



## Türkçe Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yöntemiyle Desteklenen Basamaklı Öğretim Programının Öğrencilerin Okuma ve Yazma Becerilerine Etkisi\*

### The Effect of Layered Curriculum Supported with Project-Based Learning Method on Students' Reading and Writing Skills in Turkish Language Education

Sedat Karagül, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, [sedatkaragul@gmail.com](mailto:sedatkaragul@gmail.com)

**Öz.** Bu araştırmanın amacı, Türkçe derslerinde proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim programı uygulamasının öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada kontrol gruplu ön-test ve son-test uygulamalı deneysel bir model kullanılmıştır. Araştırma, Ankara'nın Çankaya ilçesindeki bir ortaokulda, 2014-2015 öğretim yılının birinci yarısında, 6. sınıf Türkçe derslerinde, yansız atamayla oluşturulmuş biri deney (21 öğrenci), öteki de kontrol grubu (23 öğrenci) olmak üzere iki grup üzerinde yürütülmüştür. Deney grubunda dönem boyunca, araştırmacı tarafından proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim programının temel ilkeleri işe koşularak hazırlanan 6 (altı) eğitim durumu, dersin öğretmeni tarafından uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise aynı öğretim süresince, Türkçe dersleri farklı bir öğretmen tarafından bilinen seyriyle sürdürülmüştür. Araştırma sonunda, deney grubu öğrencilerinin "Türkçe Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerisi Testi"nden kontrol grubu öğrencilerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar aldıkları ve daha başarılı kompozisyonlar yazdıkları bulgulanmıştır. Buna göre, Türkçe derslerinde uygulanan proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim programının öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri üzerinde, mevcut programdaki öğrenme yaklaşımlarının uygulandığı eğitim anlayışına göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Basamaklı öğretim programı, proje tabanlı öğrenme, okuduğunu anlama becerisi, yazılı anlatım becerisi, Türkçe eğitimi

**Abstract.** The purpose of this study is to determine the effect of layered curriculum application supported by project based learning method on reading comprehension and written expression skills of students in Turkish language lessons. In line with this objective, an experimental model involving pre-test and post-test applications with control groups was used. The study was conducted at a secondary school located in Çankaya county of Ankara during the first semester of the 2014-2015 school year, in 6th grade Turkish lessons on two groups formed by neutral assignment, one being the experimental group (21 students) and the other being the control group (23 students). In the experimental group, 6 (six) educational situations prepared by the researcher implementing the basic principles of layered curriculum supported by project based learning method, were performed by the course teacher during the semester. In the control group, Turkish language lessons were continued with its known course during the same period by a different teacher. At the end of the study, it was detected that the students in the experimental group scored statistically significantly higher than the students in the control group in the "Turkish Reading Comprehension and Written Expression Skill Test" and wrote more successful essays. With reference to this, it was concluded that layered curriculum supported by project based learning method applied in Turkish language lessons was more effective than the educational concept in which the teaching approaches in the present curriculum are administered.

**Keywords:** Layered curriculum, project-based learning, reading comprehension skills, written expression skills, Turkish language education

#### SUMMARY

\* Bu makale, yazarın "Türkçe Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yöntemiyle Desteklenen Basamaklı Öğretim Programının Öğrencilerin Okuma ve Yazma Becerilerine Etkisi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

### ***Introduction:***

Layered curriculum is a learning and teaching approach developed by the American educator Kathie F. Nunley. This approach is based on a triangular shaped learning model. The bottom layer is the largest, covers general content, and is basically designed around meeting the state's core curriculum and preparing the students for state mandated exams. The middle layer is smaller and asks student to apply concepts learned in the bottom layer. The top layer is the smallest and requires a higher critical thinking assignment of students. Layered curriculum supported with project-based learning method allows students to implement the learning process by producing unique products in a gradual process that improves from simple to complex. Accordingly, it can be said that the use of layered curriculum supported with project-based learning method in Turkish language education may be an important implementation for improving the quality of teaching. In this context, the purpose of this study is to determine the effect of layered curriculum supported with project-based learning method on reading comprehension and written expression skills of students in Turkish language lessons.

### ***Method:***

In this study, an experimental model involving pre-test and post-test applications with control groups was used. The investigation of the effect of layered curriculum supported by project based learning method on the success of students in Turkish lesson was carried out with quantitative techniques, and determination of the teacher and student opinions about the method in question was carried out with qualitative techniques. Thus, method diversification was followed using quantitative and qualitative methods together in data collection and resolution. The study was conducted at a secondary school located in Çankaya county of Ankara during the first semester of the 2014-2015 school year, in 6th grade Turkish lessons on two groups formed by neutral assignment, one being the experimental group (21 students) and the other being the control group (23 students). In the experimental group, 6 (six) educational situations prepared by the researcher implementing the basic principles of layered curriculum supported by project based learning method, were performed by the course teacher during the semester. In the control group, Turkish lessons were continued with its known course during the same period by a different teacher.

### ***Results:***

At the end of the study, it was detected that the students in the experimental group scored statistically significantly higher than the students in the control group in the "Turkish Reading Comprehension and Written Expression Skills Test" and wrote more successful essays. With reference to this, it was concluded that layered curriculum supported by project based learning method applied in Turkish lessons was more effective than the educational concept in which the teaching approaches in the present curriculum are administered.

### ***Suggestions:***

In the directions of the results obtained in the study, it was recommended that the Ministry of National Education (MONE) Turkish Lesson Curriculum should be updated to include the basic principles of layered curriculum supported by project based learning method, Turkish teachers should be informed about this method by in-service training, Turkish teacher candidates should be taught the principles and application conditions of this method in detail in "Special Teaching Methods" course, necessary work to the number of students in classes should be maximum 20-25 people, and to conduct other studies that would determine the effect of layered curriculum supported by project based learning method on other lessons.

## **GİRİŞ**

Öğrencilere bilişsel, duyuşsal ve devinişsel içerikli dilsel becerilerin kazandırılması, Türkçe eğitiminin başat görevlerinden biridir. Bu bağlamda etkili ve verimli bir Türkçe eğitimi, bireyin eğitsel yaşamında çok büyük bir önem taşımaktadır. Bu nedenle, Türkçe eğitimi alanındaki araştırmacılar ile öğrencilere nitelikli bir Türkçe eğitimi vermekle görevlendirilmiş olan Türkçe öğretmenleri, öğrencileri Türkçe eğitiminin etkililiğini ve verimliliğini artırabilecek öğretim anlayışları ile buluşturma konusunda bilinçli bir çaba içerisinde olmalıdırlar.

Öğrencilerin yaşamda ve akademik süreçlerde başarılı olmalarına olanak tanıyacak bilgi ve becerileri edinmelerinde Türkçe öğretimine önemli sorumluluklar düştüğü yadsınamaz bir gerçektir. Ancak günlük yaşamda Türkçeyi özensiz ve yanlış kullanan insan sayısının fazlalığı, toplumumuzu oluşturan bireyler arasında sıklıkla karşılaşılan yabancı sözcük tutkusu ve yabancı dil hayranlığı, öğrencilerin Türkçe dersindeki başarısızlıklarına ilişkin anne-baba ve öğretmen yakınmaları, uluslararası öğrenci değerlendirme programı olan PISA’da Türk öğrencilerinin “okuma becerileri” alanında almış olduğu son derece düşük puanlar ve Türkçe eğitimiyle ilgili yapılan bilimsel çalışmalarda elde edilen sonuçlar Türkçe eğitiminde büyük bir verimsizlik olduğu gerçeğini açıkça gözler önüne sermektedir.

Ülkemiz eğitim kurumlarında gerçekleştirilen Türkçe eğitiminde var olduğu gözlenen verimsizliğin ortadan kaldırılabilmesi için Türkçe derslerinde uygulanabilecek yeni yöntemlerin ve öğretim yaklaşımlarının bulunmasına gereksinim vardır. Çünkü şu anda mevcut programdaki öğrenme yaklaşımlarının uygulandığı eğitim anlayışının öğrencilere Türkçe dersinin kazandırmayı amaçladığı bilgi ve becerileri edindirmede yetersiz kaldığı ve bu yöntemlerle Türkçe derslerinin istenilen niteliğe ulaşamadığı açıktır (Kavcar, 2003; Sever, 2006; Karagül, 2010; Bozkurt 2016; Yıldız Durak ve Seferoğlu, 2016). Bu nedenle Türkçe derslerindeki verimsizliği ortadan kaldırabilecek nitelikteki öğretim anlayışlarını alanyazına kazandıracak bilimsel çalışmaların yapılması son derece önemli ve gereklidir.

Türkçe eğitiminin niteliğini artırmak üzere yararlanılması düşünülen öğretim yaklaşımlarının düşünün, sorgulayan, üreten öğrenciler yetiştirmeyi amaçlaması, her öğrencinin öğrenme yeterliğine sahip olduğunu kabul etmesi, öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmelerini öncelemesi, öğrencilere iletişim becerilerinin yanında problem çözme ve strateji geliştirme becerilerini de kazandırmayı amaçlaması gerekir.

Bireyleri bu anlayışla yetiştirmeyi amaçlayan bir eğitim sistemi, öğrencilerin sınıf içerisinde, içeriği öğretmenlerinden öğrendikleri geleneksel anlayışlar yerine, farklı bir oluşum içerisine girmek durumundadır. Bu oluşum, öğrenciler ve öğretmenlerin birlikte öğrendiği, ekip çalışmasını başarıyla yürütebildiği, problem çözebilen, öğrenci ve öğretmenlerin birlikte araştırmacı rolünü üstlendikleri bir yapıya sahip olmalıdır. Bu anlayışa uygun bir yapıya sahip olduğu düşünülen eğitim yaklaşımlarından biri de proje tabanlı öğrenmedir (Yurtluk Başbay, 2010: 67).

Erdem ve Akkoyunlu (2002), proje tabanlı öğrenme yaklaşımının “öğrenme, proje, süreç” olmak üzere üç temel kavram üzerine kurulu olduğunu belirtmiştir. Burada “öğrenme” dikkati öğretene değil öğrenene çekmek açısından son derece önemlidir. “Proje” öğrenmenin transferine ve tekil öğrenmelerden çok belli bir amaca dönük ilişkisel öğrenmeye işaret etmektedir. “Süreç” kavramı ise öğrenmeyi istenen ölçüde bireyselleştirmeye vurgu yapmaktadır.

Bireyselleştirilmiş öğretim, en genel anlamda bireysel farklılıklara yanıt verecek biçimde öğretimin çeşitlendirilmesi olarak tanımlanabilir. Bireyselleştirilmiş öğretim, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklardan yola çıkarak, tüm öğrencilerden aynı sürede, aynı etkinlikler ya da araç gereçler yoluyla aynı öğrenmeleri gerçekleştirebilmelerinin beklenemeyeceğine işaret eder (Demirel, Şahan, Ekinci, Özbay ve Begimgil, 2006: 73).

Bireyselleştirilmiş öğretimde öğrenci, öğrenme yaşantıları sonucunda çalışılan konu ile ilgili kendine göre anlamlar çıkarabilmeli, bilgiyi ön öğrenmeleri doğrultusunda kendince yapılandırabilmeli, öğrenme süreci boyunca etkin olmalı, etkinlikler yoluyla yaparak ve yaşayarak öğrenmelidir (Bower, 2000). Basamaklı öğretim programı, bu koşulların yerine gelmesi için gerekli düzenlemeleri içinde barındırmaktadır. Basamaklı öğretim programında, öğrenciler seçim yaparak kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almakta, yaptıkları seçimler doğrultusunda etkinlikler gerçekleştirerek ve bireysel öğrenme ürünleri ortaya koyarak bilgiyi kendilerince yapılandırmakta, dolayısıyla da etkin katılım ilkesi yerine getirilmektedir. Dahası, konuyu

hazırbulunuşluk düzeylerinin yanı sıra ilgileri ve beklentileri doğrultusunda biçimlendirme fırsatı tanınan öğrenciler için, anlamlandırma üst düzeyde gerçekleşmektedir (Demirel vd., 2006: 74).

Overstreet ve Straquadine (2002)'e göre basamaklı öğretim programında öğrencilere birtakım seçenekler sunulur ve öğrenciler nasıl öğrenmek istediklerini kendileri belirlerler. Buna göre, bu öğrenme yaklaşımında öğrencilere öğrenme sürecinde özerklik tanınmakta ve öğrencilerin kendi başarı düzeylerini kontrol etmeleri sağlanmaktadır.

Basamaklı öğretim programı, her öğrencinin öğrenme stillerinin, zekâ boyutlarının, hazırbulunuşluklarının ve düşünme sistemlerinin birbirinden farklı olduğu anlayışına dayanmaktadır. Yani öğrenciler tüm özellikleri bakımından farklı yapılara sahiptir (Nunley, 2004). Bu farklılıkları görmezden gelerek tek boyutlu öğretim anlayışını benimsemek, ortama giren birçok öğrenciyi göz ardı etmek demektir. Bu bağlamda etkinliklerin geniş bir çeşitlilik içerisinde sunulması tüm öğrencilerin, öğrenme etkinliklerine katılmalarını sağlayacaktır. Basamaklı öğretim programı da bu ilkedен hareketle öğrencilere basitten karmaşığa doğru giden, aşamalı ilişki gösteren ve seçme hakkı tanınan görevler sunmaktadır. Öğrenciler her basamakta seçtikleri görevler dâhilinde kendilerinden beklenen etkinlikleri yerine getirmekten sorumlu olmaktadır. Basamaklar, temel bilgi ve becerilerin kazanılmasından, üst düzey düşünme becerilerine doğru giden bir yol izlemektedir (Başbay, 2006: 15).

Bu basamaklar;

C basamağı: Temel bilgiler ve anlamlar üzerine yapılandırılmıştır. Öğrenciler bu basamakta temel bilgilerini oluşturmaktadırlar.

B basamağı: C basamağında öğrenilen bilgilerin uygulanması ve düzenlenmesi yapılmaktadır. Öğrenciler problem çözme ve diğer üst düzey görevleri bu seviyede gerçekleştirmektedirler.

A basamağı: Eleştirel düşünme, özgün fikir ya da ürünler tasarlama bu basamakta gerçekleşmektedir. Bu basamak en üst düzeyde ve en karmaşık düşünmeyi gerektirmektedir (Goad and Kelly, 2002).

Proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenmiş basamaklı öğretim programı, öğrencilerin basitten karmaşığa doğru giden aşamalı bir süreç içerisinde ortaya özgün ürünler koyarak öğrenme sürecini gerçekleştirmelerine olanak tanımaktadır. Bu bağlamda Türkçe eğitiminde de proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenmiş basamaklı öğretim programının kullanılmasının, öğretimin niteliğini artırmaya dönük önemli bir uygulama olabileceği söylenebilir. Bu nedenle bu araştırmada, proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenmiş basamaklı öğretim programı yaklaşımına göre tasarımılanan eğitim durumlarının öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisinin araştırılması amaçlanmıştır.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Araştırma modeli, araştırma amacına uygun ve ekonomik olarak, verilerin toplanması ve çözümlenebilmesi için gerekli koşulların düzenlenmesidir. Bu koşulların düzenlenmesinde iki temel yaklaşım vardır. Bunlar; “tarama” ve “deneme”dir (Selltiz, Jahoda, Deutsch ve Cook, 1959; Nisbet ve Entwistle, 1974; Simon, 1969; Cole, 1972; Karasar, 2009; Creswell, 2017). Bu çalışmada deneme modeli uygulanmıştır. Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2009: 13)'e göre de deneysel araştırma, bilimsel yöntemler içinde en kesin sonuçların elde edildiği araştırmadır. Çünkü araştırmacı karşılaştırılabilir işlemler uygular ve daha sonra onların etkilerini inceler, bu tür bir araştırmanın sonuçlarının araştırmacıyı en kesin yorumlara götürmesi beklenir.

Bu araştırmada “öntest-sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu deneysel desen” kullanılmıştır. Desende hazır gruplardan ikisi belli değişkenler açısından (cinsiyet ve başarı puanları) denkleştirilmeye çalışılmıştır. Araştırma iki çalışma grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu gruplardan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubunda proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim programı kullanılırken, kontrol grubunda yürürlükteki programa devam edilmiştir. Öğretim her iki grupta da dersin öğretmenleri tarafından yürütülmüştür.

Araştırmada kullanılan desen, Tablo 1’de gösterilmiştir:

**Tablo 1.** Öntest-sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu desen

Gruplar		Öntest	İşlem	Sontest
D (Deney)	M	01	X	03
K (Kontrol)	M	02		04

Tablo 1’de yer alan D, deney grubunu; K, kontrol grubunu; M, deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasındaki yansızlığı; 01 ve 02 deney ve kontrol gruplarından alınan ön ölçümleri; X, deneysel işlemi; 03 ve 04 deney ve kontrol gruplarından alınan son ölçümleri göstermektedir.

### Çalışma Grubu

Araştırma, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup (sınıf) üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada bu gruplardan biri deney, öteki de kontrol grubu olarak kullanılmıştır.

Araştırma kapsamına alınan gruplardaki (deney ve kontrol) öğrenciler cinsiyet ve sayı gibi nitelikleri yönünden denetlenerek denk iki çalışma grubu oluşturulmaya çalışılmıştır. Ayrıca, her iki grubun fiziksel ortamlarının ısı, ışık ve büyüklük yönünden denkliği de sağlanmıştır.

Deney ve kontrol grubunun seçkisiz yolla belirlendiği araştırmada çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin sayısal dağılımı aşağıdaki gibidir:

**Tablo 2.** Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin sayısal dağılımı

	Kız	Erkek	Toplam
Deney Grubu	11	10	21
Kontrol Grubu	13	10	23
Toplam	24	20	44

Tablo 2’de görüldüğü gibi, deney grubunda 11 kız, 10 erkek öğrenci olmak üzere toplam 21 öğrenci; kontrol grubunda ise 13 kız, 10 erkek öğrenci olmak üzere toplam 23 öğrenci bulunmaktadır. Buna göre cinsiyet ve sayı açısından deney ve kontrol gruplarının birbirine denk olduğu söylenebilir.

Araştırmada deney ve kontrol gruplarında Türkçe derslerini yürüten öğretmenlerin de cinsiyet, kıdem ve en son bitirdikleri yükseköğretim kurumu gibi nitelikleri yönünden denk olmasına dikkat edilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğretmenlerine ilişkin bilgiler Tablo 3’te sunulmuştur:

**Tablo 3.** Deney ve kontrol grubu öğretmenlerine ilişkin bilgiler

	En Son Bitirilen Yükseköğretim Kurumu	Kıdemi	Cinsiyeti	N
Deney Grubu	Fakülte	32 yıl	Kadın	1
Kontrol Grubu	Fakülte	34 yıl	Kadın	1

Tablo 3’e göre, hem deney hem de kontrol grubundaki öğretmen; fakülte mezunu ve kadındır. Deney grubu öğretmeni 32 yıllık öğretmenken, kontrol grubu öğretmeni 34 yıllık öğretmendir. Buna göre deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin en son bitirilen yükseköğretim kurumu, kıdem ve cinsiyet değişkenleri bakımından birbirine denk olduğu görülmektedir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada saptanmış olan denencelerin sınanması için gerekli olan veriler; Sever (1993) tarafından geliştirilen çoktan seçmeli “Türkçe Okuduğunu Anlama Testi”, Sever (1993) tarafından geliştirilen “Türkçe Yazılı Anlatım Becerisi Testi” ile Sever (1993) tarafından geliştirilen “Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır.

Sever (1993) tarafından geliştirilen “Türkçe Okuduğunu Anlama Testi” çoktan seçmeli 30 maddeden oluşmaktadır. Testin 14., 24. ve 26. soruları okuduğunu anlamının “bilgi”, diğer soruları ise “kavrama” düzeyindeki davranışlarını ölçmeye yöneliktir. Testin Sever (1993) tarafından yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda K: 30,  $\bar{X}$ : 17.37, Sx: 6.87,  $\bar{p}$ :.58, KR-20:.89, KR-21: .87 olarak saptanmıştır.



Sever (1993) tarafından geliştirilen “Türkçe Yazılı Anlatım Becerisi Testi” çoktan seçmeli 30 maddeden oluşmaktadır. Testin 32., 35. ve 37. soruları yazılı anlatım becerisinin “bilgi”, diğer soruları ise “uygulama” düzeyindeki davranışlarını ölçmeye yöneliktir. Testin Sever (1993) tarafından yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda K: 30,  $\bar{X}$ : 20.31, Sx: 6.29,  $\bar{p}$ : .67, KR-20:.88, KR-21:.86 olarak saptanmıştır.

Araştırmada kullanılan “Türkçe Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerisi Testi” için yapılan güvenilirlik çalışmalarının üzerinden uzun bir süre geçmiş olması nedeniyle Turhan (2016) tarafından bu testle ilgili yeni bir güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Yapılan istatistiksel işlemlerin sonucunda  $\alpha$ : 0.89 olarak belirlenmiştir. Buna göre bu katsayının güvenilirlik açısından yeterli olduğu sonucuna varılmış, ölçme aracındaki bütün maddelerin çalıştığı saptanmış ve maddeler üzerinde herhangi bir değişikliğe gidilmeden “Türkçe Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerisi Testi” geliştirildiği biçimiyle uygulanmıştır.

Öğrencilerin kompozisyon (yazılı anlatım) becerilerinin, uygulama çalışması sonuçlarıyla daha anlamlı yoklanabileceği düşüncesiyle, araştırmada deney ve kontrol gruplarına öntest ve sontest uygulamalarıyla “Kendinizi tanıtırız” konulu bir kompozisyon çalışması yaptırılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerine, öntest ve sontest olarak uygulanan kompozisyon çalışmaları, alan uzmanlarınca Sever (1993) tarafından geliştirilen “Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği”ne bağlı kalınarak puanlanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazmış oldukları kompozisyonlar, bu ölçek yardımıyla yüz (100) tam puan üzerinden üç alan uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeye ilişkin “uzmanlar arası” güvenilirlik, varyans analiziyle hesaplanmıştır. Elde edilen veriler aşağıda gösterilmiştir:

**Tablo 4.** Öğrencilere verilen kompozisyon puanlarının güvenilirliğine ilişkin bilgiler

	Bir Uzman Ait Güvenirlik	Üç Uzman Ait Güvenirlik
Deney ve Kontrol Grubu Öntestleri	0.79	0.92
Deney ve Kontrol Grubu Sontestleri	0.90	0.96

#### Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen nicel veriler, bilgisayar ortamında Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) programı kullanılarak çözümlenmiştir.

Veriler çözümlenirken parametrik mi, yoksa parametrik olmayan testlerin mi kullanılacağına belirlenmesi için öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır. Bu bağlamda verilerin betimsel istatistik değerlerine bakıldığında, ortalama, mod ve medyan değerlerinin (ortalama: 28,6; medyan: 28,0; mod: 25,0) birbirine hemen hemen eşit olduğu görülmektedir. Bu durum, verilerin normal dağıldığını göstermektedir. Ayrıca, verilerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin (basıklık: -,169; çarpıklık: ,327) sıfıra çok yakın olması, bir başka deyişle +1 ya da -1’den küçük olması da verilerin normal dağıldığının bir başka göstergesidir.

Araştırmadan elde edilen nicel verilerin normal dağılım gösterdiği belirlendikten sonra verilerin çözümlenmesinde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Araştırma süresince uygulanan denel işlemin etkili olup olmadığı iki grubun öntest ve sontest puanlarının farklarının karşılaştırılması ile yapılmıştır. Bu kapsamda, deney grubunun öntest ve sontest puanları ile kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığı, “bağımlı gruplar için t-testi” kullanılarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için ise “bağımsız gruplar için t-testi” kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin, öğretimden önceki ve sonraki erişim puanları arasındaki farkın anlamlılığı 0.05 düzeyinde yorumlanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının yazılı anlatım becerilerinin sınanması için “Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Kullanılan ölçeğin güvenilirliği, deney ve kontrol gruplarının yazılı anlatım becerilerinin üç uzmana gösterilip uzmanların öğrenci kâğıtlarını 100 puan üzerinden notlandırması sonucunda üç uzmanın verdiği notların karşılaştırılmasıyla belirlenmiştir.

“Kompozisyon (Yazılı Anlatım) Becerisi Testi” güvenilirliğinin belirlenebilmesi için; “Bir uzmana” ait güvenilirlikte:

$$r_{XT} = \frac{MSP + MSR}{MSP + (K - 1)MSR}$$

“Üç uzmana” ait güvenilirlikte:

$$r_{XT} = \frac{MSP + MSR}{MSP}$$

formülleri kullanılmıştır (Fisher, 1958). Bu formüllere göre:

K: Uzman sayısı,

$r_{XT}$ : Güvenirlik indeksi,

MSP: Bireylerarası kareler ortalaması,

MSR: Hata puanlarına ait kareler ortalaması,

olarak alınmıştır.

## BULGULAR

Türkçe öğretiminde, proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim programıyla öğretim yapılan deney grubu ile mevcut programdaki öğretim anlayışıyla öğretim yapılan kontrol grubunun okuduğunu anlama becerisinin “bilgi” düzeyindeki erişiş ortalamaları Tablo 5’te verilmiştir:

**Tablo 5.** Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi “bilgi” düzeyi erişişleri

	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p	Yorum
<b>Deney Grubu</b>	21	.76	.76	42	.095	.924	p>0.05
<b>Kontrol Grubu</b>	23	.73	.81				

Tablo 5’e göre, proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim programıyla öğretim yapılan deney grubunun okuduğunu anlama becerisi “bilgi” düzeyi erişiş ortalaması .76, mevcut programdaki eğitim anlayışıyla öğretim yapılan grubun “bilgi” düzeyi erişiş ortalaması .73’tür. Deney ve kontrol gruplarının erişiş ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t testi” ile yoklanmıştır. Gözlenen fark .05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır [ t(42)= .924, p>.05].

Bu verilere göre, okuduğunu anlama becerisinin “bilgi” düzeyindeki davranışlarını kazandırmada “proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim programı” ile “mevcut programdaki eğitim anlayışı”nın aynı derecede etkili olduğu söylenebilir.

Türkçe öğretiminde, proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim programıyla öğretim yapılan deney grubu ile mevcut programdaki eğitim anlayışıyla öğretim yapılan kontrol grubunun okuduğunu anlama becerisinin “kavrama” düzeyindeki erişiş ortalamaları Tablo 6’da verilmiştir:

**Tablo 6.** Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi “kavrama” düzeyi erişişleri

	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p	Yorum
<b>Deney Grubu</b>	21	9.14	3.45	42	7.62	.000	p<0.05
<b>Kontrol Grubu</b>	23	2.47	2.27				

Tablo 6’ya göre, proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim programıyla öğretim yapılan deney grubunun okuduğunu anlama becerisi “kavrama” düzeyi erişiş ortalaması 9.14, mevcut programdaki eğitim anlayışının uygulandığı grubun “kavrama” düzeyi erişiş ortalaması 2.47’dir. Deney ve kontrol gruplarının erişiş ortalamaları arasında anlamlı bir

farkın olup olmadığı “t testi” ile yoklanmıştır. Gözlenen fark .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur [t(42)= 7.62, p<.05].

Buna göre, proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim programının öğrencilere, okuduğunu anlama becerisinin “kavrama” düzeyindeki davranışlarını kazandırmada, mevcut programdaki eğitim anlayışından daha etkili olduğu söylenebilir.

Türkçe öğretiminde, proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim programıyla öğretim yapılan deney grubu ile mevcut programdaki eğitim anlayışıyla öğretim yapılan kontrol grubunun okuduğunu anlama becerisi “toplam” erişi ortalamaları Tablo 7’de verilmiştir:

**Tablo 7.** Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi “toplam” erişileri

	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p	Yorum
<b>Deney Grubu</b>	21	9.80	3.38	42	8.05	.000	p<0.05
<b>Kontrol Grubu</b>	23	2.78	2.35				

Tablo 7’ye göre, proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim programıyla öğretim yapılan deney grubunun okuduğunu anlama becerisi “toplam” (bilgi+kavrama) erişi ortalaması 9.80, mevcut programdaki eğitim anlayışının kullanıldığı grubun “toplam” (bilgi+kavrama) erişi ortalaması 2.78’dir. Deney ve kontrol gruplarının erişi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t testi” ile yoklanmıştır. Gözlenen fark .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur [ t(42)= 8.05, p<.05].

Buna göre, proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim programının öğrencilere, okuduğunu anlama becerisine ilişkin davranışların kazandırılmasında mevcut programdaki eğitim anlayışından daha etkili olduğu söylenebilir.

Türkçe öğretiminde, proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim programıyla öğretim yapılan deney grubu ile mevcut programdaki eğitim anlayışıyla öğretim yapılan kontrol grubunun yazılı anlatım becerisinin “bilgi” düzeyindeki erişi ortalamaları Tablo 8’de verilmiştir:

**Tablo 8.** Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım becerisi “bilgi” düzeyi erişileri

	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p	Yorum
<b>Deney Grubu</b>	21	1.19	.81	42	2.33	.024	p<0.05
<b>Kontrol Grubu</b>	23	.65	.71				

Tablo 8’e göre, proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim programıyla öğretim yapılan deney grubunun yazılı anlatım becerisi “bilgi” düzeyi erişi ortalaması 1.19, mevcut programdaki eğitim anlayışının kullanıldığı kontrol grubunun erişi ortalaması ise .65’tir. Deney ve kontrol gruplarının erişi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t testi” ile yoklanmıştır. Gözlenen fark .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur [ t(42)= 2.33, p<.05].

Buna göre, yazılı anlatım becerisinin “bilgi” düzeyindeki davranışlarını kazandırmada, proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim programının mevcut programdaki eğitim anlayışından daha etkili olduğu söylenebilir.

Türkçe öğretiminde, proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim programıyla öğretim yapılan deney grubu ile mevcut programdaki eğitim anlayışıyla öğretim yapılan kontrol grubunun yazılı anlatım becerisinin “uygulama” düzeyindeki erişi ortalamaları Tablo 9’da verilmiştir:

**Tablo 9.** Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım becerisi “uygulama” düzeyi erişileri

	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p	Yorum
<b>Deney Grubu</b>	21	8.85	4.21	42	6.78	.000	p<0.05
<b>Kontrol Grubu</b>	23	2.04	2.24				

Tablo 9’a göre, proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim programıyla öğretim yapılan deney grubunun yazılı anlatım becerisi “uygulama” düzeyi erişi



ortalaması 8.85, mevcut programdaki eğitim anlayışının kullanıldığı kontrol grubunun erişimi ortalaması ise 2,04'tür. Deney ve kontrol gruplarının erişimi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı "t testi" ile yoklanmıştır. Gözlenen fark .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur [  $t(42)=6.78, p<.05$ ].

Buna göre, yazılı anlatım becerisinin "uygulama" düzeyindeki davranışlarını kazandırmada, proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim programının mevcut programdaki eğitim anlayışından daha etkili olduğu söylenebilir.

Türkçe öğretiminde, proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim programıyla öğretim yapılan deney grubu ile mevcut programdaki eğitim anlayışıyla öğretim yapılan kontrol grubunun yazılı anlatım becerisi "toplam" erişimi ortalamaları Tablo 10'da verilmiştir:

**Tablo 10.** Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım becerisi "toplam" erişimleri

	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p	Yorum
<b>Deney Grubu</b>	21	10.04	4.32	42	7.66	.000	p<0.05
<b>Kontrol Grubu</b>	23	2.69	2.30				

Tablo 10'a göre, proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim programıyla öğretim yapılan deney grubunun yazılı anlatım becerisi "toplam" (bilgi+uygulama) erişimi ortalaması 10.04, mevcut programdaki eğitim anlayışının kullanıldığı kontrol grubunun "toplam" (bilgi+uygulama) erişimi ortalaması 2.69'dur. Deney ve kontrol gruplarının erişimi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı "t testi" ile yoklanmıştır. Gözlenen fark .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur [  $t(42)=7.66, p<.05$ ].

Buna göre, proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim programının öğrencilere, yazılı anlatım becerisine ilişkin davranışların kazandırılmasında mevcut programdaki eğitim anlayışından daha etkili olduğu söylenebilir.

Türkçe öğretiminde, proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim programıyla öğretim yapılan deney grubu ile mevcut programdaki eğitim anlayışıyla öğretim yapılan kontrol grubunun okuduğunu anlama becerisi ve yazılı anlatım becerisi "genel toplam" erişimi ortalamaları Tablo 11'de verilmiştir:

**Tablo 11.** Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerisi "genel toplam" erişimleri

	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p	Yorum
<b>Deney Grubu</b>	21	19.85	6.79	42	9.79	.000	p<0.05
<b>Kontrol Grubu</b>	23	4.30	3.29				

Tablo 11'e göre, proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim programıyla öğretim yapılan deney grubunun okuduğunu anlama becerisi ve yazılı anlatım becerisi "genel toplam" erişimi ortalaması 19.85, mevcut programdaki eğitim anlayışının kullanıldığı kontrol grubunun okuduğunu anlama becerisi ve yazılı anlatım becerisi "genel toplam" erişimi ortalaması 4.30'dur. Deney ve kontrol gruplarının erişimi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı "t testi" ile yoklanmıştır. Gözlenen fark .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur [  $t(42)=9.79, p<.05$ ].

Bu verilere göre, proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim programının öğrencilere, okuduğunu anlama becerisi ve yazılı anlatım becerisine ilişkin davranışların kazandırılmasında mevcut programdaki eğitim anlayışından daha etkili olduğu söylenebilir.

Türkçe öğretiminde, proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim programıyla öğretim yapılan deney grubu ile mevcut programdaki eğitim anlayışıyla öğretim yapılan kontrol grubunun kompozisyon yazma becerisi erişimi ortalamaları Tablo 12'de verilmiştir:

**Tablo 12.** Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kompozisyon yazma becerisi erişimleri

	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p	Yorum
--	---	-----------	---	----	---	---	-------

<b>Deney Grubu</b>	21	20.88	13.04				
<b>Kontrol Grubu</b>	23	3.24	17.04	42	3.82	.000	p<0.05

Tablo 12'ye göre, proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim programıyla öğretim yapılan deney grubunun kompozisyon (yazılı anlatım) erişimi ortalaması 20.88, mevcut programdaki eğitim anlayışının kullanıldığı kontrol grubunun kompozisyon (yazılı anlatım) erişimi ortalaması 3.24'tür. Deney ve kontrol gruplarının erişimi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı "t testi" ile yoklanmıştır. Gözlenen fark .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur [  $t(42) = 3.82, p < .05$  ].

Bu verilere göre, proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim programının öğrencilere, kompozisyon (yazılı anlatım) becerisine ilişkin davranışların kazandırılmasında mevcut programdaki eğitim anlayışından daha etkili olduğu söylenebilir.

### TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada elde edilen veriler doğrultusunda Türkçe öğretiminde, proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim programı kullanılarak öğretim yapılan grubun okuduğunu anlama becerisinin "bilgi" düzeyindeki erişimi ortalaması ile mevcut programdaki eğitim anlayışıyla öğretim yapılan grubun okuduğunu anlama becerisinin "bilgi" düzeyindeki erişimi ortalaması arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre, mevcut programdaki eğitim anlayışı ile proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim programının "bilgi" düzeyindeki davranışları kazandırmada aynı derecede etkili olduğu söylenebilir. Çünkü bilgi düzeyi, görünce tanıma, sorunca hatırlayıp söyleme, ezberden aynen söyleme gibi davranışları içerir. Mevcut programdaki eğitim anlayışının özellikle ezbere dayalı davranışların kazandırılmasında etkili olduğu bilinmektedir. Bilgi düzeyindeki davranışlar, düz anlatma yöntemiyle de kazandırılabilir. Bu nedenle proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim programı, öğrencilere okuduğunu anlamının bilgi düzeyindeki davranışlarını kazandırmada etkili olsa da geleneksel yöntemler de bu konuda başarılı olduğundan öğrencilerin erişimi ortalamaları arasında anlamlı bir fark çıkmadığı düşünülmektedir. Bu bulgu, daha önce gerçekleştirilen deneysel çalışmaların bulgularıyla da benzerlik göstermektedir. Örneğin, Aslan (2006) ve Turhan (2016) tarafından gerçekleştirilen deneysel çalışmalarda da deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama becerisi "bilgi" düzeyi erişimi ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Her iki çalışmada da deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama becerisi "bilgi" düzeyi erişimi ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmaması, az önce yapmış olduğumuz yoruma benzer biçimde yorumlanmıştır.

Bu çalışmanın sonucunda Türkçe öğretiminde, proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim programı kullanılarak öğretim yapılan grubun okuduğunu anlama becerisinin "kavrama" düzeyindeki erişimi ortalaması ile mevcut programdaki eğitim anlayışıyla öğretim yapılan grubun okuduğunu anlama becerisinin "kavrama" düzeyindeki erişimi ortalaması arasında, proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim programı grubu öğrencilerinin lehine anlamlı fark bulunmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin kavrama düzeyindeki erişimi ortalamasının, kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklı çıkması, Türkçe öğretiminin niteliğine uygun öğretme-öğrenme süreçlerinde, proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim programı ilkelerinin uygulanması gibi bir nedene bağlanarak açıklanabilir.

Çalışmada elde edilen verilere göre Türkçe öğretiminde, proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim programı kullanılarak öğretim yapılan grubun "okuduğunu anlama gücü" "toplam" erişimi ortalaması ile mevcut programdaki eğitim anlayışıyla öğretim yapılan grubun "okuduğunu anlama gücü" "toplam" erişimi ortalaması arasında, proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim programı grubu öğrencilerinin lehine anlamlı fark vardır.

Çalışmanın sonucunda Türkçe öğretiminde, proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim programı kullanılarak öğretim yapılan grubun yazılı anlatım becerisinin "bilgi" düzeyindeki erişimi ortalaması ile mevcut programdaki eğitim anlayışıyla öğretim

yapılan grubun yazılı anlatım becerisinin “bilgi” düzeyindeki erişimi ortalaması arasında, proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim programı grubu öğrencilerinin lehine anlamlı fark bulunmuştur. Araştırma sürecinde deney grubundaki Türkçe derslerinde proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim programının temel ilkelerine uygun olarak hazırlanan eğitim durumlarının uygulanmasıyla öğrencilere çok sayıda yazma çalışması yaptırılmış ve öğrencilerin yazma çalışmalarına sürekli dönütler verilmiştir. Öğrencilerin yapmış oldukları yanlışlar ve/veya eksiklikler, öğrencilere gösterilmiş ve bu yanlışlık ve /veya eksiklikleri yinelememesi için gerekli uyarılar yapılmıştır. Böylece öğrencilerin “yazma” alanıyla ilgili bilgileri sürekli uygulayarak daha iyi öğrenmeleri sağlanmış ve bu bilgilerin akılda kalmasına olanak tanıyan koşullar, öğretim anlayışının doğal bir sonucu olarak oluşturulmuştur. Buna bağlı olarak deney grubu öğrencilerinin yazılı anlatım becerisinin “bilgi” düzeyindeki erişimi ortalamalarının daha yüksek olduğu düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen veriler Türkçe öğretiminde, proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim programı kullanılarak öğretim yapılan grubun yazılı anlatım becerisinin “uygulama” düzeyindeki erişimi ortalaması ile mevcut programdaki eğitim anlayışıyla öğretim yapılan grubun yazılı anlatım becerisinin “uygulama” düzeyindeki erişimi ortalaması arasında, proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim programı grubu öğrencilerinin lehine anlamlı fark olduğunu göstermektedir. Araştırma sürecinde deney grubu öğrencilerine uygulanan eğitim durumlarında öğrencilere sanatsal uyarılardan yararlanarak çok sayıda yazma çalışması yaptırılmıştır. Öğrencilere nitelikli sanatsal uyarılar (resim, karikatür vb.) verilerek, öğrencilerin bu uyarıların kendilerinde uyandırdıkları duygu ve düşüncelerle ilgili kompozisyonlar oluşturmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazmış oldukları yazılar, öğretmen tarafından değerlendirilmiş ve öğrencilere yapmış oldukları yanlışlar ve eksikliklerle ilgili dönütler verilmiştir. Öğrencilerin yazma çalışmalarında yapmış oldukları yanlışlar üzerinde önemle durularak öğrencilerin bu yanlışları yinelemesi önlenmeye çalışılmıştır. Bu durum, öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesinde büyük rol oynamıştır.

Çalışmanın sonunda Türkçe öğretiminde, proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim programı kullanılarak öğretim yapılan grubun “kompozisyon (yazılı anlatım)” becerisi erişimi ortalaması ile mevcut programdaki eğitim anlayışıyla öğretim yapılan grubun “kompozisyon (yazılı anlatım)” becerisi erişimi ortalaması arasında, proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim programı grubu öğrencilerinin lehine anlamlı fark bulunmuştur. Araştırma sürecinde, deney grubundaki öğrencilere çok sayıda yazma çalışması yaptırılmıştır. Bu yazma çalışmalarının serbest yazma, güdümlü yazma, özet çıkarma, kontrollü yazma, yaratıcı yazma, metin tamamlama, bir metni kendi sözcükleriyle yeniden oluşturma, bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma, eleştirel yazma gibi yazma tür ve tekniklerine yönelik olmasına özen gösterilmiştir. Araştırma sürecinde deney grubu öğrencileri, bu yazma tür ve tekniklerine ilişkin etkinliklerle buluşturulmuş ve öğrencilerin bu etkinlikleri etkili bir biçimde gerçekleştirmesi için gerekli tüm koşullar işletilmiştir. Böylece öğrencilerin yazma becerisine ilişkin temel bilgileri edinip uygulayabilmesinin yanında, başarılı bir yazma sürecinin gerçekleştirilmesi için önkoşul niteliği taşıyan yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini kazanmalarına dönük bir duyarlılık yaşama geçirilmiştir. Öğrencilerin yazma etkinliklerinde ortaya koyduğu ürünler, yalnızca biçimsel olarak değerlendirilmemiş; özgünlük, dizgesellik, çarpıcılık, ilgi çekicilik, akıcı bir biçimde okunabilirlik gibi öğeleri ne ölçüde barındırdığı bakımından da sorgulanmıştır. Öğrenciler, yazılarında bu öğeleri kullanmaları konusunda güdülenmiştir. Böylece öğrencilerin hem biçim hem de içerik yönünden son derece başarılı kompozisyonlar yazmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Deney grubunun kompozisyon (yazılı anlatım) becerisindeki erişimi ortalamasının, kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklı çıkması; Türkçe öğretiminin niteliğine uygun öğretme-öğrenme süreçlerinde, proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim programı ilkelerinin uygulanması gibi bir nedene bağlanarak açıklanabilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular, Türkçe öğretiminde uygulanan proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim programı ilkelerinin, öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Basamaklı öğretim programının öğrenci başarısı üzerindeki etkisini inceleyen diğer çalışmalarda (Aydoğuş ve Ocak, 2011;

Gömlüksüz ve Öner, 2013; Kılınçaslan ve Özdemir Şimşek, 2015; Yıldırım, 2016) da bu yaklaşımın öğrencilerin bilişsel başarılarını artırdığı ortaya konmuştur. Yine benzer biçimde proje tabanlı öğrenme yönteminin de öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etkisinin olduğu yapılan çalışmalarla (Korkmaz ve Kaptan, 2002; Atıcı ve Polat, 2010; Karaçalı, 2011; Deniz Çeliker, 2012; Kaşarcı, 2013) ortaya konmuştur. Buna göre bu çalışmada elde edilen bulgularla bu konuda yapılan diğer bilimsel çalışmalardaki bulguların örtüştüğü görülmektedir.

## ÖNERİLER

Bu araştırmada Türkçe eğitiminde uygulanan proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenmiş basamaklı öğretim programının öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerini geliştirmede mevcut programdaki öğrenme yaklaşımlarının uygulandığı eğitim anlayışına göre daha etkili olduğu, öğrencilerin bu yöntemle Türkçe dersini daha çok sevmeye başladıkları, Türkçe dersinin kazandırmayı amaçladığı bilgi ve becerileri daha iyi edindikleri bulgulanmıştır. Bu nedenle Millî Eğitim Bakanlığı, Türkçe derslerinde proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenmiş basamaklı öğretim programının kullanılmasına ilişkin gerekli önlemleri almalı ve Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenmiş basamaklı öğretim programının temel ilkelerini barındıracak biçimde güncellemelidir.

Türkçe öğretmenlerine Türkçe derslerinde proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenmiş basamaklı öğretim programını kullanmanın önemi ve gerekliliği anlatılmalıdır. Türkçe öğretmenlerinin derslerde bu yöntemi kullanabilmelerini sağlamak için hizmet içi eğitimler aracılığıyla bu yöntemin ilkeleri ve uygulama koşulları onlara ayrıntılı ve olanaklıysa uygulamalı olarak açıklanmalıdır.

Üniversitelerdeki Türkçe Öğretmenliği Bölümü lisans programlarında yer alan Özel Öğretim Yöntemleri dersinin içeriği proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenmiş basamaklı öğretim programına ilişkin bilgileri de içerecek biçimde yeniden düzenlenmelidir. Türkçe öğretmeni adaylarına Özel Öğretim Yöntemleri dersinde proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenmiş basamaklı öğretim programının ilkeleri ve uygulama koşulları ayrıntılı ve etkili bir biçimde anlatılmalıdır. Türkçe öğretmeni adaylarının meslek yaşamlarında proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenmiş basamaklı öğretim programını etkili bir biçimde uygulayabilecek bilgi birikimine sahip olmaları sağlanmalıdır.

Proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenmiş basamaklı öğretim programı, öğrenci merkezli diğer birçok yöntem gibi kalabalık sınıflarda uygulanmasının zor ve işlevsiz olduğu bir yöntemdir. Bu durum, araştırma sürecinde araştırmacının gözlemleri yoluyla bulgulanmıştır. Bu yöntemin Türkçe derslerinde etkili ve verimli bir biçimde uygulanabilmesini sağlamak için Millî Eğitim Bakanlığı, okullardaki sınıf mevcutlarının en çok 20-25 kişi aralığında olmasının sağlanması konusunda özenli ve duyarlı davranmalı, bu konuda gerekli önlemleri almaya çalışmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Aslan, C. (2006). *Yazınsal nitelikli çocuk kitaplarının çocuğun okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Atıcı, B. ve Polat, H. (2010). Web tasarımı öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarıları ve görüşlerine etkisi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 1 (2), 122-132.
- Aydoğuş, R. ve Ocak, G. (2011). İlköğretim 6 ve 7. sınıf fen ve teknoloji dersinde basamaklı öğretim programına dayalı öğretimin akademik başarıya etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (2), 343-368.
- Başbay, A. (2006). *Basamaklı öğretim programıyla desteklenmiş proje tabanlı öğrenmenin sürece, öğrenen ve öğretmen görüşlerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Bozkurt, B. Ü. (2016). Türkiye'de okuma eğitiminin karnesi: PISA ölçeğinden çıkarımlar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (4), 1673-1686.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cole, S. (1972). *The sociological method*. Skokie: Rand McNally.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni – nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (3. Baskı) (Çev. Esra Bukova Güzel, İbrahim Erdoğan, Yüksel Dede, Güney Hacıömeroğlu, Hülya Ercan, F. Işıl Bilican, Mesut Bütün, Murat Bursal, Seher Mandacı Şahin, Selçuk Beşir Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Demirel, Ö., Şahan, H. H., Ekinci, N., Özbay, A. ve Begimgil, A. M. (2006). Basamaklı öğretim programının süreç ve ürün açısından değerlendirilmesi. *Millî Eğitim*, 172, 72-90.
- Deniş Çeliker, H. (2012). *Fen ve teknoloji dersi "güneş sistemi ve ötesi: uzay bilimcesi" ünitesinde proje tabanlı öğrenme uygulamalarının öğrenci başarılarına, yaratıcı düşüncelerine, fen ve teknolojiye yönelik tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Erdem, M. ve Akkoyunlu, B. (2002). İlköğretim sosyal bilgiler dersi kapsamında beşinci sınıf öğrencileriyle yürütülen ekiple proje tabanlı öğrenme üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 1, 2-11.
- Fisher, R. A. (1958). *Statistical methods for research workers*. New York: Hafner.
- Goad, M. & Kelly, L. (2002). The layered curriculum "how to engage all learners" [Available online at: [ecdc.tamucc.edu/Induction/Seminars/lc.ppt](http://ecdc.tamucc.edu/Induction/Seminars/lc.ppt)], Erişim tarihi: 24 Ağustos 2015.
- Gömleksiz, M. N. ve Öner, Ü. (2013). Basamaklı öğretim programının sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Millî Eğitim*, 198, 173-195.
- Karaçallı, S. (2011). *İlköğretim 4. sınıf fen ve teknoloji dersinde proje tabanlı öğrenme yönteminin akademik başarıya, tutuma ve kalıcılığa etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Karagül, S. (2010). Türkçe eğitiminin sorunlarına çözüm üretilmesi sürecinde üniversitelerin rolü. *İlk ve Orta Öğretimde Türkçe Eğitiminin Sorunları* (ss. 12-18). İstanbul: İSTEK Okulları.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaşarcı, İ. (2013). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi: Bir meta-analiz çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Kavcar, C. (2003). Türk dili ve edebiyatı programıyla ilgili yeni çalışmalar. *Türklük Bilimi Araştırmaları TÜBAR*, XIII, 19-26.
- Kılınçaslan, H. ve Özdemir Şimşek, P. (2015). 6. sınıf "kuvvet ve hareket" ünitesinde basamaklı öğretim yöntemi ve yaratıcı drama yönteminin erişiyeye, tutuma ve kalıcılığa etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40 (180), 217-245.
- Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2002). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin akademik başarı, akademik benlik kavramı ve çalışma sürelerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 91-97.
- Nisbet, J. D. & Entswistle, N. J. (1974). *Educational research methods* (3<sup>rd</sup> ed.). London: University of London Press.
- Nunley, K. F. (2002). *Layered curriculum* (4th ed.). Texas: Morris Publishing.
- Overstreet, M. & Straquadine, G. S. (2002). *An examination of a high school horticulture curriculum process designed for diverse student learning styles*. Western Region Agricultural Education Conference, The American Association for Agricultural Education, Washington.
- Selltiz, C., Jahoda, M., Deutsch, M. & Cook, S. W. (1959). *Research methods in social relations*. USA: St Paul.
- Sever, S. (1993). *Türkçe eğitiminde uygulanan tam öğrenme kuramı ilkelerinin okuma ve yazılı anlatım becerilerindeki erişiyeye etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sever, S. (2006). Türkçe öğretiminin çözülemeyen sorunları. *Varlık Dergisi*, 1189, 8-16.
- Siman, J. L. (1969). *Basic research methods in social science: The art of empirical investigation*. New York: Random House.



- Turhan, H. (2016). *Çok uyaranlı eğitim ortamlarının öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, Z. (2016). *“Alan ölçme” öğretiminde basamaklı öğretim yönteminin etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yıldız Durak, H. ve Seferoğlu, S. S. (2016). PISA sonuçlarının sayısal uçurumun göstergeleri açısından karşılaştırılması: Türkiye, Finlandiya ve Kore örnekleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (1), 1-16.
- Yurtluk Başbay, M. (2010). Proje tabanlı öğrenme. Ö. Demirel (Ed.) içinde, *Eğitimde yeni yönelimler* (ss. 67-69). Pegem Akademi Yayınları, Ankara.