



The Effects of the Use of Problem Based Learning at Seventh Grade on Student Attitude in Turkish Courses¹

Serdar SAVAŞ²

Received: 19 December 2015, Accepted: 13 January 2016

ABSTRACT

In this work, it is aimed to determine how problem based learning activities depended on constructive approach affect students' their attitude to Turkish Language Courses. In the research an experimental pattern with pretest-posttest design were used. Both groups were measured before and after the experiment. This research applied to the 57 seventh grade students in Turkish Language Courses in February, March and April in academic year 2012-2013. In control group, blended approach based on constructive approach was used, while in experimental group, problem based learning application depended on constructive approach was used in teaching process. Scenarios, PowerPoint, pictures and cartoons were used in the research. According to the findings in research, It was found that the experimental group students' attitude toward Turkish Language Course were higher than the attitudes of the control group students on the course.

Keywords: Turkish Teaching, Problem Based Learning, Attitude.

EXTENDED ABSTRACT

Education is an ongoing process for all human life. Of many elements in achieving the objectives of education, tools and materials used are of the utmost importance. The fact that the use of different methods and activities in education affects attitudes towards the course, success and persistence is a well known phenomenon. Based on the constructivist approach, the purpose of this study is to determine the impact of the application of problem based learning on the attitude of students towards Turkish courses. Firstly, a few definitions are given on education and attitude. Then, the definition of problem based learning is given. Finally, problem based learning in relation to the educational aspect is mentioned. The study was carried out at Gülüç Vesile Dikmen Elementary School in Ereğli district of Zonguldak, which is attached to the Ministry of Education. The study group involves 57 students studying at 7th grade of this elementary school. A Turkish course attitude test was used to gather data. The attitude test involving feelings and issues related to the theme of dreams was created. The test contains 31 items, 5 point likert type. Obtaining the opinion of two experts from both the Department of Educational Sciences and the Department of Turkish Education, the number of questions in the test was reduced to 21. The test was applied on a total of 295 students from 7th grade. The data obtained was analyzed by using SPSS 13 program. The alpha (α) reliability of the attitude scale test was found as 0.871. In this study, the pretest-posttest control group experimental design was used. Before and after the experiment, measurements were made in experimental and control groups. While based on the constructivist approach in the control group teaching was maintained with mixed methods, in the experimental group teaching was maintained with applications of problem based learning. In this research, scenarios, slide shows, pictures and cartoons were used. According to the findings obtained in this study, the attitude scale of the experimental group who was given Turkish lessons based on the constructivist approach with problem based learning was higher than the attitude scale scores of the control group who was given Turkish lessons based on the constructivist approach with mixed methods. According to the findings of the study, average post-test scores of the general attitude of the students towards problem-based learning courses are higher than the average post-test scores of general attitude of the students towards mixed methods courses. However it was conclude that there was no statistically significant difference towards the course between the groups. Also in Moralar's study (2012), he observed that there was no statistically significant difference in the test scores. Besides,

¹This study is a part of Serdar Savaş's PhD thesis.

²Assist. Prof.Dr., Bulent Ecevit University, Ereğli Faculty of Education, sersavas@gmail.com

other researchers found no statistically significant difference in the test scores (Koçakoğlu, 2008; Çelik, Eroğlu & Selvi, 2012). The results obtained in this study are similar to those mentioned above studies. In the study, PBL method has not statistically significant impact on attitudes towards the course. In order to apply problem based learning effectively, student should be conscious about cooperative learning. Environment, where are free and supportive for critical thinking and creativity, should be provided to develop conscious about cooperative learning. Besides, in this environment problem based scenarios, such as texts, cartoons, slide shows, should be implemented considering students' age level. Development of critical thinking and creative thinking is an outcome for Turkish Language Education Program. In order to develop critical thinking and creative thinking skills, problem based learning methods could be created in Turkish Language Lessons.

Ortaokul 7. Sınıf Türkçe Derslerinde Probleme Dayalı Öğrenmenin Derse Yönelik Öğrenci Tutumuna Etkisi¹

Serdar SAVAŞ²

Başvuru Tarihi: 19 Aralık 2015, **Kabul Tarihi:** 13 Ocak 2016

ÖZET

Bu araştırmada Türkçe dersinde yapılandırmacı yaklaşıma bağlı probleme dayalı öğrenme uygulamalarının öğrencinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada her iki gruba deney öncesi ve deney sonrası ölçümler yapılmıştır. Araştırma, 2012-2013 eğitim-öğretim yılı şubat, mart, nisan aylarında ortaokul 7. sınıfta öğrenim gören 57 öğrenci ile Türkçe dersinde gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol grubu üzerinde yürütülen araştırmada öğretim kontrol grubunda yapılandırmacı yaklaşıma bağlı karma yöntemlerle, deney grubunda ise yapılandırmacı yaklaşıma bağlı probleme dayalı öğrenme uygulamaları ile sürdürülmüştür. Araştırmada; senaryolar, saydam sunumları, resimler ve karikatürler kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, deney grubunun Türkçe dersine yönelik tutum puan ortalamaları, kontrol grubunun Türkçe dersine yönelik tutum puan ortalamalarından daha yüksek olmuştur.

Anahtar Sözcükler: Türkçe Eğitimi, Probleme Dayalı Öğrenme, Tutum.

1. Giriş

Hızla değişen dünyamızda bireylerden bilgiyi üretmeleri istenmektedir. İnsandan sadece kendisine verilen bilgiyi hazır ve aynen alması yerine, bilgiyi araştırması, sorgulaması ve yorumlaması beklenir. Bilginin öğrenilmesi safhasında bireyden sürece etkin katılımı beklenir. Bir süreç olan eğitimde ise insanın çeşitli özelliklerinin geliştirilmesi hedeflenir. Bireyin bu geliştirme sürecinden etkilenen özelliklerinden bir tanesi de sahip olduğu tutumlarıdır.

Tutum, bireyin bir olay, olgu, obje vs. ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarının yönünü, bir bakıma bireyin söz konusu tutum objesi ile ilgili eğilimini anlatır (Yavuz, 2008,118). Cüceloğlu (2005) tutumu "Bir kimse, nesne ya da durumla ilgili oldukça organize ve sürekli olan inanç ve duygular." şeklinde tanımlamaktadır. Travers'e göre tutum fikirlere ya da objelere pozitif yaklaşım veya bunlardan negatif geri durmadır (Akt. Köklü, 1995,81). İnceoğlu (2010,7) ise tutumu genel olarak bireyin çevresindeki herhangi bir olgu veya nesneye ilişkin sahip olduğu tepki eğilimi olarak ifade eder. Bu tanımlardan hareketle tutumun, eğitimciler tarafından dikkate alınması gereken bir kavram olduğu söylenebilir. Öğrenme ortamında, öğretilen konuya karşı öğrencilerde olumlu veya olumsuz bir tutum oluşacaktır. Olumlu ya da olumsuz tutumun öğrenmeyi etkileyen bir unsur olduğu düşünülürse, tutumu etkileyen durumların belirlenmesi, değerlendirilmesi ve elde edilen sonuçlara göre önlemlerin alınması, eğitimin istenilen amacına ulaşması için gereklidir (Avcı, Coşkuntuncel & İnandı, 2011,50).

Günümüzdeki gelişmeler, bireylerin kendilerine aktarılan bilgileri aynen kabul etmeleri yerine, bilgiyi yorumlayarak anlamlandırmaları ve yeni bilgiler üretmelerini gerektirmektedir. Bu nedenle bireylerden bilgiyi ezberleme yerine, bilgiyi anlama, düşünme, araştırma, sorgulama yorumlama, yeni bilgiler üretme ve bu becerilerini hayat boyu sürdürmeleri beklenmektedir (Güneş, 2007,297). Bunu gerçekleştirmek içinse eğitimde öğrencilerin öğrenme ortamlarını çeşitli yöntemlerle zenginleştirmek gerekmektedir.

Öğrencilerde problem çözme becerisinin geliştirilmesi eğitim kurumlarının önemli amaçlarından biridir. Eğitim kurumları bu amaca ulaştığında; günlük yaşamdaki problemleri çözebilen, olaylar arasında neden-sonuç ilişkileri kurabilen, düşünen, üreten, sorgulayan bireyler yetiştirebilecektir (Deveci, 2002,33). Bu noktada bilgiye ulaşmak için öğrencinin aktif olduğu öğrenci merkezli öğrenme yöntemleri ön plana çıkmaktadır. Öğrenci merkezli öğrenme yöntemlerinin başında probleme dayalı öğrenme (PDÖ) yöntemi gelmektedir.

¹ Bu çalışma Serdar Savaş'ın doktora tezinden üretilmiştir.

² Yrd.Doç.Dr.,Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, sersavas@gmail.com

Probleme dayalı öğrenme, yeni bilgi öğrenimi için problemleri çıkış noktası olarak kullanma prensibine dayalı bir yöntemdir. En önemli özelliği hem yeni hem de var olan bilgilerin desteği ile öğrenmeyi sağlayan problemlerin kullanılmasıdır. Öğrenenlerin günlük yaşamlarında karşılaşılabilecekleri durumlar problem senaryosu olarak sunulur ve yeni bilgilerin öğreniminde öğrencileri teşvik eder. Problem senaryosu çerçevesinde bilgilerin sentezi yapılır (Lambros, 2002; Akt. Aksoy, 2004). PDÖ öğrenciyi araştırmaya yönlendiren, pratik ve kuramı birbiriyle bütünleştirerek problemin çözümü için gerekli bilgi ve beceriyi uygulatan öğrenci merkezli bir yöntemdir (Alper, 2011,8).

Ryan ve Koschmann (1994) probleme dayalı öğrenme için şunları dile getirmişlerdir: “Probleme dayalı öğrenme, özellikle uygulamalı alanlarda ve birden fazla çözümü olan konularda uygulandığında öğrenciye birçok beceri kazandırmakta, bilgi ve deneyim sahibi yapmaktadır. Gerçek yaşamdaki örneklerle uygun olaylar ve durumlar sağlayarak, öğrencinin gelecekte karşılaşılabileceği problemleri çözme becerisi kazanmasını sağlar. Öğrenciler, bir çözüm bulmak için, kendi kendilerini yönlendirme ile bir öğrenme süreci içerisine girerek bilgiye ve bilgi kaynaklarına ulaşırlar” (Akt. Tavukcu, 2006).

PDÖ, öğrencilerin problem çözme becerilerini, öğrenme gereksinimlerini fark edip belirleyebilmelerini, öğrenmeyi öğrenebilmelerini, bilgiyi işlevsel hâle getirebilmelerini, ekip çalışmasını yürütebilmelerini tetikleyen ve konuların derinlemesine, bütünlük içinde anlaşılmasını sağlayan bir öğrenme yöntemidir. Bu yöntemde öğrencilere kazandırılması düşünülen davranışlar, problemler üzerinde şekillenen senaryolar biçiminde düzenlenerek öğrencilere birkaç oturumda modül olarak sunulur. Bu oturumlarda öğrencilerden beklenen, verilen problemleri yeni bilgileri araştırarak ve önceki bilgilerini de kullanarak çözmeleridir (Cantürk, 2006,27-28).

Probleme dayalı öğrenme, öğrenenlerin eğitim ve öğretim programlarında yer alan hedef ve kazanımlara ulaşabilmelerine, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini etkin bir şekilde kullanabilmelerine fırsat verecek gerçek yaşam problemlerinin kullanıldığı bir öğrenme yöntemi olarak tanımlanabilir.

Probleme dayalı öğrenme;

- Öğrencilerin önceden edindikleri bilgilerini ortaya çıkarmada,
- Gerçek yaşamlarında karşılaşılabilecekleri bağlamlarda öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamada,
- Bilginin organize edilmesi ve anlamlandırılarak kalıcı hâle gelmesinde etkin rol oynamaktadır.

Birey, var olan bilgileri ile yaşamında karşılaştığı problemleri çözerek yeni bilgiler edinir ve kendi yeteneklerini kullanarak kendi kendine öğrenir. Bu anlamda problem çözmeyi öğrenmek, öğrenmeyi öğrenmektir (Gürten, 2010,81-82).

PDÖ'nin uygulanabilmesi için uyulması gerekenler ve problem çözme aşamaları (Lehtinen, 2002,110-111; Orlich, 1990; Akt. Bayrak, 2007,20) şunlardır:

- Problem olarak adlandırılabilir bir durum ile karşılaşma,
- Problemi tanımlamak için bilinmeyen terimleri açıklama,
- Problemi tanımlama, tüm bilgileri toplama ve açıklanacak olguları listeleme,
- Problemi analiz etme, beyin fırtınası yapma, var olan olgulara ilişkin farklı yorumlamalar yapmaya çalışma, önceki bilgileri kullanma, problemin sınırlarının çizme,
- Ortaya atılan önerileri kritik etme, koşullara bütüncül bakma ve süreçlerin uyumlu bir yapıda olması için uğraşma,
- Kendi başına öğrenme konularını formülleştirme, analiz için alt bölümlere ayırma ve toplanan bilgilerden hataları veya ön yargıları ayıklama,
- Gruplarla bulguları paylaşma ve açıklanan olguları elde edilen bilgilerle bütünleştirmeye çalışma,
- Problemin çözümü, genelleme ve rapor haline getirme.

Bu yöntemde öğrenciler edilgen konumdan etken konuma geçerler, böylece düşünen, bilen, problemi çözen bireyler olarak görev alırlar. PDÖ uygulamalarında, gruplara ayrılan öğrenciler, konunun kapsamına, problem senaryolarının özelliklerine bağlı olarak çalışmanın değişik evrelerinde ve belirli

zaman aralıklarında bir araya gelirler. Genellikle probleme dayalı öğrenme uygulamaları, iki ile beş arasında yapılan oturumlarla gerçekleştirilir (Savaş, 2013,48-49).

Türkçe dersinde uygulanacak probleme dayalı öğrenme yöntemi aracılığıyla öğrenciler problemlerle baş başa kalıp çözüm yollarını araştırabilecekler ve uygun çözümü bulabileceklerdir. Böylece öğrenme ezbercilikten çıkacak ve probleme dayalı öğrenme yöntemi aracılığıyla öğrenciler konuları kendi çözümleriyle unutmayacakları şekilde öğrenebileceklerdir.

Araştırmalarda ilkokuldan üniversiteye kadar çeşitli derslerde ve sınıflardaki öğrencilerin probleme dayalı öğrenmeye yönelik tutumları akademik başarıları ve derse yönelik tutumları ele alınmıştır (Taş, 2009; Benzer, 2011). Kayıpmaz (2011) yaptığı çalışmada, probleme dayalı öğrenmenin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarına etkisini araştırmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, probleme dayalı öğrenmenin, öğrencilerin okumaya ilişkin tutumunu arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Devci (2002), çalışmasında ilköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde PDÖ'nün öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına, başarılarına ve hatırlama düzeylerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, PDÖ yönteminin öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin olumlu tutumlar geliştirmesinde etkili olduğu, akademik başarılarını ve hatırlama düzeylerini arttırdığını saptamıştır. Tatar (2007), çalışmasında probleme dayalı öğrenme yönteminin, yapılandırmacı öğrenme ortamına katkıda bulunduğu, akılda kalıcılığı artırdığı ve yüksek motivasyon ve pozitif tutum sağladığını belirlemiştir. Diğer taraftan probleme dayalı öğrenme yönteminin; zaman sınırlılığı, öğrencilerin yöntemle alışkın olmayışı, grupların yapısı ve yetersiz işbirliği, değerlendirme problemi, eksik bilgi edinme ve öğrencilerdeki iletişim problemi gibi dezavantajlarının olduğunu da tespit etmiştir.

PDÖ ile öğretmen ve öğretmen adaylarının problem çözme becerileri, öz yeterlik inanç düzeyleri, yaratıcı düşünme becerileri, akademik başarıları, derse yönelik tutumları, motivasyonları, grup çalışmaları üzerindeki etkilerinin incelendiği çalışmalar da bulunmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Tutum, öğrenme üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Eğitim, tutumları değiştirmede önemli bir araç olduğundan, öğretmenlerin gerek kendi derslerine; gerekse sosyal yaşamdaki diğer olgulara yönelik öğrenci tutumlarının ne olduğu ve nasıl ölçüleceğini bilmeleri eğitimin niteliği artırmada önemli bir etken olabilir. Bu nedenle, öğrencilerin belli ders konularına yönelik tutumlarını ölçmek üzere yapılan çalışmalar günümüzde büyük önem kazanmıştır (Duatepe & Çilesiz, 1999,45). Probleme dayalı öğrenme yöntemi öğrenme-öğretme süreçleri içerisinde öğrencinin aktif olduğu bir süreçtir. Bu aktif olma sürecinde öğrencide derse yönelik tutumun nasıl etkilendiğini belirlemek bu araştırmanın problem durumunu oluşturmuştur. Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi, "Ortaokul 7. sınıf Türkçe dersi programında yer alan "Doğa ve Evren" teması konularında, probleme dayalı öğrenme uygulamaları ile yapılandırmacı yaklaşıma dayalı karma yöntemlerin uygulandığı öğretim arasında öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?" şeklinde belirlenmiştir. Bu problem durumuna bağlı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Probleme dayalı öğrenme uygulamalarının yapıldığı deney grubundaki ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ile karma yöntemlerin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

1.1. Deney grubunun Türkçe dersine yönelik tutum ön test puanları ile kontrol grubunun Türkçe dersine yönelik tutum ön test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

1.2. Deney grubunun Türkçe dersine yönelik tutum ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık var mıdır?

1.3. Kontrol grubunun Türkçe dersine yönelik tutum ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık var mıdır?

1.4. Deney grubunun Türkçe dersine yönelik tutum son test puanları ile kontrol grubunun Türkçe dersine yönelik tutum son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

1.5. Deney grubunun Türkçe dersine yönelik tutum son test ve ön test puanları arasındaki fark puanları ile kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum son test ve ön test puanları arasındaki fark puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

2. Yöntem

Araştırmanın konusu olan probleme dayalı öğrenmenin, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkilerini belirlemek amacıyla ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu desende, oluşturulmuş iki grup bulunmakta bunlardan biri deney diğeri kontrol grubudur. Birbirlerine benzer ya da eşdeğer grupları oluşturmak oldukça güçtür (Ekiz, 2003). Gruplama yapmanın zor olduğu durumlarda önceden oluşmuş gruplar kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılmaktadır (Karasar, 2000; Balci, 2005). Tablo 1’de deney öncesi ve deney sonrası gruplar üzerinde yapılan ölçümler gösterilmiştir.

Tablo 1

Deneysel Desen

Gruplar	Ön Test	Deneysel İşlemler	Son Test
Kontrol Grubu	• Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	Yapılandırmacı Yaklaşım Dayalı Karma Yöntemler	• Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği
Deney Grubu	• Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	Yapılandırmacı Yaklaşım Bağlı Probleme Dayalı Öğrenme	• Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

2.1. Çalışma Grubu

Çalışma 2012-2013 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında, Zonguldak /Kdz. Ereğli’de yapılmıştır. Çalışma grubunu, ilçe merkezinde sosyo ekonomik bakımdan orta düzeyde yer alan, bir ortaokulda 7. sınıfta öğrenim gören 57 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin elde edildiği kaynakların seçimi araştırma sonuçlarının temsil yeteneği ve benzer grup ya da ortamların anlamlılığı bakımından önem taşımaktadır. Çalışma grubu, bütün evreni çalışmak yerine evreni temsil gücüne sahip sınırlı sayıda birey, olgu ya da olayı araştırma kapsamına dahil etmek için olasılık kuramından türetilmiş pratik bir araştırma aracıdır (Aka, 2013,60).

Deney grubunu oluşturan 7/A sınıfının mevcudu 30 kişi olup 27 kişi denel işleme tabi tutulabilmektedir. Kontrol grubunu oluşturan 7/B sınıfının mevcudu 33 kişi olup 30 kişi denel işleme tabi tutulabilmektedir. 7/A ve 7/B sınıflarında gerçekleştirilen çalışmaya, 7/A sınıfından 13 kız, 14 erkek; 7/B sınıfından ise 14 kız, 16 erkek olmak üzere toplam 57 öğrenci katılmıştır. Diğer öğrenciler haftalık devamsızlık, hastalık vb. nedenlerle deneysel sürece dahil edilmemiştir. Tablo 2’de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin özellikleri gösterilmiştir.

Tablo 2

Çalışma Grubunu Oluşturan Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrenci Özellikleri

	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Kız	13	14
Erkek	14	16
Toplam	27	30
Yaş Ortalaması	13	13

2.2. Deneysel İşlem Basamakları

Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığınca yayınlanan “Türkçe Dersi Öğretim Programı”ndaki temalar incelenmiş, uygulama süresince işlenecek konular saptanmış ve konulara ilişkin hedefler ve kazanımlar Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndan (MEB, 2006) alınmıştır.

1. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını tespit etmek amacıyla ilgili alan yazını taranarak, araştırmacının hazırladığı Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Çalışma grubu için ölçeklerle ilgili geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır.

2. Çalışmanın başlangıcında Türkçe dersini işleyecek öğretmene çalışmanın amacı açıklanarak probleme dayalı öğrenme hakkında gerekli bilgilendirmeler yapılmış, çalışmanın nasıl uygulanacağı anlatılmıştır. Öğretmene uygulamada yararlanacağı araştırmacı tarafından seçilmiş ve hazırlanmış olan senaryo, resim, karikatür ve saydam sunumları gösterilmiştir. Bununla birlikte araştırmacı tarafından hazırlanan ders planları öğretmene verilmiş, ondan ders planı ve uygulamalara dair dönüt istenmiş, öğretmenin görüşleri çerçevesinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

3. Çalışma deney ve kontrol gruplarında aynı öğretmen tarafından Türkçe derslerinde gerçekleştirilmiş ve haftada beşer saatten sekiz haftada sürmüştür.

4. Öğrencilere araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Bu araştırma sırasında uygulanan Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğinin araştırmanın amaçlarına ulaşması açısından önemli olduğu anlatılmıştır. Bu nedenle öğrencilerden Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğini cevaplarken samimi olmaları istenmiştir. 27 Öğrenciden oluşan deney grubu öğrencileri 5 ve 6'şar kişilik gruplara ayrılarak toplam beş grup oluşturulmuştur. Oluşturulan grupların isimleri şu şekildedir: 1. Gülen Grup, 2. Yükselen 10, 3. Çevre Birliği Kulübü 67, 4. Fikirtepe, 5. Yıldızlar Grubu.

5. Uygulama boyunca deney grubunda probleme dayalı öğrenme uygulamaları kullanılmış, dersler temayla ilgili kazanımlar doğrultusunda sınıf ortamında işlenmiştir. Probleme dayalı öğrenme uygulamaları hakkında deney grubu öğrencilerine bilgi verilmiş ve bu süreçte ne yapmaları gerektiği hakkında açıklamalar yapılmıştır. Doğa ve Evren temasını içeren konularla ilgili araştırmacının hazırladığı uygulamalar (senaryo, resim, karikatür, saydam) derste Türkçe öğretmeni tarafından işlenmiştir. Öğrencilerin ders esnasında bilgisayar ve projeksiyon sistemi aracılığıyla ve önlerinde bulunan dokümanlar aracılığıyla konuları görsel ve işitsel olarak işlemeleri ya da araştırmaları sağlanmıştır.

6. Kontrol grubuna araştırmacı tarafından herhangi bir müdahale yapılmamış, dersin işleniş araştırmacı tarafından dersin öğretmeni ile görüşülerek takip edilmiştir. Uygulama boyunca kontrol grubunda karma yöntemler uygulanmıştır. Karma yöntemler içinde anlatım yöntemi, soru-cevap, beyin fırtınası, tartışma gibi yöntem ve tekniklere yer verilmiştir. Konular ders öğretmeni tarafından anlatılarak, temayla ilgili kazanımlar doğrultusunda sınıf ortamında işlenmiştir. Konuların gerektirdiği yerlerde performans görevleri verilerek öğrencilerin derslere hazırlıklı gelmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Bu noktada öğrencilerden derse gelmeden önce konulara hazırlanmaları istenmiş ve konu ile ilgili sorular sorularak derse başlanmıştır. Öğrencilerin çalışma kitaplarındaki etkinlikleri önceden yapması sağlanarak derslerde öğrencilerin ön bilgileri yoklandıktan sonra ders öğretmeni tarafından işlenmiştir. Derslere deney grubuyla aynı zamanda başlanmış ve aynı konular işlenmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler, Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ile toplanmıştır.

Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Türkçe eğitimi ve diğer alanlarda yapılan deneysel çalışmalarda uygulanan yöntem ve tekniklerle ilgili veri toplama araçları (tutum ölçekleri ve anketler) ve ilgili yayımlar incelenerek sürece başlanmıştır.

Alan yazını taraması yapılarak ve daha önceki çalışmalardan yararlanılarak konuyla ilgili maddeler belirlenmiştir. İncelenen çalışmalardan hareketle (Acat, 2000; Savaş, 2009; Bölükbaş 2010; Demir ve Akengin, 2010; Çetinkaya, 2011; Berk, 2012) ve Türkçe Eğitimi Bölümünden iki, Eğitim Bilimleri Bölümünden iki uzmanın görüşü de alınarak maddeler hazırlanmıştır. Kapsam geçerliliğini belirlemede sıkça kullanılan yöntemlerden biri uzman görüşlerine başvurmaktır (Büyüköztürk, 2007,167-168).

Geliştirilen ölçeğin çalışma grubu için uygunluğunu ve maddelerin ölçme konusundaki gücünü belirlemek amacıyla uygulama yapılmıştır. İlgili literatürde örneklem büyüklüğünün, 100 kişiden az olmamak üzere faktör analizine tabi tutulacak madde sayısının en az 5 katı büyüklükte olması gerektiği belirtilmektedir (Tavşancıl, 2002,51). Bu bağlamda taslak ölçek madde sayısının dokuz katından fazla öğrenciye uygulanmıştır.

Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği için çalışma, Zonguldak ili Kdz.Ereğli ilçesi, Nurdan ve Ahmet Orhan Oğuz İlköğretim Okulu 7/A, 7/B, 7/C ve 7/D şubelerinden 118 öğrenciye, Turgut Reis İlköğretim Okulu 7/A, 7/B, 7/D ve 7/E şubelerinden 86 öğrenciye, Köşeler İlköğretim Okulu 7/A şubelerinden 18 öğrenciye, Kışla Mahmut Likoğlu İlköğretim Okulu 7/A, 7/B ve 7/C şubelerinden 73 öğrenciye, uygulanmıştır. Çalışma toplam olarak İlköğretim 7. sınıftan 295 öğrenci ile yürütülmüştür. Geliştirilen 31 maddelik Likert Tipi ölçekten; elde edilen veriler SPSS programında değerlendirilmiş, hesaplamalar doğrultusunda ölçeğin Cronbach alpha güvenirliği 0,871 çıkmıştır. Büyüköztürk'e (2007,171) göre 0,70 üzeri değere sahip güvenirlik katsayıları yeterli kabul edilmektedir. Ölçeğe ait güvenirlik katsayısının 0,70 değerinin üstünde olduğu görülmektedir.

Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğinin puanlamasında olumlu maddelerde tamamen katılıyorum için 5 puan, katılıyorum için 4 puan, kararsızım için 3 puan, katılmıyorum için 2 puan, hiç katılmıyorum için 1 puan verilmiş; olumsuz maddelerde ise tamamen katılıyorum için 1 puan, katılıyorum için 2 puan, kararsızım için 3 puan, katılmıyorum için 4 puan, hiç katılmıyorum için 5 puan verilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırma sırasında verilerin analizinde SPSS 13.0 (Statistical Package For Social Sciences Program-Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı) programından yararlanılmıştır. Araştırmada alt problemlere cevap ararken bağımlı ve bağımsız gruplar için t testinden yararlanılmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerini incelemek amacı ile yapılan istatistiksel analizlerin değerlendirilmesi sonucunda elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Bulgular ve yorumlar araştırmanın alt problemlerine göre aşağıda sırayla verilmiştir.

Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın alt problemi şu şekilde ifade edilmiştir:

1. Probleme dayalı öğrenme uygulamalarının yapıldığı deney grubundaki ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ile karma yöntemlerin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Birinci probleme ait veriler elde edilirken, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarına ait verilere göre, deney ve kontrol gruplarının tutum ön test ve son test puanları bağımsız gruplar için t testiyle; deney grubunun tutum ön test, son test puanları ile kontrol grubunun tutum ön test, son test puanları bağımlı gruplar için t testi analizi ile karşılaştırılmıştır. Son olarak deney ve kontrol gruplarının tutum son test fark puanları ile tutum ön test fark puanları arasındaki farklılık yine t testiyle karşılaştırılmıştır. Elde edilen veriler aşağıda sunulmuştur:

1.1. Deney grubunun Türkçe dersine yönelik tutum ön test puanları ile kontrol grubunun Türkçe dersine yönelik tutum ön test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 3'te, deney ve kontrol grubuna ait Türkçe dersine yönelik tutum ön test puanları gösterilmiştir.

Tablo 3

Deney ve Kontrol Gruplarının Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ön Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t Testi Analiz Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	27	3,9059	,59	55	,183	,856
Kontrol	30	3,8797	,50			

Tablo 3 incelendiğinde, uygulamalar başlamadan önce deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum ön test puanları ortalaması 3,9059, kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum ön test puanları ortalamasının ise 3,8797 olduğu görülmektedir. Grupların Türkçe dersine yönelik

tutum ön test puanları ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı, bağımsız gruplar için t testi ile analiz edilmiş, hesaplanan t değeri ve %95 güven aralığında anlamlılık düzeyine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($t(55) = ,183; p > 0,05$). Bu sonuca göre çalışma öncesinde deney ve kontrol gruplarının Türkçe dersine yönelik tutumlarının birbirine denk olduğu söylenebilir.

1.2. Deney grubunun Türkçe dersine yönelik tutum ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 4'te, deney grubunun Türkçe dersine yönelik tutum ön test ve son test puanlarına ait bilgiler sunulmaktadır.

Tablo 4

Deney Grubunun Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar İçin t Testi Analiz Sonuçları

Test	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Ön test	27	3,9059	,59	26	-,988	,332
Son test	27	4,0430	,44			

Tablo 4 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum ön test puanları ortalamasının 3,9059 olduğu, tutum son test puanları ortalamasının ise 4,0430 olduğu görülmektedir. Deney grubunun Türkçe dersine yönelik tutum ön test ve son test puanları ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı, bağımlı gruplar için t testi ile analiz edilmiş, hesaplanan t değeri ve %95 güven aralığında anlamlılık düzeyine göre testler arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ($t(26) = -,988; p > 0,05$). Elde edilen bu bulgulara göre, probleme dayalı öğrenme uygulamalarının öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkilemediği söylenebilir.

1.3. Kontrol grubunun Türkçe dersine yönelik tutum ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 5'te, kontrol grubunun Türkçe dersine yönelik tutum ön test ve son test puanlarına ait bilgiler sunulmaktadır.

Tablo 5

Kontrol Grubunun Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar İçin t Testi Analiz Sonuçları

Test	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Ön test	30	3,8797	,50	29	,539	,594
Son test	30	3,8067	,51			

Tablo 5 incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum ön test puanları ortalamasının 3,8797 olduğu, tutum son test puanları ortalamasının ise 3,8067 olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun Türkçe dersine yönelik tutum ön test ve son test puanları ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı, bağımlı gruplar için t testi ile analiz edilmiş, hesaplanan t değeri ve %95 güven aralığında anlamlılık düzeyine göre testler arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ($t(29) = ,539; p > 0,05$). Elde edilen bu bulgulara göre, karma yöntem uygulamalarının kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını geliştirmede etkili olmadığı söylenebilir.

1.4. Deney grubunun Türkçe dersine yönelik tutum son test puanları ile kontrol grubunun Türkçe dersine yönelik tutum son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 6'da, deney ve kontrol gruplarının Türkçe dersine yönelik tutum son test puan ortalamaları arasındaki fark görülmektedir.

Tablo 6

Deney ve Kontrol Gruplarının Türkçe Dersine Yönelik Tutum Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t Testi Analiz Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	27	4,0430	,44	55	1,849	,070
Kontrol	30	3,8067	,51			

Tablo 6 incelendiğinde, Türkçe dersine yönelik tutum son test puan ortalamaları deney grubu için 4,0430, kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları ortalaması 3,8067'dir. Ayrıca deney grubunun standart sapması ,44, kontrol grubunun standart sapması ,51 olarak bulunmuştur. Hesaplanan t değeri ve %95'lik anlamlılık düzeyi göz önünde bulundurulduğunda Türkçe dersine yönelik tutum düzeyleri açısından deney ile kontrol grubunun son test puanları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ($t(55)= 1,849; p>0,05$).

1.5. Deney grubunun Türkçe dersine yönelik tutum son test ve ön test puanları arasındaki fark puanları ile kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum son test ve ön test puanları arasındaki fark puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 7'de, deney ve kontrol gruplarının Türkçe dersine yönelik tutum son test puan ortalamalarının farkları ile ön test puan ortalamalarının farkları arasındaki farklar görülmektedir.

Tablo 7

Deney ve Kontrol Gruplarının Türkçe Dersine Yönelik Tutum Son Test ve Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki Farkın t Testi Analiz Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	27	,1370	,72	55	1,082	,284
Kontrol	30	-,0730	,74			

Tablo 7 incelendiğinde, deney grubunun Türkçe dersine yönelik tutum ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki fark ,1370 iken, kontrol grubunun, Türkçe dersine yönelik tutum ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki fark -,0730 olmuştur. Ayrıca deney grubunun standart sapması ,72, kontrol grubunun standart sapması ,74 olarak bulunmuştur. Hesaplanan t değeri ve %95 güven aralığı anlamlılık düzeyi göz önünde bulundurulduğunda Türkçe dersine yönelik tutum düzeyleri açısından deney tutum son test ve ön test puanları arasındaki fark ile kontrol tutum son test ve ön test puanları arasındaki fark açısından anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ($t(55)= 1,082; p> 0,05$).

4. Sonuçlar ve Tartışma

Alt problemler doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Tablo 3'e göre, Türkçe dersine yönelik ön tutum puanlarına bakıldığında, deney grubundaki öğrencilerin ön tutum puanları ortalaması ile kontrol grubundaki öğrencilerin ön tutum puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Deney grubunda yer alan deneklerin, Türkçe dersine yönelik son tutum puanları aritmetik ortalamaları ile ön tutum puanları aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Tablo 4'ten de anlaşılacağı üzere probleme dayalı öğrenme uygulamaları deney grubundaki deneklerin Türkçe dersine yönelik tutumları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkili olmamıştır. Ancak öğrencilerin deneysel işlem sonrası sahip oldukları tutumlarının deneysel işlemden önce sahip oldukları tutumlara göre ilerleme gösterdiği söylenebilir.

Kontrol grubunun Türkçe dersine yönelik son tutum puanları aritmetik ortalaması, ön tutum puanları aritmetik ortalamasına göre daha düşüktür. Tablo 5'e göre kontrol grubunun Türkçe dersine yönelik son tutum puanları ile ön tutum puanları arasındaki fark anlamlı değildir. Bu sonuca göre karma yöntemlerin

öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları üzerinde probleme dayalı öğrenme uygulamalarının kullanıldığı gruptaki gibi olumlu katkı sağlamadığı tespit edilmiştir.

Tablo 6'ya göre, istatistiksel analiz sonucunda, Türkçe dersine yönelik son tutum puanlarına bakıldığında, deney grubundaki öğrencilerin son tutum puanları ortalaması ile kontrol grubundaki öğrencilerin son tutum puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur. Ortalama ve standart sapma değerleri dikkate alındığında, deney grubunun Türkçe dersine yönelik tutum düzeyinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Tablo 7'ye göre, deney ve kontrol gruplarının Türkçe dersine yönelik tutum son test puan ortalamalarının farkları ile ön test puan ortalamalarının farkları arasındaki farklar karşılaştırıldığında aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

6-8 öğrenciden oluşan gruplar ile bir eğitim yönlendiricisi tarafından uygulanan, probleme dayalı öğrenme, öğrencilerin önceki bilgilerini kullanması ve gereksinim duydukları öğrenme konularının belirlenmesi, öğrenilmesi ve tartışılması temeline dayanan bir eğitim yöntemidir. Probleme dayalı öğrenme oturumlarında eğitim tümüyle öğrenci merkezlidir ve eğitim yönlendiricisi kolaylaştırıcı roledir (Dicle, 2002,15). Bu yöntemde öğrenme sorumluluğu tamamen öğrencilerin kendilerine ait olduğundan, öğrenci merkezli bir öğrenme gerçekleştirilir. Öğrenciler edilgen konumdan etkin konuma geçerler, böylece düşünen, bilen, problemleri çözen kişiler olarak görev alırlar (Deveci, 2002,33). Probleme dayalı öğrenmede öğrenci aktiftir. Program yapısı itibariyle öğrenciyi süreç için de problem durumunu aşması için mücadele içine alır. Yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış problem durumları çeşitli değişkenlere bağlı olarak öğrenciyi zaman alan zorlu bir sürecin içine dahil eder (Barrows, 2000; Rattanavich, 2008; Silver, 2004; Akt. Rahman, vd. 2011). Bu durumda sürece hazır olmayan öğrencinin derse yönelik tutumunda bir değişiklik beklenmeyebilir.

Araştırmanın sonuçlarına göre; probleme dayalı öğrenme ile ders işleyen öğrencilerin derse yönelik son test genel tutum puanları ortalaması, karma yöntemlerle ders işleyen öğrencilerin derse yönelik son test genel tutum puanlarının ortalamasından yüksek olduğu ancak derse yönelik genel son tutumda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Son test puanlarına ilişkin Moralar'ın çalışmasında da fark bulunmamıştır (2012,48); Ayrıca Koçakoğlu'nun (2008,70), Çelik, Eroğlu ve Selvi'nin (2012,196-197) çalışmalarında da gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu çalışmada elde edilen bulgular, belirtilen çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Çalışmada, PDÖ yöntemi derse yönelik tutum üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etki etmemiştir. Araştırmalarda değişmeyen tutumlarla ilgili neden olarak öğrencinin değişime direnç göstermesi ve uzun yıllar aynı dersi ya da konuyu görmeleri gösterilmektedir (Ayдын, 2006,164).

Probleme dayalı öğrenmenin derse yönelik tutuma olumlu etkisi olduğu yönünde farklı alanlarda yapılan araştırmalar vardır. Aka (2012), Cantürk Günhan (2006), Çiftçi, Meydan ve Ektem (2007), Demirel ve Arslan Turan (2010), Koçak ve Ünlü (2013), Tavukcu (2006), Tüysüz, Tatar ve Kuşdemir (2010) ve Uslu (2006) tarafından yapılan araştırmalarda PDÖ yönteminin derse yönelik tutum üzerindeki etkisi ortaya konmuştur. Hussain, Nafees ve Jumani'ni (2009) Pakistan'da deneysel yöntemle gerçekleştirdikleri çalışmalarında, PDÖ'nün farklı bir dilde edebiyat öğretiminde öğrencilerin analiz, sentez ve değerlendirme yeteneklerini geliştirdiğini belirlemişlerdir.

Yukarıda belirtilen sonuçlara göre 7. sınıf Türkçe dersinde PDÖ yöntemi kullanımı öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde etkilemiştir. Probleme dayalı öğrenme sorgulayan, eğlendirirken düşündürülen ve öğreten bir yöntemdir. Bu nedenle derslerde probleme dayalı öğrenme yönteminin kullanılması öğrencilerin tutumlarında olumlu değişiklikler oluşturacaktır.

Öneriler

Bu çalışmada probleme dayalı öğrenme yöntemi kullanımı öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde etkilemiştir. Bu sonuçtan hareketle aşağıda öneriler sunulmuştur.

Eğitimde probleme dayalı öğrenme yöntemi kullanımının istendik sonuçlar doğurabilmesi için çocukta grupta çalışma bilincinin geliştirilmesi gerekmektedir. Grupla çalışma bilincinin gelişimi için çocuğun duygu ve düşüncelerini aktarabileceği özgür, eleştirel yaratıcı ortamların oluşturulması gerekir. Bu ortamlar içerisinde metin, karikatür, saydam sunusu, gibi probleme dayalı öğrenme senaryolarının çocukların yaşlarına uygun seviyede verilmesi de önemli görülmektedir.

Türkçe Dersi Öğretimi Programı'nda öğrencilerin yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme gibi becerilerinin geliştirilmesi beklenir. Türkçe derslerinde bu becerilerin geliştirilmesine yönelik ilgili alan yazınından hareketle probleme dayalı öğrenme uygulamaları gerçekleştirilebilir.

Kaynaklar

- Acat, M. B. (2000). *Dilin işlevselliği yaklaşımına göre hazırlanmış Türkçe öğretimi programının temel dil becerilerinin kazanılmasına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aka, E. İ. (2012). *Asitler ve bazlar konusunun öğretiminde kullanılan probleme dayalı öğrenme yönteminin farklı değişkenler üzerine etkisi ve yönetime ilişkin öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alper, A. (2011). *Probleme dayalı öğrenme*. Ankara: Pelikan Yayıncılık.
- Aksoy, B. (2004). *Coğrafya öğretiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımı*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Avcı, E., Coşkuntuncel, O. ve İnandı Y. (2011). Ortaöğretim On İkinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersine Karşı Tutumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 50-58.
- Aydın, İ. S. (2006). *Türkçe derslerinde mizah kullanımının öğrenci tutum ve başarısına etkisi (İzmir ilköğretim 8. sınıf örneğinde)*. Yayınlanmamış doktora lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Balçı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma*. (5.Basım). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Barrows, H. (2002). Is it truly possible to have such a thing as Problem Based Learning?. *Distance Education*, 23 (1), 119-122.
- Bayrak, R. (2007). *Probleme dayalı öğrenme yaklaşımı ile katılar konusunun öğretimi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Benzer, A. (2011). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımı ile Türkçe ders planının hazırlanması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 268-287.
- Berk, F. (2012). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde uygulanan performans görevlerine yönelik geliştirilen tutum ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies*, 7(3), 597-615.
- Bölükbaş, F. (2010). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının başarı-cinsiyet-ailenin eğitim düzeyi bağlamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 5(3), 905-918.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (7.Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cantürk Günhan, B. (2006). *İlköğretim II. kademe matematik dersinde probleme dayalı öğrenmenin uygulanabilirliği üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Cüceloğlu, D. (2005). *İnsan ve Davranışı*. (14.Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çelik, E., Eroğlu, B. ve Selvi, M. (2012). Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarıları ile fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 187-202.
- Çetinkaya, R. E. (2011). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları: Samsun ili örneği. http://www.samsunsempozyumu.org/Makaleler/885506406_16_Ara%5f.G%c3%b6r.Rabia%20Esra%20c3%87etinkaya.pdf, (Erişim tarihi: 16.10.2012).
- Çiftçi, S., Meydan, A. & Ektem I. S. (2007). Sosyal Bilgiler öğretiminde probleme dayalı öğrenmeyi kullanmanın öğrencilerin başarısına ve tutumlarına etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 179-190.
- Demir, S. B. & Akengin, H. (2010). Sosyal bilgiler dersine yönelik bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-40.
- Demirel, M. & Arslan Turan B. (2010). Probleme dayalı öğrenmenin başarıya, tutuma, bilişötesi, farkındalık ve güdü düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 55-66.
- Deveci, H. (2002). *Sosyal bilgiler dersinde probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına, akademik başarılarına ve hatırlama düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Dicle, O. (Editör) (2002). *Probleme dayalı öğrenim*. DEÜ Tıp Fakültesi, Eğitimcilerin Eğitimi Komitesi. İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.

- Duatepe, A. & Çilesiz, Ş. (1999). Matematik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16-17, 45-52
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Gürten, E. (2010). Eğitimde yeni yönelimler. Özcan Demirel. (Ed.). *Probleme dayalı öğrenme*. (81-92). Ankara. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Hussain, M.A., Nafess, M. & Jumani, N. B. (2009). Second language learners' achievement in literature through problem based learning method. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 9(3), 87-94.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum algı iletişim*. İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınevi.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kayıpmaz, A. Ç. (2011). *Probleme dayalı öğrenmenin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Köklü, N. (1995). Tutumların ölçülmesi ve likert tipi ölçeklerde kullanılan seçenekler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 28(2), 81-93.
- Koçak, M. & Ünlü, M. (2013). Coğrafya öğretiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğrenci performansı ve motivasyonu üzerine etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Marmara Coğrafya Dergisi*, 28, 526-543.
- Koçakoğlu, M. (2008). *Probleme dayalı öğrenme ve motivasyon stillerinin öğrencilerin biyoloji dersine karşı tutum ve akademik başarılarına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Lehtinen, E. (2002). Developing models for distributed problem-based learning: theoretical and methodological reflection, *Distance Education*, 23(1), 109-117.
- Moralar, A. (2012). *Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının akademik başarı, tutum ve motivasyona etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Edirne.
- Rahman, F., Jumani, N. B., Dastgeer, G., Chishti, S.H. and Tahirkheli S. A. (2011). Problem based learning in english language classes at secondary level. *International Journal of Academic Research*, 3(1), 932-939.
- Savaş, S. (2009). *İlköğretim 7. sınıf Türkçe derslerinde mizah kullanımının öğrenci tutum ve başarısına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Savaş, S. (2013). *İlköğretim 7. sınıf Türkçe derslerinde probleme dayalı öğrenmenin öğrenci tutum ve başarısına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Taş, H. (2009). Bilim ve sanat merkezlerinde Türkçe öğretiminde probleme dayalı öğrenme etkinlikleri, 4.Sosyal Bilimler Kongresi Marmara Üniversitesi, (Bildiri özeti) http://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=106323, (Erişim tarihi: 10.02.2013).
- Tatar, E. (2007). *Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının termodinamiğin birinci kanunu anlamaya etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tavukcu, K. (2006). *Fen bilgisi dersinde probleme dayalı öğrenmenin öğrenme ürünlerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Tüysüz, C., Tatar, E. & Kuşdemir M. (2010). Probleme dayalı öğrenmenin kimya dersinde öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 48-55.
- Uslu, G. (2006). *Ortaöğretim matematik dersinde probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına, akademik başarılarına ve kalıcılık düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Yavuz, S. (2008). Çalışma tutumu ölçeği ve geçerlik-güvenirlilik analizleri. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(14), 117-127.