güçlük ve ayırt edicilik): YNBT, uygulama öncesinde pilot olarak 115 7. sınıf öğrencisi üzerinde uygulanmış; güvenilirlik ve geçerlilik analizleri yapılmış, madde güçlük (p) ve ayırt edicilik (r) endeksleri hesaplanmıştır. Madde güçlük endeksi 0,20'nin altında ve 0,90'ın üstünde olanlar incelenmiş, ayırt edicilik endeksi 0,20'nin altında olan 2 adet soru YNBT'den çıkarılmıştır.

Geçerlik ve güvenilirlik analizi: "Testi oluşturan maddelerin, ölçülmek istenen davranışı (özelliği) ölçmede nicelik ve nitelik olarak yeterli olup olmadığının göstergesi, kapsam geçerliliğidir. ... Kapsam geçerliliğini test etmede kullanılan mantıksal yollardan biri, uzman görüşüne başvurmaktır" (Büyüköztürk, 2006, s. 167, 168). Bu amaçla, sorularla ilgili Türkçe eğitimi akademisyenlerinin (4) ve Türkçe öğretmenlerinin (5) görüşleri alınarak testin geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Türkçe eğitimi akademisyenlerinin ve Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda, soru kökünün anlaşılabilirliğinin düşük olması nedeniyle, 2 soru YNBT'den çıkarılmıştır.

"Güvenirlik, bireylerin test maddelerine verdikleri cevaplar arasındaki tutarlılık olarak tanımlanabilir. Güvenirlik, testin ölçmek istediği özelliği ne derece doğru ölçtüğü ile ilgilidir. ... Bir test için hesaplanan güvenilirlik katsayısının 0,70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için genel olarak yeterli görülmektedir" (Büyüköztürk, 2006, s. 169). Yapılan güvenilirlik analizi sonunda YNBT'nin Cronbach alpha katsayısı 0,84 bulunmuştur. Güvenirlik analizinde, YNBT'nin güvenilirlik katsayısını düşüren (Cronbach alpha katsayısı 0,84'ün altında olan) 1 soru YNBT'den çıkarılmıştır.

Bu işlemlerin ardından YNBT'de 21 soru kalmıştır. Puanlama kolaylığını sağlamak amacıyla, 1 soru daha çıkarılarak YNBT'ye son şekli verilmiştir. YNBT'ye alınan soruların hangi konulara yönelik olduğu, madde güçlük (p) ve ayırt edicilik (r) endeksleri Tablo 2'de dikkatlere sunulmuştur:

Tablo 2. YNBT sorularının konuları, madde güçlük (p) ve ayırt edicilik (r) endeksleri

Soru	Konu	P	r	Soru	Konu	p	r
1	Büyük Harf Kull.	0,80	0,56	11	Nokta	0,66	0,61
2	Büyük Harf Kull.	0,39	0,38	12	Nokta	0,46	0,23
3	Büyük Harf Kull.	0,60	0,6	13	Virgül	0,48	0,25
4	Büyük Harf Kull.	0,50	0,4	14	Virgül	0,65	0,61
5	Büyük Harf Kull.	0,51	0,41	15	Virgül	0,58	0,67
6	Büyük Harf Kull.	0,33	0,29	16	Virgül	0,44	0,24
7	Büyük Harf Kull.	0,65	0,62	17	Kesme İşareti	0,80	0,57
8	Büyük Harf Kull.	0,85	0,45	18	Kesme İşareti	0,44	0,37
9	Büyük Harf Kull.	0,56	0,31	19	Tırnak İşareti	0,88	0,35
10	Nokta	0,42	0,33	20	Tırnak İşareti	0,65	0,72

YNBT'nin ortalama güçlük endeksi (p) 0,58; ortalama ayırt edicilik endeksi (r) ise 0,44 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen madde analizi değerleri, YNBT'nin uygulama için kullanılabilir olduğunu göstermektedir. Yazım ve Noktalama Başarı Testi (YNBT)'ndeki her bir soru 5 puan üzerinden değerlendirilmiştir.

Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (TDYTÖ)

Araştırma grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını tespit etmek amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının (MEB EARGED) hazırladığı ve Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2006, s. 233) yer alan *Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği* kullanılmıştır.

Ölçek, 20 maddeden oluşmaktadır. Her madde *Hiç Katılmıyorum* (1), *Katılmıyorum* (2), *Kararsızım* (3), *Katılıyorum* (4) ve *Tamamen Katılıyorum* (5) şeklinde likert tipte hazırlanmıştır. Ölçekteki maddelerin 12'si olumlu, 8'i olumsuz ifade içermektedir. Olumlu ifadeler 1'den 5'e, olumsuz ifadeler 5'den 1'e doğru puanlanmıştır.

2.5.Verilerin Analizi

Araştırmada *Yazım ve Noktalama Başarı Testi* ve *Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği* ile toplanan veriler nicel analiz teknikleriyle analiz edilmiştir.

Kontrol ve deney grupları arasında başarı ve tutum açısından fark olup olmadığını belirlemek amacıyla hangi istatistiklerin kullanılacağını belirlemek için SPSS 16.0 programında elde edilen verilerin dağılımının normalliği incelenmiştir. "Grup büyüklüğünün 50'den küçük olması durumunda Shapiro-Wilks, büyük olması durumunda Kolmogorov-Smirnov testleri veri dağılımının normalliği için kullanılır. ... Analizde p değerinin ,05'ten küçük olması verilerin normal dağılım sergilemediğini göstermektedir" (Büyüköztürk, 2006, s. 42). Çalışma gruplarındaki öğrenci sayısı (*Kontrol: 27; Deney: 25*) bu sınıra yakın olduğu için Shapiro-Wilks, biraz üstünde olduğu için de Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. Test sonucu Tablo 3'te sunulmuştur:

Tablo 3.Değişkenlerin dağılımının normalliğine ilişkin test sonuçları

Shapiro-Wilks			
	Değer	Sd	p
Başarı Ön Test	,928	52	,009
Tutum Ön Test	,899	52	,002

Kolmogorov-Smirnov			
	Değer	Sd	p
Başarı Ön Test	,140	52	,013
Tutum Ön Test	,204	52	,000

Tablo 3'teki, Shapiro-Wilk ve Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre verilerin normal dağılım göstermediği görülmektedir ($p < 0,05$). Gerek verilerin normal dağılım göstermemesi gerek gruplardaki öğrenci sayılarının 30'dan az olması (Kontrol: 27; Deney: 25) nedeniyle araştırmada parametrik olmayan (non-parametrik) istatistikler kullanılmıştır. Büyüköztürk'e göre de "Araştırmacı dağılımın normal olduğuna yönelik yeterli kanıt ya da güçlü işaretlere sahip değilse, yani dağılım çarpıksa, parametrik olmayan istatistikler kullanılmalıdır" (2006, s. 8).

Kontrol ve deney gruplarının YNBT ve TDYTÖ ön testleri arasındaki ilişki ve son testleri arasındaki ilişki *Mann Whitney U* testi ile; ön test - son test karşılaştırmaları *Wilcoxon Z* testi ile analiz edilmiştir.

3.Bulgular

3.1.Aktif Öğrenme Tekniklerinin Başarıya Etkisi ile İlgili Bulgular

Geleneksel öğretim ve aktif öğrenme teknikleri ile öğretimin yazım ve noktalama kurallarını uygulama başarısı üzerinde ne düzeyde etkisinin olduğunu görebilmek için kontrol grubu ve deney grubu YNBT ön test - son test verileri *Wilcoxon Z* ve *Mann Whitney U* testi ile karşılaştırılmıştır.

Geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun YNBT ön test ve son test karşılaştırma sonuçları Tablo 4'te verilmiştir:

Tablo 4. Kontrol grubunun YNBT ön test - son test karşılaştırma sonuçları

Son test-Ön test	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Negatif sıra	2	1,50	3,00		
Pozitif sıra	24	14,50	348,00	-4,339	,000
Eşit	1				
Toplam	27				

Tablo 4'te kontrol grubu öğrencilerinin YNBT ön test ve son test verileri üzerine yapılan *Wilcoxon Z* testi sonuçları gösterilmiştir. Tabloya göre ön test ve son test sonuçları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık vardır ($Z = -4,559$; $p < ,05$). Geleneksel öğretim yöntemi ile yürütülen yazım ve noktalama kuralları öğretiminin başarıyı istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırdığı görülmektedir. Son testte; kontrol grubundaki toplam 27 öğrencinin 24'ünde puan artmış (pozitif sıra), 2'sinde düşmüş (negatif sıra) ve 1'inde eşit kalmıştır. Bu durum, geleneksel öğretimin tüm öğrencilerin başarısını artırmadığını göstermektedir.

Aktif öğrenme teknikleri ile öğretimin uygulandığı deney grubunun YNBT ön test ve son test karşılaştırma sonuçları Tablo 5'te verilmiştir:

Tablo 5. *Deney grubunun YNBT ön test - son test karşılaştırma sonuçları*

Son test-Ön test	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Negatif sıra	0	,00	,00		
Pozitif sıra	25	13,00	325,00	-4,382	,000
Eşit	0				
Toplam	25				

Tablo 5'te deney grubu öğrencilerinin YNBT ön test ve son test verileri üzerine yapılan Wilcoxon Z testi sonuçları gösterilmiştir. Tabloya göre ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($Z = -4,382$; $p < ,05$). Aktif öğrenme teknikleri ile yürütülen yazım ve noktalama kuralları öğretiminin başarıyı istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırdığı görülmektedir. Son testte; deney grubundaki toplam 25 öğrencinin hepsinin puanı artmıştır (pozitif sıra). Bu durum, aktif öğrenme teknikleri ile yazım ve noktalama kuralları öğretiminin tüm öğrencilerin başarısını artırdığını göstermektedir.

Tablo 4 ve 5'te hem geleneksel öğretimin hem de aktif öğrenme teknikleri ile öğretimin yazım ve noktalama başarısını artırdığı görülmektedir. Kontrol ve deney gruplarının ön test ve son test karşılaştırma sonuçları Tablo 6'da verilmiştir:

Tablo 6. *Kontrol ve deney gruplarının YNBT ön test ve son test karşılaştırma sonuçları*

	Grup	N	X	Ss	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
YNBT ön test	Kontrol	27	35,00	15,22	25,72	694,50	316,500	,699
	Deney	25	36,00	13,53	27,34	683,50		
YNBT son test	Kontrol	27	65,00	10,83	15,44	417,00	39,000	,000
	Deney	25	90,00	10,51	38,44	961,00		

Tablo 6'da kontrol ve deney grubu öğrencilerinin YNBT ön test ve son test verileri üzerine yapılan Mann Whitney U testi sonuçları gösterilmiştir. Ön testte kontrol grubu öğrencilerinin sıra ortalaması 25,72; deney grubu öğrencilerinin sıra ortalaması 27,34'tür. Ön testte kontrol ve deney grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($U = 316,500$; $p > ,05$). Son testte kontrol grubu öğrencilerinin sıra ortalaması 15,44; deney grubu öğrencilerinin sıra ortalaması ise 38,44'tür. Son testte kontrol ve deney grupları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($U = 39,000$; $p < ,05$). Bu sonuç, aktif öğrenme teknikleri ile yazım ve noktalama kuralları öğretiminin geleneksel öğretime göre daha başarılı olduğunu ortaya koymaktadır.

3.2. Aktif Öğrenme Tekniklerinin Derse Karşı Tutuma Etkisiyle İlgili Bulgular

Geleneksel öğretim ve aktif öğrenme teknikleri ile öğretimin yazma eğitiminin verildiği Türkçe dersine karşı tutum üzerinde ne düzeyde etkisinin olduğunu görebilmek için kontrol grubu ve deney grubu TDYTÖ ön test - son test verileri *Wilcoxon Z ve Mann Whitney U testi* ile karşılaştırılmıştır.

Geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun TDYTÖ ön test ve son test karşılaştırma sonuçları Tablo 7'de verilmiştir:

Tablo 7. Kontrol grubunun TDYTÖ ön test - son test karşılaştırma sonuçları

Son test-Ön test	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Negatif sıra	6	12,67	76,00		
Pozitif sıra	20	13,75	275,00	-2,528	,011
Eşit	1				
Toplam	27				

Tablo 7'de kontrol grubu öğrencilerinin TDYTÖ ön test ve son test verileri üzerine yapılan Wilcoxon Z testi sonuçları gösterilmiştir. Tabloya göre ön test ve son test sonuçları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık vardır ($Z = -2,528$; $p < ,05$). Geleneksel öğretim yöntemi ile yürütülen yazım ve noktalama kuralları öğretiminin derse karşı tutumu istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırdığı görülmektedir. Son testte; kontrol grubundaki toplam 27 öğrencinin 20'sinde puan artmış (pozitif sıra), 6'sında düşmüş (negatif sıra) ve 1'inde eşit kalmıştır. Bu durum, geleneksel öğretimin tüm öğrencilerin derse karşı tutum düzeyini artırmadığını göstermektedir.

Aktif öğrenme teknikleri ile öğretimin uygulandığı deney grubunun TDYTÖ ön test ve son test karşılaştırma sonuçları Tablo 8'de verilmiştir:

Tablo 8. Deney grubunun TDYTÖ ön test - son test karşılaştırma sonuçları

Son test-Ön test	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Negatif sıra	0	,00	,00		
Pozitif sıra	25	13,00	325,00	-4,375	,000
Eşit	0				
Toplam	25				

Tablo 8'de deney grubu öğrencilerinin TDYTÖ ön test ve son test verileri üzerine yapılan Wilcoxon Z testi sonuçları gösterilmiştir. Tabloya göre ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($Z = -4,375$; $p < ,05$). Aktif öğrenme teknikleri ile yürütülen yazım ve noktalama kuralları öğretiminin derse karşı tutumu istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırdığı görülmektedir. Son testte; deney grubundaki toplam 25 öğrencinin hepsinin puanı artmıştır (pozitif sıra). Bu durum, aktif öğrenme teknikleri ile yazım ve noktalama kuralları öğretiminin tüm öğrencilerin derse karşı tutumlarını artırdığını göstermektedir.

Tablo 7 ve 8'de hem geleneksel öğretimin hem de aktif öğrenme teknikleri ile öğretimin Türkçe dersine yönelik tutum düzeyini artırdığı görülmektedir. Kontrol ve deney gruplarının ön test ve son test karşılaştırma sonuçları Tablo 9'da verilmiştir:

Tablo 9. Kontrol ve deney gruplarının TDYTÖ ön test ve son test karşılaştırma sonuçları

	Grup	N	X	Ss	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
TDYTÖ ön test	Kontrol	27	2,39	,440	28,30	764,00	289,000	,373
	Deney	25	2,32	,509	24,56	614,00		
TDYTÖ son test	Kontrol	27	2,93	,767	14,26	385,00	8,000	,000
	Deney	25	4,42	,203	39,72	993,00		

Tablo 9’da kontrol ve deney grubu öğrencilerinin TDYTÖ ön test ve son test verileri üzerine yapılan Mann Whitney U testi sonuçları gösterilmiştir. Ön testte kontrol grubu öğrencilerinin sıra ortalaması 28,30; deney grubu öğrencilerinin sıra ortalaması 24,56’dır. Ön testte kontrol ve deney grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir (U= 289,000; $p > ,05$). Son testte kontrol grubu öğrencilerinin sıra ortalaması 14,26; deney grubu öğrencilerinin sıra ortalaması ise 39,72’tür. Son testte kontrol ve deney grupları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir (U= 8,000; $p < ,05$). Bu sonuç, aktif öğrenme teknikleri ile yazım ve noktalama kuralları öğretiminin geleneksel öğretime göre derse karşı tutumu daha fazla artırmış olduğunu ortaya koymaktadır.

4.Sonuç ve Tartışma

İnsan anlatma ihtiyacını karşılamak için hem yazılı hem de sözlü dili araç olarak kullanır. Bunu yaparken dilin kendine özgü biçim ve içerik özelliklerini dikkate alır. Her dilin yapısı ve kullanımına dair kendine özgü birtakım kuralları bulunur. Yazılı anlatımda harf, sözcük ve cümlelerin doğru biçimde yazılması ve bir arada kullanımı, duygu ve düşüncelerin doğru bir şekilde anlatımı yazım ve noktalama kurallarına uyulmasına bağlıdır. Yazılı veya sözlü iletişimde anlatımın doğru, açık ve anlaşılır olması şüphesiz yazım ve noktalama kurallarına uyulmasıyla doğru orantılıdır. Yazım kuralları ve noktalama işaretleri yazının içeriğini doğru anlatabilmek için oluşturulmuştur. Bu nedenle yazım bireyin sahip olduğu dil becerisini ve düzeyini göstermektedir. Bir metinde kullanılan noktalama işaretleri, metnin yazılış amacına uygun olarak okunmasının yanında, metin yoluyla verilmek istenen mesajın daha doğru anlaşılmasını sağlayan, dile yardımcı işaretler olarak kabul edilebilir. “Noktalama işaretleri, konuşma dilinin inceliklerini yazıya aktarmaya, cümlelerin öğelerini belirlemeye, birbirinden ayırmaya, çeşitli duygu ve düşünceleri yazıda ifade etmeye yarar. Noktalama işaretleri, yazının doğru okunup anlaşılmasını sağlar; tonlama, vurgu gibi özelliklerin yerlerini belirtir. Bu işaretler de belirlenmiş kurallara göre, uygun yerlerde kullanılırlar” (Yıldız, 2002, s.XII). İletişim sürecindeki işlevi vurgulanan yazım ve noktalama kurallarının öğretime şüphesiz önem verilmelidir. Dolayısıyla temel dil becerilerini kazanan her bireyin yazım ve noktalamaya uygun şekilde temel dil becerilerini kullanabilmesi gereklidir.

Bahsedilen gerekçelerle araştırmada, aktif öğrenme tekniklerinin 6. sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını öğrenimindeki başarıları ve derse karşı tutumları üzerindeki etkisini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Aktif öğrenme tekniklerinin (Öğrenme İstasyonları, Top Taşıma, Sandviç, Kart Gösterme) uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında yazım ve noktalama kurallarını öğrenmedeki başarı açısından anlamlı farklılık var mıdır? sorusu ile ilgili sonuçlar:

Uygulama öncesi ön testte kontrol grubunun $X=35,19$, deney grubunun ise $X=36,80$ şeklinde birbirine yakın düzeyde başarı sergilediği tespit edilmiştir. Ön test başarıları arasındaki ilişkiye bakıldığında ($U=316,500$; $p> ,05$) kontrol ve deney grubu öğrencilerinin yazım ve noktalama kuralları başarıları açısından aralarında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Uygulama sonrası son testte kontrol grubunun $X=64,26$, deney grubunun ise $X=90$ şeklinde başarı sergilediği tespit edilmiştir. Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası başarıları arasındaki ilişkiye bakıldığında, kontrol ve deney grubunun yazım ve noktalama kuralları başarılarında bir artış olduğu belirlenmiştir. Ancak kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretim yöntemi tüm öğrencilerin başarısını yükseltmezken deney grubunda uygulanan aktif öğrenme teknikleri ile öğretim tüm öğrencilerin başarısını yükseltmiştir. Son test başarıları arasındaki ilişkiye bakıldığında ($U=39,000$; $p< ,05$) kontrol ve deney grubu öğrencilerinin yazım ve noktalama kuralları başarıları açısından aralarında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür.

Aktif öğrenme tekniklerinin yazım ve noktalama kuralları akademik başarıları üzerindeki etkisine yönelik araştırmada ulaşılan sonuçlar ilgili alan yazınında yapılmış bazı çalışmaların ulaştığı sonuçlar ile benzerlik göstermektedir. Akademik başarı ile ilgili ulaşılan sonuçlar, çeşitli düzeylerde ve konu alanlarında yapılmış olan pek çok araştırma bulguları ile desteklenmektedir (Altınok, 2004; Casem, 2006; Ellez, 2004; Gabriele, 2007; Gökdağ, 2004; Kılıç, 2006; Robison, 2006; Struyven ve diğerleri, 2006; Sucuoğlu, 2003; Tunçel, 2006; Yaltur, 2006).

Syh-Jong (2007) tarafından yapılan bir araştırmada ulaşılan sonuçlara göre aktif öğrenmeyi sağlayan tekniklerden iş birlikli gruplarda yapılan konuşma ve yazma etkinlikleri öğrencilerin bilgilerini kendi kendilerine yapılandırmalarını teşvik etmektedir. Dolayısıyla aktif öğrenme süreci konuşma ve yazma başarılarını olumlu etkilemektedir. Ergin'in (2009) ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini kullanma becerisi üzerine yaptığı araştırmada aktif öğrenmeyi sağlayan tekniklerden drama kullanılmıştır. Ankara ili Etimesgut ilçesindeki bir ilköğretim okulunun 8. sınıf öğrencilerinden 30'u deney, 30'u kontrol grubu olmak üzere 60 öğrenci üzerinden yapılan araştırmada noktalama işaretlerinin öğretiminde drama yönteminden yararlanılmıştır. Araştırma sonunda her iki gruba da uygulanan son testten elde edilen veriler ile ön test sonuçları karşılaştırıldığında noktalama işaretleri kullanımı konusunda drama ile ders işlenen deney grubu öğrencilerinin kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır. Maltepe (2006), yazma becerilerinin geliştirilmesi sürecinde yaşanan sorunlara çözüm bulmaya yönelik çalışmada; noktalama işaretlerinin ve yazım kurallarının kullanım düzeyleri üzerinde aktif öğrenmeye yönelik yaratıcı yazma etkinliklerinin olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Karateke'nin (2006) aktif öğrenmeyi gerçekleştiren tekniklerden olan yaratıcı dramın ilköğretim ikinci kademe 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine olan etkisini araştırdığı çalışmada, yaratıcı drama yöntemi ile yapılan Türkçe derslerinin, geleneksel yolla yapılan Türkçe derslerine göre yazılı anlatım becerilerini daha fazla geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Maden ve Durukan'ın (2010) araştırmasında, aktif öğrenme tekniklerinden öğrenme istasyonları tekniğinin yazma becerileri üzerinde geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. Maden'in (2011) aktif ve iş birlikli öğrenme tekniklerinden takım oyun turnuvasının üniversite öğrencilerinin yazım kuralları ve noktalama işaretlerini kullanma düzeyleri üzerine etkisini araştırdığı çalışmada, takım oyun turnuva tekniği ile dersin işlendiği araştırma grubundaki öğrencilerin başarılarının ve kalıcılık düzeylerinin geleneksel öğretim yöntemiyle işlenen derse göre daha fazla arttığı tespit edilmiştir. Bahsedilen araştırma sonuçları ile bu araştırmada ulaşılan akademik başarı ile ilgili sonuçlar arasında benzerlik bulunmaktadır.

2. Aktif öğrenme tekniklerinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında Türkçe dersine yönelik tutum açısından anlamlı farklılık var mıdır? sorusu ile ilgili sonuçlar:

Uygulama öncesi ön testte kontrol grubunun $X=2,39$, deney grubunun ise $X=2,32$ şeklinde birbirine yakın düzeyde tutum sergilediği tespit edilmiştir. Ön test ortalamaları arasındaki ilişkiye bakıldığında ($U=289,000$; $p> ,05$) kontrol ve deney grubu öğrencilerinin derse karşı tutum açısından aralarında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Uygulama sonrası son testte kontrol grubunun $X=2,93$, deney grubunun ise $X=4,42$ şeklinde tutuma sahip olduğu tespit edilmiştir. Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası derse karşı tutumları arasındaki ilişkiye bakıldığında, kontrol ve deney grubunun derse karşı tutumlarında bir artış olduğu belirlenmiştir. Ancak kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretim yöntemi tüm öğrencilerin tutum düzeyini yükseltmezken deney grubunda uygulanan aktif öğrenme teknikleri ile öğretim tüm öğrencilerin tutum düzeyini yükseltmiştir. Son test başarıları arasındaki ilişkiye bakıldığında ($U=8,000$; $p< ,05$) kontrol ve deney grubu öğrencilerinin derse karşı tutum açısından aralarında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür.

Deniz ve Tuna (2006) çalışmasında, Türkçe dersi öğrenme-öğretme süreci hazırlanırken öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarının bilinmesi ve buna uygun düzenlenmelerin yapılmasının bilginin kalıcı biçimde edinilmesinde ve derse karşı tutum üzerinde etkili olduğu ortaya konulmuştur. Karateke'nin (2006) yaratıcı drama yöntemi kullanarak yazılı anlatım becerilerini geliştirmeyi amaçladığı araştırmasının sonuçlarına göre, aktif öğrenmeyi destekleyen yöntemlerden dramanın derse yönelik tutum üzerinde de olumlu etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Maden ve Durukan'ın (2010) öğrenme istasyonlarının yazma becerileri üzerine etkisini tespit etmeye çalıştıkları araştırma sonucuna göre de, uygulanan aktif öğrenme tekniğinin öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu etkilediği belirlenmiştir. Bahsedilen araştırma sonuçları ile bu çalışmada ulaşılan, yazım ve noktalama kuralları öğretiminin yapıldığı Türkçe dersine yönelik tutumla ilgili sonuçlar arasında benzerlik bulunmaktadır.

Elde edilen bulgulardan hareketle; aktif öğrenme tekniklerinin dil öğretiminde kullanımına dair kuramsal çalışmaların yapılması, bu konuda öğretmen, aday öğretmen, öğretim elemanları gibi paydaşların görüş ve önerilerinin alınması, Türkçe dersi öğretim programının uygulanabilirliği açısından bu tekniklerinin etkilerinin tespit edilmesi gibi öneriler sunulabilir. Ayrıca, yazım ve noktalama kurallarının öğretiminde ve kullanımında sadece basılı kılavuzların değil, elektronik kaynakların (TDK Yazım Kılavuzu ve Güncel Türkçe Sözlük vb.) da kullanılmasına özen gösterilmelidir.

Kaynakça

- Alkan, E. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde "de" "ki" bağlaçlarının ve eklerinin öğretimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun
- Altınok, H. (2004). *İşbirlikli öğrenme, kavram haritalama, fen başarısı, strateji kullanımı ve tutum*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir
- Anılan, H. (2004). *Beşinci sınıf öğrencilerinin, Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisiyle ilgili hedef davranışların gerçekleşme düzeyleri*. XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri. Ankara.
- Arıcı, A. F. ve Urgan, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 317-327
- Atasoy, F. O. (2009). *Türkçede noktalama: Sorunlar-çözümler-teklifler*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Avcı, E. (2006). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaptıkları yazılı anlatım yanlışlarının incelenmesi (Muğla İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Beyreli, L., Çetindağ, Z. ve Celepoğlu, A. (2005). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: PegemA Akademi Yayıncılık
- Büyüköztürk, S. (2001). *DeneySEL Desenler*, Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Büyüköztürk, Ş. (2006). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Calp, M. (2010) *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Casem, M. L. (2006). Active learning is not enough. *Journal of College Science Teaching* 35(6), 52-57
- Demir, G. K. (2003). *İlköğretim birinci ve ikinci kademe öğrencilerinin yazım hataları ve öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Deniz, S. ve Tuna, S.. (2006). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları: Köyceğiz örneği. *Millî Eğitim Dergisi*, 170, 339-349.
- Duman, A. (1997). *Üniversitelerin Türk dili ve edebiyatı bölümleri dışındaki bölümlerinde Türkçenin eğitimi ve öğretimi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ellez, A. M. (2004). *Etkin öğrenme, strateji kullanımı, matematik başarısı, güdü ve cinsiyet ilişkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir
- Erdiken, B. (1996). *Anadolu üniversitesi İçem lise düzeyindeki işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde işbirliği gözlem yöntemi ile anlatım yönteminin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir
- Ergin, S. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini kullanma becerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gabriele, A. J. (2007). The influence of achievement goals on the constructive activity of low achievers during collaborative problem solving. *British Journal of Educational Psychology* 77, 121-141.
- Gökdağ, M. (2004). *Sosyal bilgiler öğretiminde işbirlikli öğrenme, öğrenme stilleri, akademik başarı ve cinsiyet ilişkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kalfa, M. (2000). *Noktalama işaretlerinin Türkçenin öğretimindeki yeri ve önemi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karabuğa, H. (2011). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım çalışmalarında noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını kullanabilme düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Karagül, S. (2010). *İlköğretim 6-8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi öğretim programında belirtilen yazım ve noktalama kurallarını uygulayabilme düzeyi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karateke, E. (2006). *Yaratıcı dramanın ilköğretim ikinci kademe 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine olan etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Kardaş, M.N. (2013). *İş birlikli öğrenme yönteminin sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerine etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Kavcar C., Oğuzkan, F. ve Aksoy, Ö. (2002). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi, Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kılıç, Ö. (2006). *Aktif öğrenmenin İngilizce dilbilgisi kurallarını uygulama becerisi üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Korkmaz, Z. (2007). *Grammer terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Maden, S. (2011). Jigsaw I Tekniğinin Yazılı Anlatım Becerisi Akademik Başarısına Etkisi, *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(2);901-917.
- Maden, S. (2011b). Takım oyun turnuva tekniğinin yazım kuralları ve işaretleri eğitiminde kullanımı. *e-international journal of educational research (e-ijer)*, 2(3), 52-67.
- Maden, S. ve Durukan, E. (2010). İstasyon tekniğinin yaratıcı yazma becerisi kazandırmaya ve derse karşı tutuma etkisi, *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 28; 299-312.
- Maden, A. (2013). Aktif öğrenme tekniklerinin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kuralları başarısı ve derse karşı tutumlarına etkisi. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2006). *İlköğretim okulları Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Öner, S. (1982). *Örneklerle kompozisyon düzenli yazma ve konuşma sanatı*. İstanbul: Kuşak Matbaası.
- Özbay, M. (2003). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Ankara: Gölge Ofset Matbaacılık
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Pekaz, K. (2007). *İlköğretim sekizinci sınıf yazılı anlatımlarındaki ses olayları, noktalama, imla hataları ve anlatım bozukluklarının düzeltilmesinde ipucu ve geribildirim teknikleri*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Robinson, T. Y. (2005). *A study of the effectiveness of environmental education curricula in promoting middle school students' critical thinking skills*. Unpublished doctoral thesis, Southern Illinois University Carbondale.
- Shy- Jong, J. (2007). A study of students' construction of science knowledge: talk and writing in a collaborative group. *Educational Research*, 49(1), 65-81.
- Struyven, K., Doehg, F. and Janssens, S. G. (2006). On the dynamics of students' approaches to learning: the effects of the teaching learning environment. *Learning and Instruction* 16, 279-294.
- Sucuoğlu, H. (2003). *İşbirlikli öğrenmenin öğrencilerin yüklenme, edim ve strateji kullanımı üzerindeki etkileri ve işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim örüntüleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şahin, E.Y., Maden, S. ve Gardaş, M.N., Şahin, A. (2011). Noktalama işaretlerinin öğretiminde grup araştırması tekniğinin öğrenci başarısına etkisi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 257-268
- Temizkan, M. (2001). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatımlarının dil gelişimi bakımından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay
- Tunçel, Z. (2006). *İşbirlikli öğrenmenin beden eğitimi başarısı, bilişsel süreçler ve sosyal davranışlar üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tural, S. (2003). *Sorulara cevaplar* (2.Baskı). Ankara: Yeni Avrasya Yayınları
- Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (2012). *Yazım kılavuzu*. 27. Baskı. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Yaltur, N.(2006). *İlköğretim 6.sınıfların müzik dersinde aktif öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldız, Z. (2002). *Değişik öğrenim kademelerindeki öğrencilerin noktalama ve yazım kurallarını uygulama düzeyi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Zülfikar, H. (1983). *Yüksek öğretimde Türkçe yazım ve anlatım* (3.Baskı). Ankara: Gül Yayınevi.