

AKTİF ÖĞRENMENİN YAZILI ANLATIM BECERİLERİNE ETKİSİ

Fatma BÖLÜKBAŞ (*), Emine ÖZDEMİR (**)

ÖZET

Bu araştırma, aktif öğrenme yöntemlerinin ilköğretim II. kademe öğrencilerinin Yazılı Anlatıma yönelik tutum ve Yazılı Anlatım başarıları üzerindeki etkililiğini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırma, 2006–2007 öğretim yılı bahar yarıyılında İzmir Recep Ersayın İlköğretim Okulu 7. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Kontrol grubu ön test – son test modeli kullanılan araştırmada, denel işlemler olarak, deney grubunda aktif öğrenme teknikleri; kontrol grubunda ise geleneksel öğretim teknikleri uygulanmıştır. Araştırmanın verileri, “Yazılı Anlatıma Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Yazılı Anlatım Başarı Testi” hem ön test hem de son test olarak her iki gruba da uygulanmak suretiyle toplanmıştır. Elde edilen bulgular, aktif öğrenmenin, öğrencilerin yazılı anlatım başarı ve tutumlarını arttırmada geleneksel öğretime göre etkili olduğunu ve kız öğrencilerin hem başarı hem de tutum ortalamalarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Aktif Öğrenme, Yazılı Anlatım, Başarı, Tutum, Cinsiyet.

ABSTRACT

This research has been done to determine the impact of active learning techniques on the senior primary students' attitudes towards writing, and on their writing achievement.

The research has been carried out with the participation of 7th grade students of İzmir Recep Ersayın Primary School at spring semester of 2006-2007 academic year. The research implements pretest-posttest model with control group and for the experimental process, the active learning techniques were employed in the experimental group, whereas the control group was exposed to the traditional teaching techniques. Data of the research has been collected by applying the “Attitude Scale Towards Writing” and “Writing Achievement Test” to both groups as pre and post tests. The analysis of data collected has shown that active learning, when compared to other traditional teaching methods, has a

* İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü.

** Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Türkçe Bölümü Doktora Öğrencisi.

positive effect on Writing Achievement and on Attitude Formation. The study above revealed that girls' writing achievement and positive attitudes towards writing have been higher than those of the boys.

Key Words: *Active Learning, Written Language Skills, Achievement, Attitude, Gender.*

1. GİRİŞ

Toplumsal bir varlık olan insan, yaşamı boyunca diğer insanlarla çeşitli düzeylerde ilişkiler kurmak için iletişim araçlarına gereksinim duyar. Bir toplumun içindeki bireyler, aralarındaki ilişkileri ve iletişimi düzenlemek, sürdürmek ve kesinleştirmek için dili kullanır. Bu nedenle dil, toplum içindeki ilişkileri sağlayan bir araç ve bir ortam olarak bilinmektedir.

İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan bir araç olarak tanımlanan dil, sözcüklerin mantıksal diziliş içinde bir araya gelmesinden oluşmuş bir iletişim aracıdır. İnsan dille düşünür ve dil aracılığıyla hisseder; bunları yine dil yolu ile sosyal iletişim kurarak başkalarına aktarır (Aktaş ve Gündüz, 2003, 8-9).

Kullanım bakımından dil, sözlü ve yazılı olmak üzere iki aşamada gerçekleşmektedir. Yazı dili kendine özgü kuralları, biçimleri, belirli bir geleneği olan, yazışmalarda, bilim ve sanat eserlerinde kullanılan, gelişmiş bir dildir (Beyrelî , Çetindağ ve Celepoğlu, 2005, 16).

Bireyin kendisini kurallara uygun bir biçimde yazılı olarak ifade edebilme gücü, doğuştan gelen bir yetenek değil; eğitimle kazanılan davranışlar zinciridir. Bu bakımdan düşünüldüğünde, özellikle ilköğretim Türkçe derslerinin önemi daha da ortaya çıkmaktadır. Ne var ki, Türkçe öğretiminde bir takım sorunlarla karşılaşmakta; bu da derslerin verimli işlenişinde bazı engeller oluşturmaktadır. Özellikle, derslerdeki bir takım uygulamaların rastlantısal olarak yapılması, çoğu konunun işlenişinin ezbere dayandırılması, öğretmen merkezli bir anlayış sebebiyle öğrencilerin eğitim sürecinde edilgen kalması, sadece dinleyici konumunda kalan öğrencinin zihinsel yeteneklerini kullanmadığı için konular arasında bilgi transferi yapamaması gibi birtakım sorunlar, hem zaman hem de verim kaybına yol açmaktadır.

Bilindiği gibi dil öğretimi, diğer derslerin öğretiminden farklı yöntemler / teknikler gerektiren çok boyutlu bir iştir. Özellikle ilköğretim düzeyinde, öğrencilerin Türkçeyi her yönüyle öğrenmesine / kullanmasına olanak sağlayan bir öğretim yöntemi gerekmektedir. Bu durum da, öğrencilerin sınıf ortamında kendilerini özgürce anlatabilecekleri, yaptıkları eylemler üzerinde düşünerek yeni davranışlar geliştirebilecekleri, kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirebilecekleri, öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıyacakları, takım çalışması yapabilecekleri bir ortamı zorunlu kılmaktadır. Araştırmanın 1.1. bölümünde açıklanacağı gibi, aktif öğrenme de bu tür etkinliklere, uygulamalara olanak sağlayan esnek bir öğrenme/öğretme biçimidir.

1.1. Aktif Öğrenme

Aktif öğrenme, öğrencinin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, karmaşık öğretimsel işlemlerle zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı ve öğrenciye öğrenmenin çeşitli yönleriyle ilgili karar alma ve öz düzenleme yapma fırsatının verildiği bir öğrenme sürecidir (Açıkgöz, 2003, 17).

Eğitim bir sistem olarak düşünüldüğünde, öğretmen de bu sistemin en önemli öğelerinden biridir. Öğretmenin sınıf içindeki davranışları, öğrencilerin öğrenme düzeylerini doğrudan etkileyecektir. Öğretmenlerin sınıf içindeki rolleriyle ilgili olarak Jones ve Jones (1982) şunları söylemektedir: “Öğretmen, sınıfın nabzını elinde tutan bir doktor, yaşamın kurallara uygun olarak gerçekleşmesine özen gösteren bir hakem, sınıf içi uyumu sağlayan bir orkestra şefidir.”

Geleneksel olarak ‘öğretmen’ denildiğinde, sınıfın önünde durarak olayları kontrol eden, konuşmaların çoğunu yapan, bilgi aktaran, soru soran, değerlendiren, cezalandıran, ödüllendiren, kaynaklık eden; kısacası sınıfta en aktif, en baskın olan kişi akla gelmektedir. Ancak, eğitim sistemindeki değişimler ile birlikte öğretmenin öğrenme-öğretme süreçlerindeki rolünde de önemli değişiklikler olmuştur. Aktif öğrenmeyi kullanan öğretmenin geleneksel öğretmenden farkı, kendi kararlarını uygulamak yerine öğrencilere yön göstermek, önerilerde bulunmak, gerekli durumlarda açıklama yapmak, fikir vermek, rehber olmak ve öğrencilerin gelişimlerini gözlemektir (Açıkgöz, 2003, 34).

Aktif öğrenmede öğrenci, geleneksel öğrenmede olduğu gibi kendisine aktarılanları alan ve sonra onları tekrarlayan “boş bir kap” ya da “edilgin alıcı” değildir. Öğrenen, öğretilenleri aynen almaz, tersine onları kendine özgü stratejilerle işleyip yeniden üretir. Aktif öğrenmede öğrenci, gelenekselde olduğu gibi yalnızca konuyu tekrar edecek kadar öğrenmekle kalmaz. Onu nerede kullanabileceğini tasarlar, niçin onu öğrendiğini bilir, kendi öğrenmesini inceler, iyi ve kötü olduğu noktaları keşfetmeye çalışır (Açıkgöz, 2003, 39).

1.1.2. Aktif Öğrenmede Kullanılabilecek Teknikler ve Öğretimsel Etkinlikler

Türkçe dersi, içinde birçok beceriyi barındıran çok yönlü bir ders olduğundan, bu dersin işlenişinde birden çok tekniğe başvurulmaktadır. Teknik ve öğretimsel etkinlik seçiminde dikkat edilmesi gereken en önemli özellik ise, seçilecek yöntemin öğrencinin fizyolojik ve ruhsal gelişim aşamasına uygun olmasıdır. Bu düşünceden hareketle bu çalışmada, aktif öğrenme tekniklerinden kavram ağı, kum saati teknikleri ile şiir/öykü yazma, öykü tamamlama, slogan bulma, resimleme, resim hakkında konuşma/yazma, Venn şeması hazırlama ve başlık bulma gibi öğretimsel etkinlikler birlikte kullanılmıştır. Aşağıda bu teknikler

ve öğretimsel etkinlikler Açıkgöz (2003, 86-109)'den yararlanılarak kısaca açıklanmaktadır:

Kavram Ağı: Öğrencilerin öğrendiklerini gözden geçirmelerini ve öğrendikleri arasında ilişki kurmalarını sağlar. Uygulamadan önce, konunun ana kavramları ya da belli başlı düşünceleri küçük kartlara yazılır ve kartlar rasgele öğrencilere dağıtılır. Daha sonra öğrenciler kartları birbirleriyle değiştirirler. Sonunda öğrencilerden biri elindeki kartta yazılı kavram ya da düşünce hakkında konuşmaya başlar. Onu, kendi söyleyeceklerinin önceki konuşmalarla ilgili olduğunu ya da söylenenlere katılmadığını düşünen öğrencilerin konuşmaları izler. Böylece tüm öğrencilere öğrenilenler hakkında düşünme ve konuşma fırsatı verilmiş olur.

Kum Saati: Bu teknik genellikle ön öğrenmelerin açıklanması ve yeni öğrenilenlerle bağ kurulması için kullanılır. İlk önce tahtaya boş kum saati çizilir ve öğrenilecek konu kum saatinin ortasına yazılır. Öğrenilecek konu ile ilgili ön bilgiler kum saatinin üst kısmına yazılır ve konu işlenir. Konu işlendikten sonra, öğrenme malzemesinin ana temaları kum saatinin alt bölümüne yazılır ve kum saati açıklanır.

Şiir/Öykü Yazma: Öğrencilerin, işlenen konunun önemli noktalarını yansıtan şiir ya da öykü yazmalarınıdır.

Öykü Tamamlama: Öğretmenin konuyu öyküleştirmesi ve öykünün bir bölümünü söyleyip kalanını öğrencilere tamamlatması biçiminde uygulanan bir öğretimsel etkinliktir.

Slogan Bulma: Öğrencilerden işlenen konunun ana düşüncelerini yansıtan bir slogan bulmaları istenir.

Resimleme: Öğrencilerin, işlenen konunun ana hatlarını resimlerle anlatmalarınıdır.

Resim Hakkında Konuşma/Yazma: Öğrencilerin gösterilen bir resimle ilgili konuşması, soru sorması ve problem oluşturmalarıdır.

Venn Çizelgesi Hazırlama: Öğrenilenler arasındaki benzerlik ve farklılıkların Venn şeması üzerinde gösterilmesidir.

Başlık Bulma: Öğrencilerin, okudukları bir metin ya da izledikleri olaya başlık koymaları, eğer varsa, var olan başlığı değiştirmeleridir.

1.2. Yazılı Anlatım

Anlatma isteği insanda doğuştan gelen bir eğilimdir. Çocukluk döneminde ağlama, bağırama, el ve yüz hareketleriyle kendini gösteren bu istek, daha sonra dil aracılığıyla gerçekleşir. Kompozisyon olarak da ifade edilen yazılı anlatım kavramı insanın 'düzen'e olan gereksiniminden doğmuştur. Duygu ve düşüncelerimizin düzgün ve etkili anlatımı olan kompozisyon, her şeyden önce düzenli düşünme alışkanlığı kazandırır. İnsan ve toplum ilişkilerinde değer

taşıyarak iletişimin güçlü ve düzenli olmasını sağlar. Kısaca 'düzenli yazma ve konuşma' sanatı olarak bilinen kompozisyon 'yazma ve konuşma' olarak iki yönlü gerçekleştirilir (Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy, 2002, 12).

Yazılı anlatım, insanlarla iletişim kurmamızı ve bunun yanında kalıcı ürünler meydana getirmemizi sağlar. İletişimin ve ürünlerin güçlü ve kalıcı olması, yazılı anlatımın niteliğine bağlıdır. Yazılı anlatımın nitelikli olması da duygu ve düşüncenin aktarılması için kullanılan yazı dilinin kurallara uygun bir şekilde kullanılmasına bağlıdır. Ancak iyi yazmak, yeteneğe bağlı değildir; yazma zevk ve alışkanlığı ile yazma tekniğini almayı; dil kuralları hakkında yeterli bilgiyi öğrenmeyi gerektirir (Kantemir, 1997, 106).

Yazılı anlatım, duygu ve düşüncelerin yazım kurallarına göre yazı diliyle aktarılmasıdır. Yazılı anlatım günümüz Türkçesinde daha çok 'kompozisyon' sözcüğü ile karşılanmaktadır. Kompozisyon, ayrı ayrı parçaları, öğeleri bir araya getirerek uyumlu bir bütün oluşturmaktır. Sözlü kompozisyon, duygulara, düşüncelere, sezgilere, tasarımlara konuşma yoluyla; yazılı kompozisyon yazıyla bütünlük vermektir (Gülensoy, 1994, 162).

Dili etkili bir biçimde kullanabilmek, hem birey açısından hem de toplumsal açıdan büyük önem taşır. Toplumsal bir çevrede yaşayan bireyler, duygu ve düşüncelerini dil yolu ile paylaşarak iletişim kurarlar (Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy, 2002, 12). Duygu ve düşünceleri güzel ve etkili bir biçimde yazılı bir şekilde ortaya koymak da bir sanattır. Sanat hammaddeye biçim vermek olduğuna göre, yazmak sanatı; sözcüklere biçim vererek, bir sanat meydana getirmektir (Karaalioğlu, 1963, 87).

1.3. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, aktif öğrenme yöntemlerinin ilköğretim II. kademe öğrencilerinin yazılı anlatıma yönelik tutum ve yazılı anlatım başarıları üzerindeki etkililiğini belirlemektir.

Türkçe öğretiminin sorunlarına genel olarak bakıldığında, bu sorunların temelinde geleneksel öğretim anlayışının yattığı söylenebilir. Geleneksel anlayış, öğretmen merkezli eğitimi öngördüğü için, geleneksel anlayışta tutum, güdülenme gibi öğrenmeyi kolaylaştırıcı etkenler göz ardı edilmektedir.

Gerek tutum, gerekse akademik başarı ile ilgili pek çok araştırma ve yayın, bir konuya yönelik olumlu tutumun başarıyı arttırdığını kanıtlamaktadır (Bölükbaş, 2004; Cooper, Lindsay ve Nye, 1998; Cüceloğlu, 2002; She ve Fisher, 2002; Tavşancıl, 2002, vb.). Bu nedenle öğretmene, öğrencilere derse yönelik olumlu tutum kazandırma konusunda büyük görevler düşmektedir. Bilindiği gibi tutumların değişmesi zor olmakla beraber olanaksız değildir. Eğer öğretmen derse öğrenciyi etkin olarak katıp onun fikirlerine önem verir ve ona öğretimi değerlendirme konusunda yetki verirse; öğrenci derste kendisini daha önemli hissedecek, derse olan ilgisi, kendine güveni artacaktır. Bu tür sınıf içi

uygulamalara olanak veren aktif öğrenmenin, bireyde olumlu tutum geliştirme üzerindeki etkililiği, daha önceki çalışmalarla da kanıtlanmıştır. Öğrencilerin derse yönelik olumlu tutum kazanmalarını sağlayarak başarılarını artırma konusunda, aktif öğrenmenin Türkçe derlerinde kullanılmasının olumlu katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Problem Tümcəsi ve Alt Problemler

Problem tümcəsi: Aktif öğrenme, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazılı Anlatıma yönelik tutumlarını ve Yazılı Anlatım başarılarını nasıl etkilemektedir?

Alt problemler ise;

1. Aktif öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin ilköğretim 7.sınıf öğrencilerinin Yazılı Anlatım başarıları üzerindeki etkileri önemli farklılıklar göstermekte midir?
2. Aktif öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin Yazılı Anlatıma yönelik tutumları üzerindeki etkileri önemli farklılıklar göstermekte midir?
3. Aktif öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin ilköğretim 7.sınıf öğrencilerinin Yazılı Anlatım başarıları üzerindeki etkileri cinsiyet değişkenine göre önemli farklılıklar göstermekte midir?
4. Aktif öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin Yazılı Anlatıma yönelik tutumları üzerindeki etkileri cinsiyet değişkenine göre önemli farklılıklar göstermekte midir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Araştırmada deneysel modellerden "öntest-sontest kontrol gruplu model" kullanılmıştır. Bu modelde, yansız atamayla oluşturulmuş bir deney, bir de kontrol grubu bulunur. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçümler yapılır (Karasar, 2002).

Tablo 1: Deney Deseni

Gruplar	Ön Ölçümler	Denel İşlemler	Son Ölçümler
Kontrol Grubu	Başarı Testi	Geleneksel Öğretim	Başarı Testi
	Tutum Ölçeği		Tutum Ölçeği
Deney Grubu	Başarı Testi	Aktif Öğrenme	Başarı Testi
	Tutum Ölçeği		Tutum Ölçeği

2.2. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri, İnal (2006) tarafından geliştirilen Yazılı Anlatım Yönelik Tutum Ölçeği ve araştırmacılar tarafından geliştirilen Yazılı Anlatım Başarı Testi ile toplanmıştır.

Yazılı Anlatım Yönelik Tutum Ölçeği: İnal (2006) tarafından geliştirilen bu ölçek, 40 maddelik, 5 aralıklı Likert tipi bir ölçektir. Olumlu ifadeler için 5-4-3-2-1; olumsuz ifadeler için 1-2-3-4-5 şeklinde ters puanlanmıştır. 23 olumlu, 17 olumsuz önermeden oluşan bu ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .94'tür.

Yazılı Anlatım Başarı Testi: Türkçe eğitimi alanında çalışan uzman kişilerin görüşlerine başvurularak hazırlanan Yazılı Anlatım Başarı Testi, önce ilköğretim 7. sınıftan 30 öğrenciye uygulanmış; uygulama sırasında dikkati çeken eksiklikler-yanlışlıklar düzeltilmiştir. Daha sonra aynı ölçme aracı, güvenilirlik kontrolü için ilköğretim 7. sınıftan 124 öğrenciye uygulanmıştır. Yazılı yoklama kağıtları ilk önce araştırmayı yapan kişice, sonra da başka bir Türkçe öğretmeni tarafından okunmuş; bu kişilerin verdikleri notların birbirleriyle korelasyonuna (r) bakılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, her iki değerlendirmenin verdikleri notlar arasında $p < 0.001$ düzeyinde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

2.3. Veri Çözümleme Teknikleri

Araştırmada kullanılan ölçek ve testlerle toplanan veriler "SPSS 11.00 for Windows 98" programında çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde şu istatistik teknikler kullanılmıştır: Frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız t testi, bağımlı t testi, varyans analizi, kovaryans analizi.

3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, açıklanan yöntemlerle toplanan verilerin her bir alt problemle ilgili olarak istatistiksel tekniklerle yapılan çözümlenmeleri sonucu elde edilen bulgular ve bu bulgular ışığında yapılan yorumlar yer almaktadır.

Araştırmanın birinci alt problemi: "Aktif öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarıları üzerindeki etkileri önemli farklılıklar göstermekte midir?" biçiminde ifade edilmiştir.

Aktif öğrenmenin ve geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrencilerin Yazılı Anlatım başarıları üzerindeki etkilerini inceleyebilmek için, ilk önce Yazılı Anlatım Başarı Testi deney ve kontrol gruplarına uygulanarak, her iki grubun arasında fark olup olmadığı araştırılmıştır.

Tablo 2: Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Başarı Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Grup	N	\bar{x}	Ss	Sd	t	P
Deney	39	65,256	14,046	78	0,591	0,556
Kontrol	41	63,170	17,239			

Deney ve kontrol grubunun başarı ortalamalarının birbirine yakın değerde olması ve istatistiksel olarak 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olmaması, grupların eşit başlangıç düzeyinde olduğunu göstermektedir.

Tablo 3: Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Başarı Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Grup	N	\bar{x}	Ss	Sd	t	P
Deney	39	71,153	10,289	78	2,401	0,019
Kontrol	41	63,414	17,444			

Tablo 3, deney ve kontrol gruplarının son test başarı puan ortalamaları arasındaki farkı göstermektedir. Deney grubunun ortalaması 71,153 olup kontrol grubu ortalaması 63,414'ten daha büyüktür. İstatistiksel olarak da yapılan t testi sonucunda, deney ve kontrol gruplarının başarı ortalamalarının anlamlı düzeyde ($t=2,401$, $p<,01$) farklılaştığı saptanmıştır. Bu durum, deney grubunda uygulanan aktif öğrenmenin öğrenci başarısını, geleneksel öğretime göre daha fazla artırdığını göstermektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi: “Aktif öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatıma yönelik tutumları üzerindeki etkileri önemli farklılıklar göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmiştir.

Aktif öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrencilerin Yazılı Anlatıma yönelik tutumları üzerindeki etkilerini inceleyebilmek için, öğrencilerin deneye başlamadan önceki ve deney sonundaki tutum düzeyleri belirlenmiş; daha sonra da yapılan analizler yardımıyla tutum düzeyleri arasında önemli farklar oluşup oluşmadığı sınıanmıştır.

Tablo 4: Deney ve Kontrol Gruplarının Yazılı Anlatıma Yönelik Ön Test Tutum Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Grup	N	\bar{x}	Ss	Sd	t	P
Deney	39	133,589	19,574	78	0,170	0,866
Kontrol	41	132,926	15,169			

Ön test sonuçlarına göre öğrencilerin Yazılı Anlatıma Yönelik Tutum ortalamaları incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun tutum ortalamalarının birbirine yakın değerde olması ve t-testi sonucunda 0,05 anlamlılık düzeyinde farklılaşmaya neden olmaması, deney ve kontrol gruplarının tutum düzeylerinin birbirine benzer nitelikte olduğunu göstermektedir.

Tablo 5: Deney ve Kontrol Gruplarının Yazılı Anlatıma Yönelik Son Test Tutum Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Grup	N	$\bar{\chi}$	Ss	Sd	t	P
Deney	39	149,359	18,853	78	7,113	0,000
Kontrol	41	122,073	15,356			

Tablo 5, deney ve kontrol gruplarının son test Tutum puan ortalamaları arasındaki farkı göstermektedir. Deney grubunun ortalaması 149,359 olup kontrol grubu ortalaması 122,073'ten daha büyüktür. İstatistiksel analiz sonucunda da deney ve kontrol gruplarının Yazılı Anlatıma Yönelik Tutum ortalamalarının anlamlı düzeyde ($t=7,113$, $p<,05$) farklılaştığı saptanmıştır. Bu durum, deney grubunda uygulanan aktif öğrenmenin, öğrencilerin Yazılı Anlatıma yönelik tutumlarını olumlu yönde arttırmada, geleneksel öğretimden daha etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi: “Aktif öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarıları üzerindeki etkileri cinsiyet değişkenine göre önemli farklılıklar göstermekte midir?” biçimindedir.

Tablo 6: Deney Grubundaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Ön Test Başarı Ortalamalarının T Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{\chi}$	Ss	Sd	t	P
Kız	22	72,727	8,125	37	4,719	0,000
Erkek	17	55,588	14,348			

Tablo 6 incelendiğinde, deney grubundaki kız öğrencilerin ön test Yazılı Anlatım başarı ortalamalarının (72,727) erkek öğrencilere (55,588) göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir.

Tablo 7: Kontrol Grubundaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Ön Test Başarı Ortalamalarının T Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{\chi}$	Ss	Sd	t	P
Kız	21	66,904	15,848	39	1,110	0,158
Erkek	20	59,250	18,156			

Tablo 7 incelendiğinde, kontrol grubundaki kız öğrencilerin ön test başarı puanlarının (66,904) erkek öğrencilerinkinden (59,250) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu fark, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir.

Tablo 8: Cinsiyete Göre Ön Test Başarı Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	3504,147	3	1168,049	5,559	0,002
Gruplar İçi	15968,041	76	210,104		
Toplam	19472,188	79			

Tablo 8 incelendiğinde, cinsiyete göre ön test başarı puanlarında gruplar arasında fark olduğu ($F=5,559$ ve $P<0,05$) anlaşılmaktadır. Hangi grup arasında farkın olduğunu belirlemek için Scheffe testi yapılmıştır.

Tablo 9: Cinsiyete Göre Ön Test Başarı Puan Ortalamalarının Scheffe Testi Sonuçları

Cinsiyet Grubu	Deney Kız	Deney Erkek	Kontrol Kız	Kontrol Erkek	Farkın Yönü
Deney Kız		*fark anlamlı		*fark anlamlı	DK>DE DK>KE
Deney Erkek					
Kontrol Kız					
Kontrol Erkek					

* $P<0,05$

Tablo 9 incelendiğinde, araştırma öncesinde deney grubunda yer alan kız öğrencilerin Yazılı Anlatım başarı puanlarının deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 10: Son Test Başarı Ortalamaları ve Düzeltilmiş Ortalamalara İlişkin Betimsel İstatistikler

Cinsiyet	Grup	N	\bar{x}	Düzeltilmiş \bar{x}
Kız	Deney	22	76,818	70,481
Erkek		17	63,823	70,207
Kız	Kontrol	21	66,190	64,323
Erkek		20	60,500	64,087

Öğrencilerin cinsiyete göre başarı puan ortalamaları incelendiğinde, ön test başarı puanları ile ilişkilendirilerek elde edilen en yüksek düzeltilmiş ortalamaya deney grubundaki kız öğrencilerde ($\bar{x}=70,481$); en düşük düzeltilmiş ortalamaya ise kontrol grubundaki erkek öğrencilerde ($\bar{x}= 64,087$) rastlanmıştır. Grupların düzeltilmiş aritmetik ortalamaları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için kovaryans analizi yapılmıştır.

Ön test-son test kontrol gruplu bir desende deneysel işlemin etkili olup olmadığına odaklanıldığında en uygun istatistiksel işlem ön testin ortak değişken olarak kontrol edildiği tek faktörlü kovaryans analizidir. Kovaryans analizi deneyin başlangıcında gruplar arası farkların olduğu durumlarda deneylerdeki yanlılıkta azalma sağlar (Büyüköztürk, 2002). Cinsiyet bağımsız değişkenine göre öntestlerde deney grubunda farklılıklar gözlenmesi nedeniyle son testlere ilişkin kovaryans analizi yapılmıştır.

Tablo 11: Ön Test Başarı Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Başarı Puanlarının Cinsiyet Değişkeni Bakımından Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Öntest başarı	9571,165	1	9571,165	153,620	0,000
Cinsiyet	749,118	3	247,706	4,008	0,011
Hata	4672,816	75	62,304		
Toplam	17392,188	79			

Kovaryans analizi sonuçları, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öntest puanlarına göre düzeltilmiş başarı ortalamaları arasında anlamlı fark olduğunu göstermektedir ($F=4,008$ $P<0,01$). Bir diğer ifade ile öğrencilerin başarı puanlarının cinsiyetle ilişkili olduğu söylenebilir. Düzeltilmiş başarı ortalamalarına göre yapılan LSD testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 12: Düzeltilmiş Başarı Puan Ortalamalarına Göre LSD Testi Sonuçları

Cinsiyet Grubu	Deney Kız	Deney Erkek	Kontrol Kız	Kontrol Erkek	Farkın Yönü
Deney Kız			*fark anlamlı	*fark anlamlı	DK>KK DK>KE
Deney Erkek			*fark anlamlı	*fark anlamlı	DE>KK DE>KE
Kontrol Kız					
Kontrol Erkek					

* $P<0,05$

Tablo 12 incelendiğinde, deney grubundaki kız ve erkek öğrencilerin arasında başarı düzeyinde anlamlı fark gözlenmezken, deney grubu kız ve erkeklerinin kontrol grubundaki kız ve erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde farklılaştığı anlaşılmıştır. Bu durum, uygulanan aktif öğrenme yönteminin bir sonucu olarak ileri sürülebilir. Deney öncesinde, deney grubu kızlarının deney grubu erkek ve kontrol grubu erkek öğrencilerinden anlamlı düzeyde farklılaştığı anlaşılmaktadır. Uygulanan aktif öğrenme teknikleri sonrasında, deney grubunda cinsiyetler arası farkın ortadan kalktığı, deney grubu erkek öğrencilerinin ise kontrol grubu kız ve erkek öğrencilerine göre başarılarının arttığı anlaşılmaktadır.

Araştırmanın dördüncü alt problemi: “Aktif öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin Yazılı Anlatıma yönelik tutumları üzerindeki etkileri cinsiyet değişkenine göre önemli farklılıklar göstermekte midir?” biçimindedir.

Tablo 13: Deney Grubundaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Ön Test Tutum Ortalamalarının T Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{\chi}$	Ss	Sd	t	P
Kız	22	141,863	17,205	37	3,393	0,002
Erkek	17	122,882	17,478			

Tablo 13 incelendiğinde, deney grubundaki ön test tutum puanlarının kız öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Başka bir deyişle, deneye başlamadan önce, deney grubundaki kız öğrencilerin Yazılı Anlatıma yönelik tutumlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 14: Kontrol Grubundaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Ön Test Tutum Ortalamalarının T Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	χ	Ss	Sd	t	P
Kız	21	134,000	16,180	39	0,460	0,640
Erkek	20	131,800	14,362			

Kontrol grubundaki Yazılı Anlatıma yönelik tutum puan ortalamaları, kızlar lehine yüksek olmasına rağmen; bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 15: Cinsiyete Göre Ön Test Tutum Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	3513,444	3	1171,148	4,393	0,007
Gruplar içi	20259,556	76	266,573		
Toplam	23773,000	79			

Tablo 15 incelendiğinde, cinsiyete göre ön test tutum puanlarında gruplar arasında fark olduğu ($F=4,393$ ve $P<0,05$) anlaşılmaktadır. Hangi grup arasında farkın olduğunu belirlemek için Scheffe testi yapılmıştır.

Tablo 16: Cinsiyete Göre Tutum Puan Ortalamalarının Scheffe Testi Sonuçları

Cinsiyet Grubu	Deney Kız	Deney Erkek	Kontrol Kız	Kontrol Erkek	Farkın Yönü
Deney Kız		*fark anlamlı			DK>DE
Deney Erkek					
Kontrol Kız					
Kontrol Erkek					

* $P<0,05$

Tablo 16 incelendiğinde, araştırma öncesinde deney grubundaki kız öğrencilerin Yazılı Anlatıma yönelik tutum puanlarının deney grubundaki erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 17: Son Test Tutum Ortalamaları ve Düzeltilmiş Ortalamalara İlişkin Betimsel İstatistikler

Cinsiyet	Grup	N	$\bar{\chi}$	Düzeltilmiş $\bar{\chi}$
Kız	Deney	22	155,818	155,696
Erkek		17	141,000	141,147
Kız	Kontrol	21	127,952	127,942
Erkek		20	115,900	115,921

Öğrencilerin cinsiyete göre tutum puan ortalamaları incelendiğinde, ön test tutum puanları ile ilişkilendirilerek elde edilen en yüksek düzeltilmiş ortalamaya deney grubundaki kız öğrencilerde ($\bar{\chi}=155,696$); en düşük düzeltilmiş ortalamaya ise kontrol grubundaki erkek öğrencilerde ($\bar{\chi}= 115,921$)

rastlanmıştır. Grupların düzeltilmiş aritmetik ortalamaları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için kovaryans analizi yapılmıştır.

Tablo 18: Ön Test Tutum Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Tutum Puanlarının Cinsiyet Değişkeni Bakımından Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Ön Test Tutum	4,096	1	4,096	0,016	0,900
Cinsiyet	17828,047	3	5976,016	23,173	0,000
Hata	19341,929	75	257,892		
Toplam	37820,850	79			

Kovaryans analizi sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puanlarına göre düzeltilmiş tutum ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur ($F=23,173$ $P<0,001$). Bir diğer ifade ile öğrencilerin tutum puanlarının kız öğrenciler lehine cinsiyetle ilişkili olduğu söylenebilir. Düzeltilmiş tutum ortalamalarına göre yapılan LSD testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 19: Düzeltilmiş tutum puan ortalamalarına göre LSD testi sonuçları

Cinsiyet Grubu	Deney Kız	Deney Erkek	Kontrol Kız	Kontrol Erkek	Farkın Yönü
Deney Kız		*fark anlamlı	*fark anlamlı	*fark anlamlı	DK>DE DK>KK DK>KE
Deney Erkek			*fark anlamlı	*fark anlamlı	DE>KK DE>KE
Kontrol Kız				*fark anlamlı	KK>KE
Kontrol Erkek					

* $P<0,05$

Deney grubundaki kız öğrencilerin Yazılı Anlatıma yönelik tutumları, hem kontrol grubundaki kız ve erkek öğrencilerden hem de deney grubundaki erkek öğrencilerden daha yüksektir. Deney grubundaki erkek öğrenciler ise, kontrol grubu kız ve erkek öğrencilerine göre daha yüksek tutum ortalamasına sahiptir. Kontrol grubundaki kız öğrencilerin tutumları ise, kontrol grubundaki erkeklerin tutumlarından daha olumludur. Bu durum kız öğrencilerin Yazılı Anlatıma yönelik tutumlarının daha olumlu olduğunu ve aktif öğretmenin öğrenci

tutumlarını arttırmada geleneksel öğretime göre daha başarılı olduğunu göstermektedir.

4. SONUÇLAR VE TARTIŞMALAR

Aktif öğrenmenin ilköğretim II. kademe öğrencilerinin Yazılı Anlatıma yönelik başarı ve tutumları üzerindeki etkililiğini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada, araştırmanın “Giriş” bölümünde belirtilen alt problemler doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, aktif öğrenme, geleneksel öğretime kıyasla ilköğretim II. kademe öğrencilerinin Yazılı Anlatım başarılarını arttırmada daha etkili olmuştur. Bu sonuç, alanyazındaki araştırmalarla tutarlı bir sonuçtur. Aktif öğrenmeyle ilgili olarak yapılan pek çok araştırma, aktif öğrenmenin başarıyı arttırdığını göstermektedir (Açıkgöz, 1990; Bonk ve Smith 1998; Cook ve Hazelwood, 2002; Kasap, 1996; Mc.Ewan, 1998; Özer, 1998; Özkal, 2001; Şahin, 2004, vb.).

2. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre, aktif öğrenme, öğrencilerin Yazılı Anlatıma yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde, geleneksel öğretime oranla daha etkilidir. Aktif öğrenme, öğrencilere konuşma, tartışma, geçmiş yaşantılarla bağ kurma, edindiği bilgileri günlük yaşamda uygulama ve problem çözme işlemlerini kendi kendine yapma olanağı verdiği için, öğrencilerin derste kendilerini daha özgür hissetmelerine; kendi gelişim seyirlerini izlemeleri suretiyle başarıma duygusunu tatmalarına; bunun bir sonucu olarak da derse yönelik olumlu tutumlarının gelişmesini sağlamıştır.

3. Öğrencilerin Yazılı Anlatım başarı ve tutumlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan çözümleme sonucunda, hem başarılarının hem de tutumlarının kız öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K.Ü. (1990). “İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarı, Hatırda Tutma Düzeyleri ve Duyuşsal Özellikleri Üzerindeki Etkileri”, **Eğitim Bilimleri 1. Ulusal Kongresi: Bildiriler I**, ss. 187-200, Ankara.
- Açıkgöz, K.Ü. (2003). **Aktif Öğrenme**, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir.
- Aktaş, Ş.; Gündüz, O. (2003). **Yazılı ve Sözlü Anlatım, Kompozisyon Sanatı**, Akçağ Yayınları, Ankara.
- Beyreli, L.; Çetindağ, Z.; Celepoğlu, A. (2005). **Yazılı ve Sözlü Anlatım**, Pegem A Yayınları, Ankara.
- Bonk, C.J.; Smith, G.S. (1998). “Alternative Instructional Strategies for Creative and Critical Thinking in the Accounting Curriculum”, **Journal of Accounting Education**, Volume 16, Issue 2, 10 August 1998, Pages 261-293.
- Bölükbaş, F. (2004). **Yansıtıcı Öğretimin İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum ve Başarıları Üzerindeki Etkililiği**, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İzmir.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi Elkitabı**, Pegem Yayınıcılık, Ankara.
- Cook, E.D.; Hazelwood, A.C. (2002). “An Active Learning Strategy for the Classroom: “Who Wants To Win ... Some Mini Chips Ahoy?”, **Journal of Accounting Education**, Volume 20, Issue 4 , Autumn 2002, Pages 297-306.
- Cooper, H., Lindsay, J.J., NYE, B. (1998). “Relationships Among Attitudes About Homework, Amount of Homework Assigned and Completed, and Student Achievement”, **Journal of Educational Psychology**, Vol. 90/1, 70-83.
- Cüceloğlu, D. (2002). **İnsan ve Davranışı**, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Gülensoy, T. (1994). **Türkçe El Kitabı**, Bizim Gençlik Yayınları, Kayseri.
- İnal, S. (2006). **Yabancı Dil Hedeflerinin Gerçekleştirilmesinde Kümeleme Yazma Öncesi Stratejisinin Öğrencinin Yazılı Anlatım Dersindeki Akademik Başarısı ve Tutumu Üzerindeki Etkililiği**, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Jones, V. F. ; Jones, L.S. (1982). “Comprehensive Classroom Management Creating Positive Learning Environments”, Ed285241, Massachusetts.
- Kantemir, E. (1997). **Yazılı ve Sözlü Anlatım**, Engin Kitabevi, Ankara.

- Karaalioğlu, S. K. (1963). **Sözlü-Yazılı Kompozisyon Konuşmak ve Yazmak Sanatı**, İnkılâp ve Aka Kitabevleri, İstanbul.
- Karasar, N. (2002). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Kasap, H. (1996). **İşbirlikli Öğrenme, Fen Başarısı, Hatırda Tutma, Öğrenci Yüklemeleri ve İşbirlikli Öğrenme Gruplarındaki Etkileşim**, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., Aksoy, Ö. (2002). **Yazılı ve Sözlü Anlatım**, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Mc. Ewan, P.J. (1998). "*The Effectiveness of Multigrade Schools in Colombia*", **School of Education**, Stanford University, Stanford, CA 94305-3096, USA.
- Özer, Ö.S. (1998). **İşbirlikli Öğrenme ve Öğrencilerin Güdülenmesi**, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir.
- Özkal, N. (2001). **İşbirlikli Öğrenmenin Sosyal Bilgilere İlişkin Benlik Kavramı, Tutumlar ve Akademik Başarı Üzerindeki Etkileri**, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İzmir.
- SHE, H.C.; Fisher, D. (2002). "*Teacher Communication Behavior and its Association With Students' Cognitive and Attitudinal Outcomes in Science in Taiwan*", **Journal of Research in Science Teaching**, Vol. 39/1, 63-78.
- Şahin, C. (2004). **İlköğretim 2. Kademe Yazılı Anlatım Becerisinin Etkin Öğrenme Yöntemleriyle Geliştirilmesi**, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir.
- Tavşancıl, E. (2002). **Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Yalçın, A. (2002). **Türkçe Öğretim Yöntemleri: Yeni Yaklaşımlar**, Akçağ Yayınları, Ankara.