

**Yıldız Teknik Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı**

**BİRİNCİ KADEME TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMINDA ÖĞRENME
ALANLARINA YÖNELİK OLARAK KULLANILAN GRUPLA
ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİN ETKİLİLİĞİ HAKKINDA
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ NELERDİR?**

Selen GÜVEN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tez Danışmanı: Yrd.Doç.Dr. Zeynel KABLAN

Mayıs, 2007

ÖZET

Bu araştırmanın amacı birinci kademe Türkçe öğretim programında öğrenme alanlarına yönelik olarak kullanılan grupla öğretim yöntemlerinin etkililiği hakkında öğretmen görüşlerini belirlemektir. Araştırmada betimsel yöntem kullanılıp, araştırma betimsel yöntemlerden genel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. 2005-2006 eğitim-öğretim yılında yapılan çalışmada araştırmanın evrenini İstanbul ili Esenler ilçesinde resmi ilköğretim kurumlarında 1-5. sınıflarda görev yapan 1291 sınıf öğretmeni, araştırmanın örneklemini ise İstanbul ili, Esenler ilçesinde bulunan 16 ilköğretim okulunda 1-5. sınıflarda görev yapmakta olan 330 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın amacı doğrultusunda araştırmacı tarafından anket geliştirilmiş ve veriler bu yolla toplanmıştır.

Verilerin analizinde frekans ve yüzde analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen görüşlerine göre grupla öğretim yöntemlerinin tamamının birinci kademe Türkçe öğretim programı içerisinde yer alan öğrenme alanlarında kullanılabileceği sonucuna varılmıştır. Diğer taraftan öğretmenler belli becerileri geliştirmeye yönelik olarak bazı yöntemlerle ilgili daha fazla olumlu görüş bildirmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Türkçe öğretim programı, öğrenme alanları, grupla öğretim yöntemleri.

ABSTRACT

The main aim of this study to investigate the teachers' opinions about group teaching methods' effectiveness including the learning areas in Turkish curriculum at first level. The study was realized in Esenler in İstanbul in 2005-2006. 1291 primary school teachers who work in formal primary schools were chosen as a population of the study . Besides, the 330 primary school teachers who work in 16 formal primary schools were chosen as a sample group in Esenler. The questionnaire was prepared through the main aim of the study by the researcher. It contains the teachers' opinions about group teaching methods effectiveness including the learning areas in Turkish curriculum and it was used to collect the data.

The data were analysed using frequency and percentage analysis. As a result of this study, according to primary school teachers, all group teaching methods can be used in these learning areas in Turkish curriculum at first level. On the other hand, the primary school teachers think that some group teaching methods are more effective in these learning areas.

Key Words: Turkish curriculum, learning areas, group teaching methods.

ÖNSÖZ

Öğretim yöntemleri, öğretim programlarında kazanımların gerçekleştirilmesi bakımından öğrenme-öğretme sürecinin vazgeçilmez öğelerinden biri olmaktadır. Bu çalışmada, birinci kademe Türkçe öğretim programında öğrenme alanlarına yönelik olarak kullanılan grupla öğretim yöntemlerinin etkililiği öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Araştırma birçok kişinin katkısı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın her aşamasında vermiş olduğu bilgilerle bana yol gösteren hocam Yrd.Doç.Dr. Zeynel KABLAN'a, çalışmama yardımlarıyla katkıda bulunan Doç.Dr.Seval FER'e ve Yrd.Doç.Dr. Sertel ALTUN'a, çalışmam boyunca her zaman desteğiyle ve yardımlarıyla yanımda olan aileme ve arkadaşım Yasemin YILMAZ'a, araştırmanın her aşamasında yardımını ve desteğini hissettiğim arkadaşlarım Alper BULUT ve Serkan DEMİR'e, bu çalışmayı gerçekleştirmemde bana yardımcı olan İstanbul ili, Esenler ilçesinde, 16 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan okul müdürlerine, ayrıca görüşleriyle çalışmama katkıda bulunan 1-5.sınıflarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerine ve çalışmaya emeği geçen herkese teşekkürlerimi sunarım.

Mayıs, 2007

Selen GÜVEN

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖNSÖZ.....	i
İÇİNDEKİLER.....	ii
TABLO LİSTESİ.....	vi
ŞEKİL LİSTESİ.....	vii
ÖZET.....	viii
ABSTRACT.....	ix

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1. Problem Durumu	1
2. Program Geliştirme	4
3. Öğretim Programı.....	5
3.1 Hedef.....	6
3.2 İçerik	8
3.3 Eğitim Durumları (Öğrenme Yaşantıları).....	8
3.3.1 Öğretim Yöntemleri.....	10
3.3.1.1 Öğrenme.....	11
3.3.1.2 Öğretim.....	11
4. Öğretimde Strateji ve Yöntem	13
4.1 Anlatım	16
4.2 Sunuş Yoluyla Öğretim Yöntemi	18
4.3 Buluş Yoluyla Öğretim Yöntemi	21
4.4 Araştırma Yoluyla Öğretim Yöntemi	24
4.5 Tartışma Yöntemi.....	27
4.6 Örnek Olay Yöntemi.....	31
4.7 İşbirliğine Dayalı Öğrenme.....	33
4.8 Problem Çözme Yöntemi.....	38
5. Değerlendirme.....	42
6. Türkçe Öğretim Programı	42

6.1 Programın Vizyonu.....	42
6.2 Programın Temel Yaklaşımı	43
6.2.1 Yapılandırmacılık	43
6.2.2 Yapılandırmacı Öğretim	44
6.2.3 Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Türkçe Öğretimi	45
6.2.4 Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Türkçe Öğretiminde Öğretmenin Rolü	46
6.2.5 Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Türkçe Öğretiminde Öğrencinin Rolü	47
7. Türkçe Öğretim Programının Özellikleri.....	47
8. Programın Yapısı.....	49
8.1 Genel Amaçlar.....	49
8.2 Temel Beceriler	50
8.3 Öğrenme Alanları.....	50
8.3.1 Dinleme	51
8.3.2 Konuşma	52
8.3.3 Okuma.....	52
8.3.4 Yazma	53
8.3.5 Görsel Okuma ve Görsel Sunu	54
8.4 Dil Bilgisi	54
9. Kazanımlar	55
10. Atatürkçülük.....	55
11. Etkinlikler.....	55
12. Açıklamalar	56
13. Öğrenme-Öğretme Süreci	56
14. Ölçme ve Değerlendirme	57
15. Türkçe Öğretimi	58
15.1 Anlama Etkinlikleri	60
15.1.1 Dinleme	61
15.1.1.1 Dinleme Becerisinin Kazanılmasında Kullanılan Öğretim Yöntemleri.....	64
15.1.2 Okuma.....	66
15.1.2.1 Okuma Becerisinin Kazanılmasında Kullanılan Öğretim Yöntemleri	68
15.2 Anlatım Etkinlikleri.....	69
15.2.1 Konuşma	70
15.2.1.1 Konuşma Becerisinin Kazanılmasında Kullanılan Öğretim Yöntemleri.....	73
15.2.2 Yazma	75

15.2.2.1 Yazma Becerisinin Kazanılmasında Kullanılan Öğretim Yöntemleri.....	77
16. Türkçe Öğretiminin Amacı	79
17. Türkçe Öğretiminin İlkeleri	80
18. İlgili Araştırmalar	80
18.1 Türkçe Öğretiminde Kullanılan Öğretim Yöntemleriyle İlgili Araştırmalar.....	80
18.2 Türkçe Öğretim Programıyla İlgili Araştırmalar.....	85
19. Araştırmanın Önemi	86
20. Problem cümlesi	87
20.1 Alt Problemler	87
21. Sayıtlar.....	88
22. Sınırlılıklar.. ..	88
23. Tanımlar.....	88

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

1. Araştırma Modeli	90
2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	90
3. Veri Toplama Araçları.....	93
3.1 Veri Toplama Aracının Hazırlık Süreci.....	93
3.2 Veri Toplama Aracının Geçerlik Çalışması.....	95
3.3 Veri Toplama Aracının Güvenirlik Çalışması	96
3.4 Veri Toplama Aracının Uygulanması.....	96
4. Verilerin Analizi.....	97

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	99
2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	100
3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	102
4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum..	104
5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum..	106
6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum..	108

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

1. Sonuç	111
2. Öneriler	112
2.1 Uygulayıcılar İçin Öneriler	112
2.2 Araştırmacılar İçin Öneriler..	114
KAYNAKÇA.....	116
EKLER	122
Ek 1. Anket Formu.....	123

TABLO LİSTESİ

Tablo	Sayfa
1. Örnekleme demografik özelliklere ilişkin yüzde ve frekans dağılımları.....	91
2. Örneklem grubunun programı uygulamadan önceki hizmet içi eğitim durumu	92
3. Anketin bölümleri ve soru dağılımı.....	94
4. Grupla öğretim yöntemleri ve örnek ifadeler.....	94
5. Anket uygulaması yapılan ilköğretim okulları.....	97
1. Birinci alt probleme ait aritmetik ortalama, frekans ve yüzde değerleri..	99
2. İkinci alt probleme ait aritmetik ortalama, frekans ve yüzde değerleri	101
3. Üçüncü alt probleme ait aritmetik ortalama, frekans ve yüzde değerleri...	103
4. Dördüncü alt probleme ait aritmetik ortalama, frekans ve yüzde değerleri.....	105
5. Beşinci alt probleme ait aritmetik ortalama, frekans ve yüzde değerleri.....	107
6. Altıncı alt probleme ait aritmetik ortalama, frekans ve yüzde değerleri...	109

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil	Sayfa
1. Öğrenme-öğretme süreci.....	9
2. Sistem modeli.....	12
3. Sunuş yoluyla öğretim yönteminin oluşumu..	19
4. Buluş yoluyla öğretim yönteminin oluşumu.....	23
5. Tartışma yönteminin kullanıldığı sınıf ortamı	28
6. Ana dil öğretimi.....	60
7. Ana dil öğretiminin etkinlik alanları	79

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde problem, problem ile ilgili genel kavramlar, ilgili araştırmalar, araştırmanın önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayılıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1. Problem Durumu

Bireylerin ihtiyaçlarını, düşüncelerini toplumdaki diğer bireylerle paylaşmaları gerekmektedir. Bu nedenle, ana dili etkili kullanabilmek hem birey, hem de toplum açısından önemli ve gereklidir. Çocuk, ana dilini ilk olarak annesinden ve yakın çevresinden öğrenmektedir. Daha sonra okul yaşamında, öğretim sürecinde ana dilini doğru kullanmayı öğrenir. Ana dil bireylerin toplumla güçlü bir bağ oluşturmasını sağlamaktadır. Türkçe'yi doğru ve etkili bir şekilde kullanmak bireyin toplumdaki diğer bireylerle iletişim kurmasına ve öğrenim görmesine yardımcı olmaktadır.

Türkçe öğretimi, öğrencinin temel dil becerilerini kazanması amacıyla, öğretim programlarında yer alan öğrenme alanlarına yönelik olarak belirlenmiş kazanımlar ve ilkeler doğrultusunda gerçekleşmektedir. 12 Eylül 2005 tarihinde ilköğretimin birinci kademesinde uygulanmaya başlanan Türkçe Öğretim Programı içerisinde her bir öğrenme alanının özelliği dikkate alınarak öğrencinin gelişim düzeyine uygun olarak kazanımlara yer verilmiştir (MEB, 2004:23). Kazanımlar, temel becerilerin öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesi bakımından önemli bir yer tutmaktadır.

Kazanımlardan sonra programda öğrenme alanlarına yer verilmiştir. Programda öğrenme alanları dinleme, okuma, konuşma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu olarak belirlenmiştir.

Öğrenme alanları birbiriyle bağlantılıdır. Bu öğrenme alanlarından biri olan dinlemede, belirlenen amaç ve yönteme göre öğretmenin metni okuması ve öğrencilerin de okunan metni dinlemeleri gerçekleştirilmektedir.

Dinleme ve konuşma birbiriyle doğrudan bağlantılı öğrenme alanlarıdır. Öğrenciler dinleyerek edindikleri bilgileri sözlü olarak ifade ederler. Konuşma öğrencilerin etkileşimleri, işbirliği yapmaları, tartışmaları, ortak karar vermeleri ve sorun çözmeleri açısından da önemli bir alandır. Dinleme ve konuşmadan sonra, okuma; zihnin gelişimine en büyük katkıyı sağlar. Okuma sürecinde yazılar zihinsel kavramlara çevrilmekte, anlamlandırılmakta ve beyinde yapılandırılmaktadır. Okumadan sonra gelen yazma öğrenme alanında ise beyinde yapılandırılmış olan bilgiler yazıya dökülmektedir. Bunun için öğrencilerin dinledikleriyle okuduklarını iyi anlamaları ve beyinde yapılandırmaları gerekmektedir. Dinleme, okuma, konuşma, yazmanın yanı sıra programda görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanlarına yer verilmiştir. Görsel okuma ve görsel sunu yazılı olan metinlerin dışında yer alan şekil, sembol, resim gibi görselleri okuyup yorumlamayı içermektedir (MEB, 2004:18-22). Bu program, öğrencilerin dinleme, okuma, konuşma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini geliştirmelerini amaçlamaktadır.

Sözü edilen becerilerin kazandırılmasında öğretmenin en büyük rolü beceri alanına ve öğretim etkinliklerine en uygun öğretim yöntemini seçmesidir. Programın öngördüğü şekilde, Türkçe dersi çocuğa dinleme, okuma, konuşma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazandırma ve geliştirme açısından çok yönlü bir derstir. Öğrenciden dinleme, okuma, konuşma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanıp etkin bir şekilde kullanması beklenmektedir. Bu da öğrenme alanları içinde öğrenme-öğretme süreci boyunca belirlenen ve düzenlenen öğrenme etkinlikleriyle gerçekleşmektedir. Öğrenme-öğretme süreci içerisinde, öğrenme yaşantılarının belirlenip düzenlenmesi kazanımlara ulaşma açısından önemli bir basamaktır. Öğretim yöntemleri bu yaşantıların belirlenip düzenlenmesinde önemli bir yer tutmaktadır.

Öğretim yöntemleri belirlenirken, içeriğin özellikleri, öğrencinin özellikleri, öğretmenin özellikleri, zaman gibi birçok ayrıntı dikkate alınmaktadır (Hesapçıoğlu, 1998:145). Bu açıdan öğretim etkinlikleri planlanırken değişik öğretim yöntemlerinin kullanılması gerekir.

Bir beceri için bütün öğretim yöntemlerinin eşit etkililikte olması yerine, dinleme, okuma, konuşma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerine göre bazı öğretim yöntemleri diğerlerine göre daha etkili olabilir. Burada merak edilen, öğrenme alanlarına göre grupla öğretim yöntemlerinin etkililik düzeyinin farklılık gösterip göstermediğidir. Her bir öğrenme alanına yönelik olarak öğretim yöntemlerinin etkililik düzeyi birbirinden farklı olabilir.

Bu çalışma, 2005-2006 eğitim-öğretim yılı birinci kademe Türkçe öğretim programında yer alan dinleme, okuma, konuşma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu beceri alanlarına göre grupla öğretim yöntemlerinin etkililik düzeylerini belirlenmeye yöneliktir. Araştırmada Türkçe öğretim etkinliklerini planlayan ve bu yaşantıları düzenleyen öğretmenlerin görüşlerinden yararlanılmıştır.

Bir sonraki bölümde araştırma problemi doğrultusunda literatür taranarak, program geliştirme, öğretim programı, öğretimde strateji ve yöntem, öğretim yöntemleri, Türkçe öğretim programı, Türkçe öğretimi, Türkçe öğretiminin amacı ve ilkeleri konuları ele alınmıştır.

Öğretim yöntemleri, öğrenmenin gerçekleşmesi için, eğitim durumlarını planlanırken hedeflere varmada önemli bir rol oynamaktadır. Eğitim durumları planlanırken öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve düzeyi göz önüne alınarak belirlenen öğretim yöntemleri, hazırlanan öğretim programının başarıya ulaşmasında etkili olacaktır. Öğretim programının geliştirilme süreci hedef, içerik, eğitim durumları (öğrenme yaşantıları) ve değerlendirme öğelerinden oluşmaktadır. Bu süreç içerisinde eğitim durumları (öğrenme yaşantıları) önemli bir yere sahiptir. Eğitim durumları, belirlenmiş öğretim hedefleri doğrultusunda, öğrenme-öğretme sürecindeki yapılacak tüm faaliyetlerin belirlenmesini içermektedir. Öğrenme yaşantıları düzenlenirken belirlenmesi gereken en önemli öğelerden biri olan öğretim yöntemleri, öğretim etkinliklerinin planlanmasında önemli bir yer edinir. Bu açıdan program geliştirme sürecinin bir ögesi olan eğitim durumlarının içinde yer alan öğretim yöntemleri vazgeçilmez unsurlardan biri olmaktadır.

Yukarıda yapılan açıklamalardan sonra, program geliştirme ve öğretim programıyla ilgili kavramlara yer verilmiştir.

2. Program Geliştirme

Program geliştirmeyle ilgili açıklamalara geçmeden önce program kavramı ele alınacaktır. Program kavramıyla; belli bir amaca ulaşabilmek için, yapılması gereken faaliyetlerin nelerden meydana geleceğinin belirlenmesi, aşamalı bir şekilde sıralanması, yapılan her bir faaliyetin alacağı süreyi ve nasıl yapılacağını, yapılan işlerin uygunluğunun nasıl belirlenebileceğinin bir tasarısı anlatılmaktadır (Tan & Erdoğan, 2003:10).

Bilen'e (1999:22) göre program, eğitim sürecinin gerekli gördüğü istendik davranışları gerçekleştirebilmelidir. Davranışında değişiklik olan birey, eğitim durumunda bulunan öğelerle etkileşerek öğrenmektedir. Program, tamamen bir denenceler takımı olarak anlaşılakta, değerlendirme sonuçlarının gereklerine göre denemeye, geliştirme ve yenileştirme sürecine tabi tutulmaktadır.

Kişinin davranışında meydana gelen değişimin istendik yönde olması, eğitim durumunun dikkatle seçilerek, özenli bir şekilde örgütlenip düzene sokulmuş unsurları içermesine bağlıdır. Bu planlama ve örgütleme işine kısaca program geliştirme denir. (Bilen, 1999:23).

Varış'ın (1988:21) ifade ettiği gibi, program geliştirme okul içinde ve okul dışında Milli Eğitimin ve okulun amaçlarını geliştirmek ve gerçekleştirmek üzere, düzenlenen içeriklerin ve faaliyetlerin, uygun yöntem, teknik, araç ve gereçlerle geliştirilmesine yönelmiş çabalardan oluşmaktadır.

Bir başka tanıma göre, program geliştirme, araştırma, teori ve prensiplerle bir çalışma alanıdır (Ornstein & Hunkins, 1988:6).

Demirel (2003a:30), program geliştirmeyi, bilimsel dayanakları olan ve teknik süreçlerden yararlanan bir araştırma çabası olarak ifade etmektedir. Program geliştirmeyi hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olarak ele almıştır. Ayrıca, program geliştirme çalışmalarının kapsamlı ve sürekli devam eden bir süreç olduğunu belirtmektedir.

Yukarıda verilen bilgiler ışığında, program geliştirmenin devamlılık isteyen bir çalışma alanı olduğu görülmektedir. Bu çerçevede içerisinde öğretim programının açıklaması yapılarak, program geliştirme sürecinin temel öğeleri olarak belirlenen hedef, içerik (kapsam), öğrenme yaşantıları (eğitim durumları) ve değerlendirme süreçlerinden söz edilecektir.

3. Öğretim Programı

Türkçe öğretim programına geçmeden önce öğretim programı kavramı açıklanacaktır.

Öğretim programı, bir derse ait öğrenme-öğretme süreci içerisinde nelerin, niçin, nasıl bulunması gerektiğini gösteren bir klavuz bir başka deyişle, bu nitelikleri kapsayan bir proje planıdır. Bir dersin öğretim programında bu derste öğrencilere kazandırılacak davranışların neler olduğu belirlendikten sonra bunlardan hangilerinin birlikte, birbirine benzer etkinlikler içinde öğretilebileceği de ele alınır ve program hazırlanır (Özçelik, 1992:4).

Demirel'in (2003b:6) anlattığı gibi öğretim programı, okul ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm faaliyetleri içeren yaşantılar düzeneğidir. Öğretim programı, bir eğitim basamağında çeşitli sınıf ve derslerde ele alınacak konularla ilgili bütün öğretim faaliyetlerini barındırmaktadır.

Carter V. Good (1973, akt., Oliva, 1988:6) öğretim programını, derslerin sistematik şekilde gruplandırılması ya da belli bir alandan mezun olunabilmesi için gerekli olan derslerin düzenlenmesi olarak ifade etmektedir.

Küçükahmet (2003:9), öğretim programını genellikle belirli bilgi kategorilerinden meydana gelen, bazı okullarda beceri ve uygulamaya ağırlık tanıyan bilgi ile becerinin eğitim programının hedefleri yönünde planlı biçimde kazandırılmasına dönük bir program olarak belirtmektedir.

Tan ve Erdoğan'a (2003:11) göre, öğretim programı belli bir öğretim basamağında bulunan sınıflarda okutulacak derslerin amaçlarını, içeriğini, süresini, eğitim yaşantıları ve değerlendirme süreçlerini kapsayan çalışmalar olarak nitelendirilmektedir.

Yukarıda verilen tanımlardan anlaşıldığı gibi, öğretim programı, belirli bir öğretim aşamasında, her bir ders kapsamında, eğitim programında belirlenmiş hedefler doğrultusunda, o derse yönelik olarak okul içi ya da okul dışında bireye kazandırılmak istenen öğretim faaliyetlerini ifade etmektedir.

Öğretim programın hazırlanması, hedeflerin (kazanımlar) ve içeriğin belirlenmesi, eğitim durumlarının belirlenip düzenlenmesi ve değerlendirme gibi aşamaları içermektedir. Öğretim programının hazırlanması aşamasında yapılacak çalışmalardan birincisi hedeflerin belirlenmesidir (Tan & Erdoğan, 2003:12).

3.1 Hedef

Ertürk (1994:25-33) hedefi, "bir öğrencinin planlanmış ve tertiplenmiş, yaşantılar sayesinde kazanması kararlaştırılan ve davranış değişikliği ya da davranış olarak ifade edilmeye elverişli olan bir özellik" şeklinde tanımlamıştır. Hedefler, toplumun ihtiyaçları doğrultusunda ortaya çıkmaktadır.

Birey, toplum ihtiyaçlarının giderilmesi için, kendisinden beklenilene yapabilmek, var olan fırsatlardan yararlanabilmek için sürekli bir öğrenme ve gelişme süreci içindedir. Dolayısıyla, belirlenecek hedeflere göre bireyin kazanacağı davranışların hem kendi yararı, hem de toplumun yeniden yapılandırılması bakımından yapıcı nitelikte olması gerekmektedir (Ertürk, 1994:25-33).

Bir eğitim hedefi demek, eğitim amacının bir bölümünü gerçekleştirmek maksadıyla eğitilen bireye kazandırılacak davranış ya da davranış topluluğu demektir. Eğitimin bir amacını gerçekleştirmek için bir ya da birden çok eğitim hedefine ulaşmak gerekir (Başaran, 1994:175).

Hedefler bir toplumun politik felsefesini, anayasal doğrultusunu, varmak istediği konumu belirtir özellikte olduğu zaman uzak hedefler olarak adlandırılırlar. Uzak hedefler, yol gösterici niteliktedir. Milli Eğitimin ya da okulun varmak istediği konumu belirleyen hedefler genel hedeflerdir. Her bir ders için ya da konu alanında kişiye kazandırılacak davranış özelliklerini gösteren hedefler ise ders veya konu alanının özel hedefleridir (Sönmez, 1994:14).

Öğretim hedefleri, öğrencilerin öğretim süreci sonunda ne yapabileceklerini açıklayan ifadelerdir. Öğretim hedefleri, öğrencinin hangi kapsamı, ne seviyede öğrenmesi gerektiğini ve öğrenme gerçekleştiğinde hangi davranışı gösterebileceğini açıkça belirtmelidir (Erden & Fidan, 2001:171).

Dolayısıyla öğretim programlarında hedefler, öğrencinin hangi bilgileri, ne derecede öğrenip, davranışa dönüştürmesi açısından önemli olmaktadır.

Hedeflerin belirlenmesinden sonra öğretim programının hazırlanmasında ikinci aşama içeriğin belirlenmesidir. İçerik, öğretim sürecinde öğrenciye kazandırılacak bilgiler kapsamından oluşmaktadır (Erden & Fidan, 1994:181).

3.2 İçerik

Bir eğitim programında hedeflere ulaşmak için, ne öğretim sorusunun cevabını, veren boyut içeriktir. İçerik seçiminde, kavramsal çerçevelerin, temel konular ve fikirlerin, alternatif ve örneklerin verilmesine dikkat edilmesi gerekir (Küçükahmet, 2003:19).

İçerik düzenlenmesinde;

- Yakın çevreden uzağa doğru,
- Basitten karmaşığa,
- Bilinenden bilinmeyene,
- Somuttan soyuta doğru bir sıralama yapılmaktadır. İçerik seçiminde belirli ölçütlere dikkat edilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınmalıdır (İşman & Eskicumalı, 2003:31).

Ayrıca, kendi kendine yeterlilik, anlamlılık, geçerlilik, ilgililik, yararlılık, öğrenilebilirlik, ekonomiklik boyutları da içerik seçiminde ele alınmalıdır (Demirel, 2003b:35).

Sonuç olarak, içeriğin öğretim programlarındaki önemi, belirlenen hedefler doğrultusunda, bu hedeflere ulaşmak için ne öğretilmesi gerektiğine karar verilen bir süreç olmasından kaynaklanmaktadır. Öğretim programının içerik boyutu ile hedefler doğrultusunda öğretilen konuların düzenlenmesi anlaşılmaktadır (Demirel, 2003b:120).

İçeriğin belirlenmesinden sonra öğretim programının hazırlanmasındaki bir diğer aşama eğitim durumlarının (öğrenme yaşantıları) belirlenmesidir.

3.3 Eğitim Durumları (Öğrenme Yaşantıları)

Öğrenme yaşantılarının, öğretim programındaki rolüne geçmeden önce bu kavramların tanımına yer verilecektir.

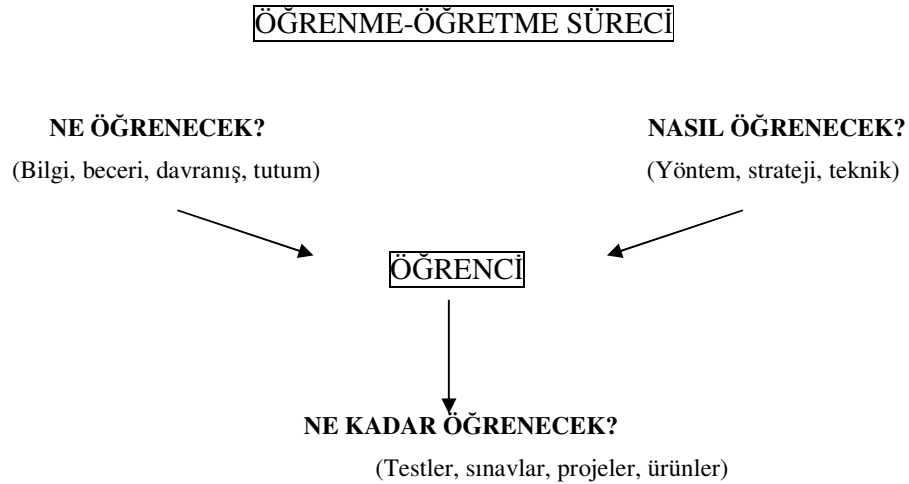
Öğrenme yaşantı ürünüdür. Yaşantı, bireyin çevresiyle, belli bir seviyedeki etkileşimi sırasında yer alır. Bir yaşantı nispeten kalıcı izli bir değişmeye neden olduğu zaman ona öğrenme yaşantısı denebilir.

Öğrenme bakımından öğretmenin ne yaptığı, ancak öğrencinin yaptığına etki etmesi yönünden önemlidir. Bu da eğitim faaliyetleri açısından ancak öğrenci yaşantısıyla olmaktadır (Ertürk, 1998:80).

Program geliştirme sürecinde, eğitim durumlarının içerisinde hedef, içerik, araç-gereç, kaynaklar ve yöntem olması gerekli öğelerdir. Bunlara ilave olarak eğitim durumu; pekiştireç, dönüt, ipucu, aktif katılımı sağlayan öğeler, ile öğretmen, öğrenci, öğrencilerin sağlık durumu, dil yeteneği, gibi diğer öğeleri kapsamaktadır. Bireyin eğitim durumunda bulunan öğelerle etkileşimi sonucunda geçirdiği yaşantılar sonucunda öğrenme oluşur (Bilen, 1999:12).

Öğrenme-öğretme faaliyetleri yani sistemin süreç unsuru, eğitim sisteminin verimli işlenmesi açısından en önemli öğedir. Bu faaliyetler belirlenen hedef davranışların kazandırılması için yapılan etkinliklerin bütünüdür (Tan & Erdoğan, 2003:13).

Saban (2004), öğrenme-öğretme sürecinin üç ana boyuttan oluştuğunu belirtmiştir. Birincisi, program veya içerik (bilgi, beceri, tutum veya davranış), ikincisi süreç veya yöntem ve üçüncüsü ise değerlendirmedir. Öğrenme-öğretme süreci aşağıda Şekil 1.'de sunulmuştur.



Şekil 1. Öğrenme-öğretme süreci (Saban, 2004).

Öğretim araç gereçlerini öğrenme-öğretme sürecini oluşturan diğer unsurlardan bağımsız olarak düşünmek imkansızdır. Dolayısıyla, bütün öğrenme-öğretme durumlarında tek bir araçtan bahsetmek mümkün değildir. Ancak belirli durumlarda bazı öğretim araçları diğerlerine göre ilgili konuların öğretilmesi ve öğrenilmesinde daha etkili olmaktadır (Yalın, 2004:122).

Gürol ve Güven (2004:15), öğrenme yaşantılarının öğrenci merkezli olup, yaparak öğrenmeyi içermesi gerektiğini belirtir ve öğrenme yaşantılarının edinilmesinde öğrenme-öğretme yöntemlerinin etkisinin büyük olduğunu vurgular. Eğitimde içerikten yönetime yönelme, bilgi patlaması ve sürekli eğitim ihtiyacı, öğrenme-öğretme süreçlerinde öğretim yönteminin önemini arttırmakta ve aynı zamanda nitelik ve kapsamını değiştirmektedir.

Öğretim yöntemi, eğitim durumları planlanırken belirlenmesi gereken önemli bir unsurdur. Çünkü belirlenmiş olan davranışlar öğrencilere öğretim yöntemi ile kazandırılmaktadır (Bilen, 1999:51).

3.3.1 Öğretim Yöntemleri

Öğrenme ve öğretme birbirini tamamlayan iki önemli süreçtir. Bireyin bu süreçler içerisinde kesinleşmiş öğretim hedeflerine varması için belirli öğrenme yaşantılarından geçmesi gerekmektedir. Bu yaşantıların neler olduğu ve nasıl düzenlenmesi gerektiği öğretim yöntemlerinin belirlenmesiyle mümkün olmaktadır. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları, amaçlar, beceri, kazanım gibi birçok özellik dikkate alınarak öğretim yönteminin seçimi ve düzenlenmesi öğretim hedeflerini gerçekleştirmede etkili olmaktadır.

Buradan hareketle, ilk olarak öğrenme ve öğretim kavramları açıklanmış, daha sonra öğretim yöntemlerine geçilmiştir.

3.3.1.1 Öğrenme

Mednick ve Loftus'a (1973:16) göre öğrenme, davranış değişiminin sonucudur, yaşantı sonucu meydana gelmektedir ve sürekli bir değişimdir. Öğrenmenin doğrudan gözlenemediğini, öğrenme ile ilgili çalışma yapmanın tek yolunun dolaylı olarak gözlenebilen davranışlar doğrultusunda çalışmak olduğunu belirtir.

Klein (1987:2) ise, benzer şekilde davranışın ortaya çıkışındaki sürekli ve kalıcı değişimi öğrenme olarak ifade etmektedir. Bu değişim başarılı ya da başarısız bir şekilde yaşantılar sonucu ortaya çıkmaktadır. Birçok davranıştaki değişim sürekli ve kalıcı olmadığı için öğrenme süreci olarak ele alınmayabilir. Davranıştaki değişim sürekli olmayabilir. Öğrenme davranış için potansiyel değişimi yansıtır, otomatik olarak davranış değişmesine yol açmaz. Birey elverdiğince, öğrenmeyi davranışa çevirmede motive edici olmalıdır.

Arı (2003:104), öğrenmenin bireyin çevresine uyum sağlamasıyla gerçekleşebildiğini ifade etmektedir. Belli bir konuda öğrenme gerçekleşmemişse, yeterli değilse ya da yanlışsa o alanla ilgili bir uyum sorunu yaşanması doğaldır. Bireyin çevresine uyum sağlaması için davranışlarını değiştirmesi gerekmektedir. Uygun olan davranış değişikliğinin gerçekleşmesi yeni bir öğrenme sonucu ortaya çıkmaktadır.

Schunk (2004:1), öğrenmenin bilgi, yetenek, strateji, inanç, tutum ve davranışlardaki değişimleri içerdiğini vurgular. İnsanlar bilişsel, dilsel, motor ve sosyal yetenekleri öğrenirler ve bu birçok şekil alarak kendini gösterir.

Ayrıca, öğrenmenin gerçekleşmesine yardım ve rehberlik eden, öğrenmeyi kolaylaştıracak etkinlikler düzenlenmektedir ki bu da öğretim kavramını ortaya çıkarmaktadır (Büyükkaragöz & Çivi, 1999:24).

3.3.1.2 Öğretim

Öğretim, öğrencilerin belirli davranışları kazanabilmesi için düzenlenen planlanmış faaliyetler süreci olarak tanımlanmaktadır (Glaser, 1976, akt., Açıköz, 2005:14).

Özçelik (1992:5) öğretimi, bir dersin öğretim programında bulunan esaslara uygun bir öğrenme-öğretme süreci için gerekli hazırlıkların yapılması, böyle bir sürecin gerçekleştirilmesi ve bu sürecin beklenen ürünün ortaya çıkarılincaya kadar sürdürülmesi ile olabildiğince etkili ve verimli bir şekilde devam ettirilmesi olarak ifade etmektedir.

Varış (1988:15) ise öğretimi, öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen yönde davranışların gelişmesi için uygulanan süreçlerin bütünü olarak belirtmektedir.

Erden ve Fidan (1991:13), okullarda yapılan planlı, kontrollü, ve örgütlenmiş öğretim aktivitelerini öğretim olarak tanımlamaktadır. Öğretim aktivitelerinin önceden belirlenmiş hedefler doğrultusunda, istenilen davranışların kazandırılması amacıyla düzenlediği yerler genellikle öğretim kurumlarıdır.

Hesapçioğlu (1998:34), öğretimi bir önceki tanıma benzer olarak, herhangi bir eğitim kurumunda bulunan öğrencilere belli alanlar ve belli konularda bilgi aktarma, resmi ve resmi olmayan durumlarda öğrenmeyi kolaylaştıracak faaliyetleri organize etme, gerekli araç ve gereçleri sağlama ve rehberlikte bulunma eylemi olarak tanımlamaktadır.

Öğretim sistem yaklaşımıyla bakıldığında, öğretim sisteminin girdilerini öğrenci, öğretmen, eğitim programı, malzeme, içerik vb. öğeler meydana getirmektedir. Süreç boyutunda bu öğelerin birbiriyle olan etkileşimi, çıktı boyutuna bakıldığında ise, özellikle öğrencide meydana gelen değişimler söz konusu olmaktadır. (Açıkgöz, 2005:14). Aşağıda Şekil 2.'de sistem modeli sunulmuştur.



Şekil 2. Sistem modeli (Açıkgöz, 2005:14).

Öğretimin faaliyetinin düzenlenmesinde, öğrenci özellikleri dikkate alınarak kazanımlar ve içerik belirlendikten sonra içeriğin nasıl sunulacağına karar verilmesi gerekmektedir. İçeriğin sunulmasında, öğrenme-öğretme sürecinin etkili olmasını sağlamak amacıyla birçok öğretim stratejisi, yöntem ve tekniği kullanılmaktadır (Erden & Fidan, 2001:173-175).

4. Öğretimde Strateji ve Yöntem

Öğretimle ve yöntemle ilgili yapılmış olan açıklamalarda sık sık, strateji (yaklaşım), yöntem ve teknik kavramları üzerinde durulmaktadır. Bu kavramlar ve bunlar arasındaki ilişkilere açıklık getirmek gerekmektedir. Strateji denildiğinde, dersin hedeflerine ulaşılmasını sağlayan ve yöntemin belirlenmesine yön veren genel bir yaklaşımdan söz edilmektedir. Bu bağlamda strateji, ilgili konunun seçimini, konunun kendi içerisinde analizini, sentezlenmesini ve konunun öğretiminde psikolojik temele hangi öğrenme modelinin uygulanacağını belirlenmesini kapsar. Öğretimin hedeflerine ulaşılabilmesi için öğretmenin uygulaması gereken yöntemin ne olabileceğine öğretim stratejisi yön vermekte ve yöntemin belirlenmesini sağlamaktadır. (Büyükkaragöz & Çivi, 1999:61).

Yöntem ise, hedefe ulaşmak için önceden belirlenmiş ya da izlenecek en kısa yol olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2003a:66).

Bir diğer tanıma göre, yöntem eğitimin hedeflerine ulaşmak amacıyla kullanılacak olan tekniklerin, işlenecek konunun, araç-gereç ve kaynakların bir bütünlük oluşturacak şekilde organize edilerek hizmete sunulmasıdır (Tan & Erdoğan, 2003:53).

Binbaşıoğlu (1977:145-146), yöntemi kavramları ve gerçekleri incelemede devam edilen sistemli bir yol olarak ifade etmektedir. Öğretim süreci de yöntemle olmaktadır. Öğretimde kullanılan yöntem kavramı, yalnızca sistemli bir yolu değil, öğretim faaliyetleri ile öğretim çevresinin düzenlenmesini ve bunlarla ilgili diğer sorunları da içermektedir.

Gürol ve Güven (2004:20) eğitimde yöntemin farklı biçimlerde tanımlandığını belirtmiştir. Yöntem, süreç, teknik, işlem, ödev, değerlendirme, disiplin şekli, öğrenme-öğretme ortamı ve güdüleme kaynağı, öğretmenin liderlik ve rehberlik işlevi gibi unsurları içermektedir.

Öğretimde yöntem konu birliğini sağlamak bakımından gereklidir. Her durumda başarıyla uygulanabilecek bir tek yöntemin varlığından söz etmek mümkün değildir. Hedefler, içerik, öğrencinin özelliği, kullanılan araç-gereç ve kaynakların yapısı, öğretmenin kişiliği yöntemi farklılaştırır (Bilen, 1999:46).

Öğretim yöntemleri öğrenme-öğretme süreçlerinin en önemli unsurlarından biridir. Bu yüzden öğrenme-öğretme süreci başlamadan önce cevaplanması gereken en önemli sorulardan biri ne öğretileceği diğeri ise nasıl öğretileceğidir. İkinci soru öğretim yöntemlerini doğrudan ilgilendirmektedir. Bu soruya ait verilecek olan kararlar öğrencilerin hangi yaşantılardan geçirileceğini ve bu yaşantıların nasıl düzenleneceğini yani kısacası kullanılacak olan öğretim yöntemlerini belirler (Açıkgöz, 2005:326).

Öğretimle ilgili diğerkavramlardan biri olan teknik, öğretim materyallerini sunmada ve öğretim etkinliklerini düzenlemede izlenen özel bir yol olarak ifade edilmektedir. Aynı hedefi gerçekleştirmek için, birçok tekniğin bir bütünlük oluşturacak şekilde bir arada sunulması yöntemi oluşturmaktadır (Bilen, 1999:53).

Öğretim metodu ve öğretim tekniği arasında kesin bir sınır çizilemez. Bu iki kavram arasında iç içe bir ilişki bulunmaktadır. Bu ilişkiye göre öğretim yöntemi, daha genel ve kapsamlı bir kavram olup öğretim tekniğini de kapsamaktadır (Büyükkaragöz & Çivi, 1999:70).

Öğretim yöntemleri, tüm derslerde ortak alanlar ve her dersin özelliğine göre olabilmektedir. Bundan dolayı bu yöntemler iki grupta toplanabilmektedir (Taşkaya, 2002:24). Bunlar;

- **Genel Öğretim Yöntemleri:** Genel öğretim yöntemleri her derse uyarlanabilecek yöntemlerdir. Bu yöntemlerden bazıları;
 - Anlatım yöntemi,
 - Benzetim yöntemi,
 - Bireysel çalışma yöntemi,
 - Problem çözme yöntemi,
 - Örnek olay yöntemi,
 - Tartışma yöntemi,
 - Drama yöntemidir (Taşkaya, 2002:24).
- **Özel Öğretim Yöntemleri:** Her bir dersin kendine has özellikleri vardır. Öğretmen girdiği sınıfın seviyesine göre ve dersin özelliğine göre yöntemi seçip, dersi planlar. Tüm derslerin sıklıkla kullandıkları kendilerine özgü öğretim yöntemlerine özel öğretim yöntemleri adı verilmektedir (Taşkaya, 2002:26).

Küçükahmet (2003:52-53), öğretim yöntemini seçerken etkili olan faktörlerden söz etmektedir. Bunlar;

- Öğretmenin yöneme yatkınlığı,
- Zaman ve fiziksel imkanlar,
- Maliyet,
- Öğrenci grubunun büyüklüğü,
- Konunun özelliği,
- Öğretim sonucunda öğrencide geliştirilmek istenen niteliklerdir.

Yukarıda verilen bilgiler doğrultusunda, bu araştırmada anlatım, sunuş yoluyla, buluş yoluyla öğretim, araştırma yoluyla öğretim, tartışma, örnek olay, işbirliğine dayalı öğrenme, problem çözme yaklaşımları yöntem olarak ele alınmıştır. Aşağıda her bir öğretim yöntemi, özellikleri, kullanımı, uygulanışı, yararları, sınırlılıkları bakımından ayrı ayrı ele alınacaktır.

4.1 Anlatım

Anlatım yöntemi, öğretmenlerin sahip oldukları bilgilerin sınıfta yer alan pasif konumda bulunan birçok öğrenciye aktarılması şeklinde düşünülebilir. Bu yöntem daha çok, belirli bir konuda bilgi aktarılırken, konuya giriş yaparken, ya da bir konuyu özetlerken başvurulmaktadır. Ayrıca bu yöntem, öğretmen merkezli bir anlayışı temsil etmektedir. Öğretmen anlatıcı, öğrenci ise bilgileri pasif olarak alan kişidir (Saban, 2004:248).

Özellikleri

- Öğretmen merkezli bir yöntemdir.
- Aynı zamanda çok sayıda kişiye bilgi aktarma imkanı vardır.
- Dinleyenler konuya ait organize bir görüş kazanırlar.
- Öğrencilere kısa zamanda çok bilgi aktarma imkanı sağlamaktadır (Demirel, 2004:36).

Kullanımı

Bilen (1999:92) anlatım yönteminin (takrir) tercih edilmesi gereken durumları şu şekilde belirtmektedir.

- Yapılan etkinliklerin sunulmasında,
- Öğrencilerin motive edilmesinde,
- Ünite ve konuların özetlenmesinde,
- Konunun anlaşılmasında güçlük yaşanan bölümlerin anlaşılır duruma getirilmesinde,
- Derinlemesine çalışılan konular arasındaki boşlukların doldurulmasında,
- Öğrencinin bulmakta zorlandığı konuların sınıfa verilmesinde anlatım yöntemi kullanılabilir.

Uygulanışı

- Bu yöntemde öğretmen sınıfta anlatılacak konu hakkında ön hazırlık yapar.
- Konu hakkında öğrencileri bilgilendirir.
- Konu sınıfa duyurulur.
- Sınıfın dikkatini toplayarak konuya giriş yapılır.
- Yapılan açıklama konuşurken kullanılan ayarlanmış ses tonu ile gerçekleştirilir.
- Sınıfın dikkatinin dağıldığı hissedilirse diğer yöntemlerden faydalanılarak sınıfın sıkılması engellenir.
- Ara değerlendirmeler için öğrencilere sorular yöneltilir.

- Konu tamamlandıktan sonra öğrencilerin soruları alınır ve bunlar tekrar öğrencilere cevaplatılır.
- Konu öğrencilerden bazılarına özetlettirilir.
- Öğretmen ilave edeceği bir şey varsa, konuyu toparlayarak bunlara değinir (Taşkaya, 2002:75-76).

Yararları

- Bu yöntemin kullanılmasıyla fikirler bir sıra ve bir düzen içinde açıklanmaktadır.
- İyi bir anlatıcı olan kişi anlattığı, eşya, olay, fikirleri, dinleyenlerin önünde canlandırabilmelidir.
- Bunun sonucu olarak öğrencilerin, dinleme, anlatma ve ana diline hakim olma kabiliyeti gelişecektir.
- Anlatım yöntemi soyut kavramların öğrenilmesinde diğer yöntemlerden daha çok işe yarar.
- Bu yöntemde jest ve mimiklerle konunun anlatılması öğrencilerin duygularına hitap etme olanağı sağlamaktadır.
- Öğretmen ve öğrenciyi fazla yormadan biraz çaba göstererek uygulanabilir (Binbaşoğlu, 1974:147).

Sınırlılıkları

- Bu yöntem uygulanırken öğrenci, edilgen yani sadece alıcı konumdadır.
- Öğretmenin öğrencilerin ilgilerini çekmesi için iyi ve etkili konuşması gerekmektedir, aksi takdirde ilgi çekmek zorlaşır. Ders boyunca öğrencilerin ilgilerini canlı tutmak güçtür.
- Öğrenci öğretmenin anlatmış olduğu bilgileri tekrarlamak ve çoğu durumda ezberlemek zorundadır.
- Dersten verim alınması için öğretmenin derse çok iyi hazırlanarak gelmesi gerekmektedir.
- Anlatım yöntemiyle bireysel farklılıklar dikkate alınmamaktadır. Aynı süre ve aynı anlatımla tüm öğrencilerin davranışları kazanmaları beklenir (Nas, 2003:83).

Küçükahmet (2003:54), anlatım yönteminin eski bir öğretim yöntemi olduğunu ifade etmektedir. Çok sık ve yanlış kullanımı nedeniyle en etkisiz yöntem olduğunu belirtmektedir. Modern öğretimin anlatım yöntemine pek fazla yer vermediğini ama öğretmenin pek çok konuda bu yöntemden büyük ölçüde yararlandığını vurgulamaktadır.

Açıkgöz (2005:331), anlatım yönteminin etkili kullanılabilmesi için şu özelliklerin olması gerektiğini vurgulamaktadır.

- Anlatımın uzunluğu öğrencinin dikkatini dağıtmayacak şekilde ayarlanmalıdır.
- Konuşmacı bilgilerini önceden düzenlemiş olmalı, konu dışına çıkmamalıdır.
- Anlatım sırasında; ses tonu, görsel-işitsel araçlar, ipuçları, sorular, espriler v.b materyallerle öğrencinin dikkati çekilmelidir.
- Konuşma dili herkes için net ve anlaşılır olmalıdır.
- Anlatım, giriş-gelişme-sonuç aşamalarını takip eden bir düzen içinde gerçekleşmelidir.
- Anlatımı yapan kişi rahat, ve akıcı konuşan bir kişi olmalıdır.
- Anlatım bir sınıfta yoğun olarak kullanılmamalıdır.
- Zaman zaman konuyla ilgili önemli kısımların özeti yapılmalıdır.
- Arada sorularla konunun anlaşılıp anlaşılmadığı öğrenilmelidir.

4.2 Sunuş Yoluyla Öğretim Yöntemi

Sunuş yoluyla öğretim yönteminde anlatım yönteminin aksine öğretmen yerine öğrencilerin aktif olmasının sağlandığı görülür. Anlatım yöntemi öğretmen merkezlidir, öğrenci pasif (alıcı) bir konumdadır. Öğrenci, çoğu durumda öğretmenin vermiş olduğu bilgileri ezberlemek durumunda kalabilir. Sunuş yoluyla öğretim yönteminde ezberlemek yerine öğretmen konuyla ilgili kavram, ilke ve olguları kendisi vererek, öğrencilerin örnekler vermesini sağlar. Öğrenciler derse aktif katıldıkları için ilgileri canlı tutulmuş olur.

Sunuş yoluyla öğretim, açıklayıcı, yorumlayıcı bir yaklaşımla kavram ve genellemelerin, öğretildiği bir öğretme yoludur.

Bu yaklaşımla işlenen derste bilgiyi sağlayan, genellemeleri ve kavramları sunan, bunları açıklamaya yarayan örnekleri seçip öğrencinin hizmetine sunan asıl faktör öğretmendir. Bir başka deyişle bu yaklaşımda öğretmen etkinliklerin merkezindedir (Bilen, 1999:54).

Bu öğretim yöntemi, öğrencilerin ön bilgilerini aktif hale getirerek, öğrenmelerine yardımcı olur. Öğretmenler vermek istedikleri içerikle, öğrencilerin sahip oldukları bilgiler arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları anlatmalıdır. Öğrenciler, benzerlikleri ve farklılıkları sağlayan örnekleri sorabilir. Öğretmenler sıklıkla dersin hedeflerini tekrar etmelidir (Stenberg &Williams, 2002:434).

Ausubel, sunuş yolu ile öğrenmenin hafıza içinde yer alan eski bilgiyle yeni bilginin ilişkilendirilerek, düşünceleri, içerikleri ve ilkeleri öğrenmeyi sağladığını belirtir. Öğretilecek olan içerik son haliyle öğrenciye sunulur. Bu şartlar altında öğrenen basitçe gereksinim duyduğu materyali alarak kendi bilişsel yapısı içine yerleştirir. Ausubel'in modeli, buluşla öğretimde kullanılan tümevarımsal bir mantığın tersine tümdengelim bir mantığı belirtir. Bu model öğretmenlerin öğrencilere öğretmenin oluşturduğu içerikle ilgili hafızada benzer içerikli fikirler oluşturmaya yardım eder (Ausubel 1968, akt., Schunk, 2004:245). Aşağıda Şekil 3.'de sunuş yoluyla öğretim yönetiminin oluşumu gösterilmiştir.



Şekil 3. Sunuş yoluyla öğretim yönteminin oluşumu (Taşkaya, 2002:17).

Özellikleri

- Öğrencilerin etkin katılımını sağlamak için öğretmen ve öğrenciler arasında yoğun bir iletişim gereklidir.
- Sunulan bilgiler çok örnekle desteklenmelidir.
- Sunulan bilgiler, genelden özele doğru bir sıra izlemelidir.
- Anlamli bir öğrenmenin gerçekleşmesi için dersin sunumunda aşamalılik ilkesi uygulanmalıdır (Taşkaya, 2002:17).

Kullanımı

Tan ve Erdoğan'a (2003:43) göre sunuş yolu ile öğretme, eğitim durumunda hedef davranışlarla ilgili bilgi tutum ve becerileri kazandırmak üzere daha önceden hazırlanmış olan bilgilerin öğrenci ya da öğrenci grubuna aktarılmasıdır. Sunuş yolu ile öğretme kavramlar, olaylar ve olgularla ilgili bilgilerin öğrencilere kazandırılması durumunda kullanılır. Öğretme etkinliklerinin başlangıcında, dersin giriş bölümünde, gerekli açıklamaların yapılmasında, yanlış anlamaların alt düzeye indirilmesinde, öğrenmeyi kalıcı ve sağlam temeller üzerine kurmada, zaman ve emek bakımından ekonomiklik arandığında başvurulan öğretim yöntemidir.

Ausubel (1977, akt., Stenberg & Williams, 2002:434), etkili bir sunumun hedefleri olması gerektiğine inanır. Ausubel'in sunuş yolu ile öğretimi iyi sunulmuş sözlü bilginin, fikirlerin, dinleyici tarafından alınmasını, sindirilmesini ve bu bilgi ve fikirlerin anlamlı bir öğrenmeyle sonuçlanmasını destekler. Ausubel öğretmenlere derslerin genelden özele doğru bir şekilde işlenmesini önerir. Dersler, belirlenen hedefler doğrultusunda öğretmenlerin her bölüm başında sunulacak bilgileri organize etmeleriyle başlar.

Sunuş yoluyla öğretim yöntemini etkili olarak kullanabilmek için üç temel kurala dikkat edilmelidir. Birincisi dersin başında öğrencilere ne anlatılacağından söz edilmeli ve hedeflere dayalı olarak gerekli içerik sunularak yeni öğretilen konuya başlanmalıdır. İkinci olarak içerik, vücut dili, slaytlar ya da öğrencinin ilgi seviyesini arttıracak diğer araçlar kullanılarak verilmelidir. Üçüncü olarak sunulan konunun eleştirisi yapılmalı ve konunun öğrencilerin çalıştıkları ya da çalışacakları diğer materyallerle ilişkisi gösterilmelidir. Sunuş yolunda sunum yapacak kişi konuyla ilgili anlatılacak olan bilgileri açık bir dille ifade etmelidir (Stenberg & Williams, 2002:434).

Uygulanışı

Sunuş yoluyla öğretim yönteminin uygulanmasında, konu ile ilgili kavram, olgu, ilke ve genellemeler öğretmen tarafından açıklanıp, bu kavram olgu, ilke ve genellemelerle, diğer kavram, olgu, ilke ve genellemelerle ilişki kurulur. Öğretmen tarafından verilen olumlu ve olumsuz örneklerle bunlar açığa kavuşturulur. Öğrenciler ise, öğretmen tarafından verilmiş olan örnekleri sınıflandırır bu doğrultuda yeni örnekler verirler (Büyükkaragöz & Çivi, 1999:62).

Sunuş yoluyla öğretimin uygulanmasındaki temel adımlar şunlardır:

- Sunarak öğretme süreci uygulanmadan önce neyin nasıl öğretileceğine karar verilir.
- Bu öğretim süreci, amaçlanan konuya ait soyutlamaların sunumuyla başlar.
- Sunum sırasında ön örgütleyiciler kullanılır ve öğrencinin dikkati önemli noktalara yönlendirilir.
- Yer alacak diğer etkinlikler neyin öğretileceğine göre değişmektedir fakat ana süreçler değişmemektedir (Açıkgöz, 2005:360).

Yararları

- Sunuş yolu ile öğretim, öğrencilerle konu üzerinde iletişim kurmak için iyi bir yöntemdir.
- İyi bir sunuş öğrencilerin ilgilerine hitap eder. Öğrenciler bu sayede dikkatle dinlemeyi öğrenirler.
- Sunuş yolunu kullanmak öğrencilerin konuya katılmalarını ve öğretmenin rehberliğinde diğer öğretim teknikleriyle konuyla ilgili yeni fikirler bulmasını sağlar (Stenberg & Williams, 2002:432).

Sınırlılıkları

- Sunuş yoluyla öğretimde, bazı öğrenciler için oturmak ve dinlemek zordur,
- Öğretmenin sunacağı konuyla ilgili iyi hazırlanması ve organize olması gerekmektedir.
- Eğer öğretmen gereken zamanı etkili bir sunuş için ayırmazsa, kötü yapılan sunumlar potansiyel olarak öğrencilerin ilgi duyduğu konularla ilgisini keser.
- Sunuş yoluyla öğretimin bir diğer güçsüz tarafı ise yapılan sunumu dinlemenin öğrenmeyi pasifleştirmesidir (Stenberg & Williams, 2002:433).

4.3 Buluş Yoluyla Öğretim Yöntemi

Bu bilgiler doğrultusunda, buluş yoluyla öğretim yönteminin sunuş yoluyla öğretim yönteminden farkı belirtilirse, sunuşta öğretimin genelden özele doğru, buluşta ise sunuşun aksine, öğretimin özelden genele doğru düzenlendiği görülmektedir. Öğretim faaliyeti öğrencilerin merak ettikleri bir problemin ortaya atılmasıyla başlar. Öğrenciler derse aktif şekilde katılırlar, burada öğretmen sunuşta olduğu gibi kavram, ilke ve olguları kendisi vermez, öğrenci bunları kendisi keşfeder ve genellemelere ulaşır. Öğretmen öğrenciyi yönlendiren, rehber kişidir.

Bu yöntemde öğrenme özelden genele doğru düzenlenir ve öğretim sürecinde öğrencilerin aktif olması sağlanır. Bu nedenle buluşla öğrenme “yaparak öğrenme” olarak da isimlendirilmektedir. Öğretmenin temel görevi, öğrencileri yönlendirmektir. Öğretim, öğrencilerin merakını uyandıran bir soru ya da problem durumuyla başlatılır. Öğretmen, öğrencilere sorular yönelterek hedeflere ulaşmalarına yardımcı olur. Öğrenci öğretilmek istenen kavram ya da ilkeyi kendisi keşfeder (Erden & Fidan, 2001:174).

Buluş yolu ile öğrenme “keşfederek öğrenme” olarak da adlandırılmakta ve keşfederek öğrenme daha önceden bilinmeyeniyi algılamak için düşüncelerin sentezlendiği bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Buluş yoluyla öğretimde soyutlamalar ve genellemeler önceden sunulmaz. Önce somut örneklerle ve olaylara yer verilir. Bu nedenle öğretmenin dersin başında hangi örnekleri ya da hangi açıklamaları kullanacağına karar vermesi gerekir. Daha sonra, dersin akışının nasıl olacağına karar verilir (Açıkgöz, 2003:145).

Buluş yoluyla öğretim, öğrencilere, öğretim hedefleri doğrultusunda hareket edecekleri, öğretmen rehberliğinde gerçekleşen öğretim durumlarını sunar. Bunlar buluş yoluyla öğretimin farklı aşamalarıdır (Cecco, 1968:464).

Hesapçıoğlu (1998:256) buluşta söz konusu olanın öğrenenlerin çevreyi ve etraftaki bireyleri sistematik olarak gözlemlemeleri bu yapmış olduğu gözlemleri herhangi bir şekilde yapılandırmalarını ifade etmektedir.

Buluş yoluyla öğretim yönteminde sorular ve problemler öğrenciye sunulur. Sınıf içi tartışmalarda öğretmen öğrencilere hemen cevaplayamayacakları sorular sorabilir. Öğretmenler sorular sorarak ve öneriler vererek cevapların nasıl aranacağına ait yapılar sağlayabilir. Buluşun başarıya ulaşması öğrencilerin materyalle ilgili ön bilgileri ve yaşantıları olmadığı zaman engellenebilir (Tuoverien & Sweller, 1999, akt., Schunk, 2004:244).

Tan ve Erdoğan (2003:43), buluş yolu ile öğretimin daha çok öğrenci merkezli öğretimde başvurulan bir öğrenme yaklaşımı olduğunu vurgulamaktadır. Bu yaklaşımda öğrenme-öğretme sürecinde daha çok öğrenciler aktif durumda bulunmaktadırlar. Öğretmenin görevi rehberlik yapmaktır. Öğretmen öğrenciler arasında yapılan çalışmalar sırasında neyi, nerede, nasıl yapacaklarına dair açıklamalarda bulunmaktadır. Öğrencinin bilgi, tutum ve beceriyi kazanmasına yönelik olarak öğrenme yaşantılarına katılması ve bulması istenir.

Aşağıda Şekil 4.'de buluş yoluyla öğretim yönteminin oluşumu sunulmuştur.



Şekil 4. Buluş yoluyla öğretim yönteminin oluşumu.

Özellikleri

- Buluş, bilgiyi kişinin kendisinin bulmasını ifade eder.
- Buluş, bilimsel öğrenme için özellikle karışık durumlarda önemlidir. Çünkü buluş, öğretmenin sunuşunu dinlemek, ya da basitçe okumak yerine formüle etmeyi ve hipotezleri test etmeyi içermektedir.
- Buluş tümevarımsal mantık içerir.
- Buluşla öğretim yönteminde, öğrenciler belirli örneklerle çalışarak genel kurallar, içerikler ve ilkeler formüle ederler (Bruner, 1961, akt., Schunk, 2004:242).

Kullanımı

Buluş yoluyla öğretim yöntemi, öğretmenin, öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlamak amacıyla kullanılmaktadır (Demirel, 2003a:65).

Ayrıca, öğrencilerin zihinsel gelişimine yardım etmesi, problem çözme gücünü geliştirmesi amacıyla da kullanılmaktadır. Öğrenci bu sayede edindiği ilke ve genellemeleri yeni bir problem durumuna uygulayarak yaşamını kolaylaştırır (Bilen, 1999:58).

Uygulanışı

- Öğretmen konu ile ilgili örneği sunar.
- Öğrenci, öğretmenin konuya ait verdiği örneği tanımlar.
- Öğrenci örneği tanımladıktan sonra, öğretmen ilave örnekler sunar.
- Öğrenci yeni örnekleri tanımlar, öğretmenin verdiği ilk örnekle ilişki kurar.
- Öğretmen öğrenciye ilave örnekler verir ve olumsuz örnekler sunar.
- Öğrenci örnekleri karşılaştırır ve bu duruma ters düşen örnekleri belirler.
- Öğretmen, öğrenciden o an örneğin özelliği ya da bağlantıyı bulmasını ister.
- Öğrenci tanımı yapar ve bağlantıyı kurar.
- Öğretmen, öğrenciden ilave örnekler bulmasını ister (Jacobsen ve ark., 1985:188, akt., Bilen, 1999:61).

Yararları

- Buluş yolu ile öğretim öğrencilerin zihinsel gelişimi ve okul faaliyetleri arasında önemli bir yer tutar.
- Zihinsel gelişime yardım edecek yaşantıların planlanıp hizmete sunulmasında, öğrencilerin genellemelere ulaşarak, gelecekte yeni buluşlar yapma yollarını öğrenmelerine yardımcı olur.
- Öğrencinin düşünme gücünü geliştirir (Bilen, 1999:58).

Sınırlılıkları

- Uygulanışı uzun zaman gerektirir.
- Yapılan deneme ve faaliyetlerin nasıl bir sonuca götüreceğini önceden tahmin etmek oldukça zordur.
- Öğrenenin karşılaşacağı durum çok kolay ise sıkılır, eğer çok zor ise karıştırır ve öğrenmeyi sürdürmekten vazgeçer.
- Kavram ve genellemeler için uygun olmasına rağmen, olguların öğrenimine uygun değildir (Bilen, 1999:60).

4.4 Araştırma Yoluyla Öğretim Yöntemi

Bu yöntem, tamamen öğrencilerin araştırma ve inceleme yapmalarına ağırlık veren bir öğretim yöntemidir. Öğretmen bu yöntemi kullanırken yol gösterici, rehber konumdadır. Böylece araştırma yoluyla öğrenci bir problemin nasıl çözüleceğini öğrenmiş olur (Demirel, 2003a:65).

Bu yöntemde öğrencilerin, araştırma ya da soruşturma yoluyla bilgi, beceri ve tutum kazanmaları amaçlanır (Tan & Erdoğan, 2003:43).

Bilen (1999:61-62), araştırma yaklaşımı yoluyla öğrencinin sadece belli konularla ilgili problemlerin çözümü öğrenmekle kalmayacağını, gelecekte karşılaşacağı problemlerin çözüm yolunu da öğreneceğini belirtmektedir.

Araştırma yoluyla öğretme, yönlendirilmiş ve yönlendirilmemiş olarak iki biçimde uygulanabilmektedir. Eğer işlenecek konu hakkındaki temel bilgiler öğretmen tarafından sağlanıyorsa ve buna karşılık öğrenciden sonuç çıkarması ya da genelleme yapması isteniyorsa, bu durumda yönlendirmeden bahsedilmektedir.

Bu tür uygulamalarda öğrencilere soruların sorulup yanıtların alınması, malzemenin kullanılması ve gereken ortamın oluşturulması süreçlerinde öğretmen önemli bir role sahiptir. Diğer taraftan yönlendirilmemiş araştırma sürecinde öğretmenin fonksiyonu en aza inmektedir. Burada öğrenciler, bilgi toplama, inceleme, soru sorma gibi süreçlerde kendi başına hareket ederler. Öğretmenler öğrencilerin sorun yaşadıkları yerlerde devreye girer (Açıkgöz, 2005:357).

Özellikleri

- Öğretim öğrenci merkezlidir.
- Öğretmen yol göstericidir.
- İlkeleri kullanma, problem çözme, karar verme ve yapma niteliği taşıyan davranışları kazandırmada başvurulması gerekli bir yöntemdir (Tan & Erdoğan, 2003:43).

Kullanımı

Araştırma yoluyla öğretim yöntemi, öğrenci etkinliklerine dayalı konulardaki problemlerin çözümü için uygulanan problem çözme yaklaşımıdır. Bu yaklaşım uygulama, analiz ve sentez yapma, değerlendirme gibi en yüksek bilişsel davranışların kazandırılmasında etkili olmaktadır (Büyükkaragöz & Çivi, 1999:64).

Uygulanışı

Araştırma yoluyla öğretilmede öğretmen, öğrencilerin ilgisini çekecek problemler bularak öğrencilerin bu problemleri incelemelerini ister. Öğretmen, öğrencilere problemle ilgili anlaşılmayan noktaların incelenmesi ve sonuç çıkarması konusunda yardımcı olur. Araştırma yoluyla öğretim sadece bir konunun öğretimi için değil, öğrencilerin araştırma ve problem çözme becerilerini kazanması bakımından da uygulanabilecek bir stratejidir. Bu öğretim yolunun başlıca amacı öğreneni bağımsız düşünmeye teşvik etmesidir (Açıkgöz, 2003:140).

Bu öğretim stratejilerinin uygulanması esnasında dikkat edilmesi gereken en önemli noktalardan biri, problemin seçilmesidir. Problemi bazen öğretmen yerine öğrenci de seçebilir. Problemin bir defa tanımı yapıldıktan sonra öğretmenin görevi diğer basamaklarda öğrenciye yardımcı olmaktır. Bu yardım, öğrencilerin veri toplama aşamasında ihtiyaç duyacakları kaynakların sağlanması, öğrencilerin problem üzerinde düşünmeye ve probleme ait çözümler bulmaya teşvik edilmesini içermektedir (Açıkgöz, 2003:141).

Araştırma yoluyla öğretilmede kullanılabilir taktiklere bakılırsa, şu taktikler verilebilir.

- Öğrencilerin veri toplarken kullandığı teknikleri kontrol etme,
- Öğrencilere düşünceleri için soru sorma,
- Öğrencilerin yorum, açıklama yaparak, hipotezler geliştirmesi,
- Öğrencilerin elde ettikleri verilerden sonuçlar çıkarması,
- Öğrencilerden ulaştıkları ilke ve sonuçlarını başka durumlara uygulamalarının istenmesi,
- Öğrencilerin düşüncelerini ve mantıklarını kontrol etmelerine yardımcı olması,
- Öğrencilere problem vb. durumları sunarak bir değerlendirme yapmalarının istenmesi (Clark & Starr, 1981, akt., Açıkgöz, 2003:140).

Yararları

- Araştırma yoluyla öğretimde, öğrenci sadece belirli konularla ilgili problemin çözümünün dışında, gelecekte karşılaşacağı problemin de çözüm yolunu öğrenmektedir (Bilen, 1999:62).

- Öğrencilere problem çözme becerisi kazandırır.
- Öğrencinin ihtiyaçlarını gidermek için problem çözme yöntemi kullanışlı bir yöntemdir (Bilen, 1999:63).

4.5 Tartışma Yöntemi

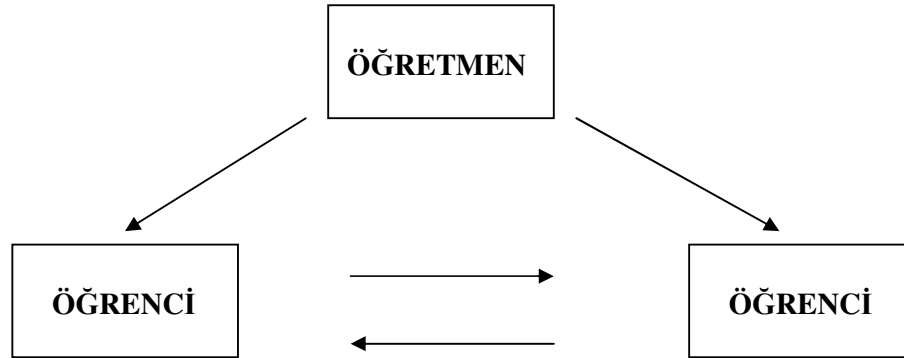
Tartışma metodu, herhangi bir konunun, bir grup veya bir sınıf tarafından, grup veya sınıfta bulunan kimselerin görüşlerine dayanarak karşılıklı konuşmalar yoluyla işlenmesidir. Bu yöntem öğrenci etkinliğine daha fazla yol açması nedeniyle eğitimciler tarafından kabul görmektedir. Öğrenmeyi kolaylaştıran etkili bir yöntemdir. Çocuğu zihinsel yöntemleri kullanmaya teşvik etmektedir (Binbaşıoğlu, 1974:153).

Dillon (1988:119), tartışmanın kendi içinde karakteristikleri olan bir süreç olduğunu vurgular. Tartışmada öğretmen soru sorma davranışını iki yolla gerçekleştirir. Birincisi, öğretmenin tartışma için soruları ortaya atması, ikincisi de öğrencilerin zihnini karıştırmak için sorular sormasıdır. Tartışmada pek çok soru sorma tekniği vardır. Tek bir soru ortaya atılır, zihni karıştırmak için çok soru sorulur. Tartışma içinde yer alan öğretmen ve öğrenciler bu soruları kullanarak, öğrenip cevap vermek durumundadırlar.

Yavuz'a (2005:198) göre tartışma, öğrenme ortamlarında belli bir konu hakkında hemen hemen her derste kolaylıkla kullanılacak sözel-dilsel zeka etkinliğidir. Tartışma, amaçlı bir konuşmadır. Tartışmanın başarıyla sonuçlanması için üyelerin konuştukları konular üzerinde yeterli bilgilerinin bulunması ve konuşmaların mümkün olduğunca bulgulara dayanması gerekir. Bazen öğretmen tartışma konusunu verirken bazen sınıf içi öğrenme sürecinde merak edilen bir konuyu farklı boyutları ile tartışılabilir. Sınıf ortamlarında tartışmaların çoğunlukla liderleri öğretmenlerdir. Öğrenciler liderlik görevini aktif öğrenme sınıflarında yürütebilir.

Tan ve Erdoğan (2003:64), tartışmanın sınıflarda çokça yer verilen bir yöntem olduğunu, öğrencilerin ilgilerini uyandırdığını, fikirleri değerlendirme, gerçekleri kavrama, eleştireci düşünme kabiliyetini geliştirdiğini belirtir.

Aşağıda Şekil 5.'de tartışma yönteminin kullanıldığı sınıf ortamı gösterilmiştir.



Şekil 5. Tartışma yönteminin kullanıldığı sınıf ortamı.

Tartışma Çeşitleri

- **Münazara:** Bir konunun iki ekip tarafından ele alınıp, jüri ve dinleyiciler önünde, iki karşı tezi savunmalarıdır. Burada amaç savunulan düşüncenin kazanılması ya da kaybedilmesidir. Münazara, öğrencilerin görüşlerini düzenli ve anlaşılır biçimde açıklamalarına, konuları çok yönlü biçimde kavramalarına ve karşıt olan görüşleri çürütmek için bilgilerden yararlanmalarına yardım eder.
- **Panel:** Daha önceden belirlenmiş olan bir konunun 3-5 kişilik bir grup tarafından dinleyicilerin önünde savunulması, tartışılmasıdır. Panelin amacı gerçeği bulmaktan çok, bir konunun çeşitli yönlerini aydınlatmak ya da konuya ait çeşitli eğilim ve görüşleri ortaya koymaktır.
- **Zıt panel:** Bu tartışma çeşidinde işlenen konular tekrar edilir. Sınıf ikiye bölünerek ayrılır. Her bir bölümde 4-6 kişi yer alır. Grubun bir kısmı soru soran diğeri cevap veren grup olur.
- **Sempozyum:** Bilimsel içerikli bir konunun değişik açıdan küçük bir grup tarafından sunulmasıyla seri haldeki konuşmalarıdır. Sempozyumda her oturumda üye sayısı 3'den az 6'dan çok olmamalıdır. Bu tartışma çeşidinde üyeler arasında bir tartışma yoktur. Her üye, belirli bir konuda ya da o konunun bir bölümü üzerinde konuşma yapmakla görevlidir.

- **Açık Oturum:** Kurallara uygun şekilde, bir konuyu dinleyicilerin önünde tartışılmasıdır. Biçim olarak açık oturum panele benzemektedir. Panelden farklı olarak, üyeler başkandan söz alarak konuşurlar. Açık oturumda üyelerin, konu üzerinde birkaç kez konuşma hakkı vardır.
- **Forum:** Panelin bir türüdür. Dinleyicilerin de tartışmaya iştirak etmelerine fırsat tanıyan bir tartışma çeşididir. Bir başkanın yönetiminde yapılan forum, tartışma konusunun daha geniş bir biçimde ele alınmasını ve yanlış anlaşılmaların düzeltilmesini sağlar. Panel ve sempozyum gibi tartışma yöntemlerinden sonra forum yapılabilir.
- **Kollegyum:** İki panel grubundan meydana gelmektedir. İlk panel kaynak kişilerden, ikincisi ise öğrencilerden oluşmaktadır. Her iki grupta üç ile dört kişi vardır. Kaynak kişiler konu uzmanlarından oluşmaktadır. Dinleyicileri temsil eden şahısların mutlaka tartışılan konuya ilgi duymaları ve hazırlıklı olmaları gerekir.
- **Beyin Fırtınası:** Beyin fırtınası bir konuya çözüm getirmek amacıyla, öğretmenlerin sınıfta kullanmış oldukları yaratıcı bir şekilde problem çözme gücünü geliştiren bir tartışma çeşididir (Büyükkaragöz & Çivi, 1999:85-89).

Özellikleri

- Öğretmen ve öğrenci iletişimi vardır.
- Öğrencilere geçmiş yaşantılarından örnekler vermesi için olanak sağlar.
- Öğrencilerin bir konu üzerinde kendi düşüncelerini söylemesini ve yorum yapmasını sağlar.
- Öğrencilere analiz, sentez ve değerlendirme gücü kazandırır (Demirel, 2003a:68).

Kullanımı

Tartışma yöntemi özellikle sosyal bilimlerdeki problemlerin çözülmesinde, Türkçe öğretiminde, edebiyat derslerinde, laboratuvar çalışmalarının sonunda somut olguların soyut olarak ifade edilmesinde oldukça etkin olarak kullanılan bir yöntemdir. Tartışmanın en önemli özelliklerinden biri konu alanı ile ilgili davranışlar kazandırılırken, toplu yaşamı için gerekli olan bir çok becerinin geliştirilmesine yardımcı olmasıdır. Bu yolla öğrenciler güzel konuşma, fikirlerini sözel ifade edebilme ve savunabilme, diğer bireylerin düşüncelerine saygılı olma özelliklerini geliştirebilirler (Erden & Fidan, 2001:176).

Schunk'a (2004:323) göre, tartışma cevabın açıkça görülmediği konularda kullanılmalıdır. Öğrenciler konuya ait bilgilerle tartışmaya katılmalı ve tartışmanın sonucu olarak konuyu anlamaya istekli olmalıdır. Konu ile ilgili sınıf atmosferi olarak serbest bir tartışma ortamı yaratılmalıdır. Öğrencilere tartışma kuralları verilmelidir. Öğretmen eğer tartışmayı idare eden kişiye farklı görüşlerin üretilmesini teşvik etmeli, öğrencilerin fikirlerini paylaşmaları için cesaretlendirmeli, öğrencilere kuralları hatırlatmalıdır. Sınıf büyükse, küçük grup tartışmaları tercih edilebilir. Öğretmen öğrencileri küçük grup tartışmalarını idare etmek için yönlendirebilir.

Uygulanışı

- Öğrencilere yapılan çalışmanın amacı ve kazanımları anlatılır.
- İşlenecek konunun bir tartışma ile ele alınacağı, tartışmanın konusu, süresi ve amacı açıklanır.
- Tartışma sürecinde uyulması gereken kurallar belirtilir.
- Tartışmaya başlanır.
- Tartışma sorumlu öğretmen tarafından izlenerek gerekli yerlerde tartışma canlandırılır.
- Yapılan tartışmalar sırasında konudan sapmalar meydana gelebilir, problemler çıkabilir. Tartışma sorumlu olan öğretmen tarafından kontrol altında tutulur.
- Tartışmanın sonucunda ortaya çıkan durum özetlenir.
- Tartışmanın sonuna doğru tartışma yöneticisi tarafından özetlemeler yapılır.
- Tartışma süresi tamamlandığında değerlendirme amacıyla öğrencilere tartışma formları verilir. Öğrenciler bu formları doldururlar (Yavuz, 2005:199).

Yararları

- Tartışma liderlik becerisini geliştirir.
- Grubun katkılarını özetlemeyi sağlar.
- Fikir birliğine ulaşmayı kolaylaştırır.
- Dinleyicilik özelliğini geliştirir.
- Çelişkileri uzlaştırır.
- Yorumlama becerisini geliştirir.
- Bireysel öğrenme gücünü geliştirir.
- Analiz, sentez ve değerlendirme gücü kazandırır (Jacobsen ve ark., 1985:192, akt., Bilen, 1999:65).

Sınırlılıkları

- Bu yöntem zaman gerektirir.
- Konuşmaları konu üzerinde tutmak zordur.
- Konuşmalar sırasında sınıfta sessizliği sağlamak oldukça zordur.
- Yapılan konuşmalardan bazıları uzayabilir.
- Grup liderliği oldukça zordur.
- Öğrencilerden bazıları bu tür faaliyetlerde yer almak istemezler.
- Öğrenciler kendilerini kolaylıkla kontrol edemeyebilirler.
- Grup tartışmalarını sonuçlandırmak güç olabilir.
- Çok kalabalık sınıflarda uygulanamaz.
- Özel bir hazırlık ve uygulama gerektirir (Küçükahmet, 2003:83).

4.6 Örnek Olay Yöntemi

Örnek olay yöntemi, gerçek yaşamda karşı karşıya kalınan problemlerin sınıf ortamına getirilerek çözülmesi yoluyla öğrenmenin sağlanmasıdır. Daha önceden öğrenilmiş kavram ve ilkelerin uygulamaya konulmasıyla, öğrenme-öğretme ortamında kuram ve uygulama arasındaki boşluğun doldurulmasına yardımcı olur (Vural, 2005:97).

Bunun için ilgili alandan gerçek olaylar seçilir. Seçilen olaylar anlaşılır bir şekilde ortaya konur ve o olayla ilgili tartışma açılır. Gerçek olay bulunmaması halinde öğrenciye gerekli yaşantıyı sağlamak maksadıyla örnek olay yazdırılır. Olay açıklandıktan sonra öğrencilere örnek olay ve mümkün olan çözümler üzerinde düşünme fırsatı verilmektedir. Bu aşamada bireysel çalışma yaptırılabilmesi gibi işbirlikli öğrenme gruplarıyla da çalışma yaptırılabilir (Açıkgöz, 2003:149).

Yavuz (2005:285), örnek olay incelemeye dayalı olan aktiviteler ile öğrencilerin problem çözme, sıra dışı düşünme, öğrendiklerini gerçek hayatta kullanabilme, öğrendiği bilgileri gözden geçirme imkanı bulduklarını belirtmektedir. Bu yöntem, sosyal ilişkilerle ilgili bir durumu, bir sorunu, bir olayı inceleme, olayın sebeplerini meydana çıkararak, çözüm yolları verilmek istendiği zaman, olayı genel bir hava içerisinde ve problem merkeze alınmak suretiyle tartışma amaçlı da kullanılabilir.

Öğrenciler konularla ilgili olaylar veya örnek durumların içine sokulur ve konuyu bir olay çevresinden değerlendirirler, olay öğrenciler tarafından tartışılır ve tartışma sonucu olaydaki problemler belirlenip, bu problemlerin çözümüne ait stratejiler üzerinde durulur. Bu yöntem hem ilköğretim hem de ortaöğretimde uygulanabilecek etkili bir yöntemdir.

Tan ve Erdoğan (2003:72), örnek olay yönteminin, olayların derinlemesine araştırılmasını sağlayıp, araştırma ve problem çözme gücünü geliştiren, kişisel olan sorunları, kişisel olmayan bir yaklaşımla çözmeye çalışan bir yöntem olduğunu; fakat örnek olayın sınıfı ilgilendiren özellikte olmadığı takdirde ilgi ve dikkat sağlanamayacağını, iyi bir şekilde organize edilmezse olaylarla kişiler arasında kolay bağ kurulabileceğini ve öğrencilerin kırımlarına neden olacağını belirtir.

Özellikleri

- Bu yöntem öğrenci merkezlidir.
- Öğrenciler bildikleri ve kavradıkları bilgileri gerçek bir duruma uygulama şansına sahip olmaktadır.
- Öğrenciler, bir problemi çözmeyi, analiz yaparak çözüme varmayı öğrenirler (Demirel, 2003a:69).

Kullanımı

Hesapçıoğlu (1998:224), örnek olay incelemesi yönteminin bir süreden beri tıp, sosyal hizmetler, hukuk, ticaret ve genel yönetim öğretiminde geniş ölçüde kullanıldığını şimdilerde ise bu alanlara sosyal bilimler alanının da dahil olduğunu ifade etmektedir. Öğrencilerin sorunlu bir olay hakkında gerçek ve geçerli olan bilgileri, özellikle kendilerinin bu olayı anlatmaları, olayla ilgili gerekli verileri toplamaları, bunları öğrenip analiz etmeleri ve değerlendirmeleri yoluyla elde edilmelerini sağlayan bir yöntem olduğunu belirtmektedir.

Uygulanışı

Örnek olay incelemesi yönteminin uygulanması beş aşamada gerçekleşmektedir.

- Derse bir örnek olay ile başlamak ve dersin konusunu seçilen örnek olay etrafında düzenlemek,
- Seçilen örnek olayı öğrencilerin dünyası ile yakından ilişkilendirmek,

- Öğrencilere kendi öğrenmelerini yönlendirebilmeleri için sorumluluk vermek,
- Öğrenme zamanının çoğunluğunu geçirmek için sınıfta küçük gruplar oluşturmak,
- Son olarak da öğrencilerin öğrendikleri bilgileri bir ürün ya da çalışma şeklinde sınıfta sunmalarını sağlamak. (Savoie & Hughes, 1994, akt., Saban, 2004:265).

Yararları

- Öğrenci merkezlidir.
- Yaşama en yakın öğretim yöntemlerinden biridir. Günlük yaşamdaki bir çok sosyal, kültürel ve bilimsel çalışma bu yöntem yardımıyla kolaylıkla incelenebilir.
- Öğrenciler belli bir sorunla ilgilendikleri için ilgi ve motivasyonları genellikle yüksektir.
- Öğrencilerin hepsi bir konuda ve olay üzerinde yoğun bir zihinsel çaba gösterirler; bilgi ve tecrübelerini burada uygulamaya koymaya çalışırlar. Soyut düşünceler burada pratiğe, uygulamaya dönüştürülebilir.
- Öğrencilerin bağımsız düşünme, fikir üretme ve tartışma özellikleri gelişir. Problemi çözmeyi analiz edip sonuçlandırmayı öğrenirler.
- Öğrencilere diğer öğrencilerle çalışma fırsatı sağlanır.
- Öğrenciler ders kitabı dışındaki materyallerden de yararlanma imkanına kavuşurlar.
- Tüm öğrencilerin tartışmalara katılmaları sağlanır (Vural, 2005:99).

Sınırlılıkları

- Bu yöntem uzun zaman almaktadır.
- Öğretmenin önceden çok iyi derecede bir hazırlık yapması gerekmektedir.
- Bu yöntemin kalabalık sınıflarda uygulanması zor olmaktadır.
- Öğretmen grubun liderliğini yapamadığı zaman olayın ayrıntılarını bilen lider bir kişiye gereksinim duyulmaktadır.
- İncelenmek istenen olaya uygun bir örnek olay yazmak bazen zor olmaktadır.
- Örnek olay yönteminde tartışmaları idare etmede ve değerlendirme aşamasında zorluklar yaşanabilir (Küçükahmet, 2003:72).

4.7 İşbirliğine Dayalı Öğrenme

İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak ve birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirme süreci olarak ele alınabilir.

İşbirlikçi sınıflar, öğrencilerin küçük gruplar halinde toplanarak etkileşimde buldukları, öğretmenin de grupların arasında dolaşarak gereksinim duyanlara yardımcı olduğu yerlerdir (Açıkgöz, 2003:172).

Yıldız (1999:56) işbirliğine dayalı öğrenmeyi aktif öğrenme yöntemlerinin temelinde yatan dinleme, konuşma, yazma ve yansımanın yer aldığı bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünleri üzerinde olumlu etkileri ispatlanmış işbirliği becerilerinin ön planda yer aldığı, içerisinde sosyal iletişimi barındıran, öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilen, zihinsel yeteneklerin kullanılmasını sağlayan, kendi öğrenmesi ile ilgili kararlar almasına imkan veren bir öğretim yöntemi olduğunu belirtmektedir. İşbirliğine dayalı öğrenmede öğrenci-öğretmen iletişimi bağımsız düşünmeyi arttırmaktadır. Ayrıca bu öğrenme grupları içinde bulunan öğrenciler arasındaki iletişim yoğun ve uzundur. İşbirlikçi öğrenme gruplarında öğrenciler sorumluluğu alır ve öğrenme süresince geribildirim grubun içerisindeki diğer öğrencilerden gelir.

Bu öğretim yönteminde görevler etkinliklere dayalı olarak önceden planlanır, zaman planı yapılır ve her aşamada adım adım bu etkinlikler tamamlanır. Görevlerin seçimi ve desteklenen materyaller anlamlı bir öğrenci-öğrenci iletişimi için önemlidir (Borich, 2004:335).

İşbirliğine dayalı öğrenme aktivitesinin 4 tane ögesi vardır.

- Öğretmenin öğrencilerle yapacağı iletişim türü.
- Öğrencinin bir diğer öğrenciyle olan iletişimi.
- Öğretmenin seçeceği görevler ve materyaller.
- Öğretmenin belirleyeceği roller ve sorumluluklar (Borich, 2004:334).

Stenberg ve Williams (2002:453), işbirliğine dayalı öğrenmenin ilk önce öğrencilerin kişisel yeteneklerini geliştirdiğini ve bu yeteneklerin öğrencilere doğrudan öğretmen tarafından öğretildiğini ifade eder. İkinci olarak, işbirliğine dayalı öğrenme başarılı olduğu zaman grupta yer alan her öğrencinin başarısını arttırmaktadır. Üçüncüsü ise etkili bir işbirliğine dayalı öğrenme hedeflere ulaşmada yardımcı olmaktadır

Schunk (2004:324), işbirliğine dayalı öğrenmenin sınıfta sıklıkla kullanılabileceğini belirtmektedir. İşbirliğine dayalı öğrenmede hedef, öğrencilerin beraber çalışarak bilgi ve yeteneklerini geliştirmektir. İşbirlikçi grubun başarılı olabilmesi için, kesin kurallar vardır. Öğrencileri en iyi çalışabilecek şekilde, işbirlikçi becerilerini geliştirecek düzende çalışmalarını için gruplara ayırmak gereklidir. Farklı yetenek çalışmalarının sunulduğu çalışmalara da yer vermek gereklidir. Grubun bir rehber ihtiyacı vardır.

Bununla beraber, işbirliğine dayalı öğrenmeye yönelik olarak yapılan grup çalışmalarında, gruplar ayrılırken grupta yer alan takım üyeleri yetenek, cinsiyet, başarı ve kişisel özellikleri bakımından heterojen olarak belirlenmektedir (Yavuz, 2005:216).

Bilgi ve beceri işbirliğine dayalı öğrenmeyi sınıf içi öğrenmenin değerli bir parçası yapar. Bununla birlikte işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin her zaman etkili olduğu söylenemez, gerçek öğrenme yerine düzensiz katılımlar, yetersiz iletişim ve karışıklıklar olabilir. İşbirliğine dayalı öğrenmenin yararları çoğaltılmalı ve zararları azaltılmalıdır (Silberman, 1996:99).

Eggen ve Kauchak (2001:65), işbirliğine dayalı öğrenmede öğretmenin rolünün, yapılan etkinliklerde, temel konuları, yetenekleri açıklamak ve bunun sonrasında grup çalışmalarına fırsat vermek olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmalar grupların düzenlenmesiyle başlar, takım çalışmasının oluşturulmasıyla devam eder ve öğrencinin öğrenmesinin desteklenmesiyle son bulur. İşbirliğine dayalı öğrenmede, öğrencinin rolü ise değişmektedir. İşbirliğine dayalı öğrenme öğrencilerin aktif olmasını ve kendi öğrenmelerinden sorumlu olmasını içermektedir. Buna ek olarak, öğrenciler grup üyeleri olarak anlatmayı, paylaşmayı, öğreneceklerdir. Öğrencilerin sosyal iletişim yeteneklerinin gelişimi, işbirliğine dayalı öğrenme aktivitelerinin en önemli özelliklerinden biridir.

Bir grup çalışmasının işbirlikli öğrenme olabilmesi için sağlanması gerekli şartlar şunlar olabilir .

- **Grup ödülü/ortak ürün:** İşbirliğine dayalı öğrenme etkinlikleri öyle bir şekilde düzenlenmelidir ki grup üyeleri de ancak grup başarılı olduğu zaman başarılı olabilsinler. Ayrıca, işbirliğine dayalı öğrenme grup üyelerinin, grubun amaçları doğrultusunda grup ürünü ortaya koymalarını ve grup olarak ödüllendirilmelerini gerektirir.
- **Olumlu bağlılık:** Olumlu bağlılık, bireylerin ortak amaç ve ödül için çaba göstererek bu çabalarını birleştirmeleri gereken bir durum ortaya koyar.
- **Bireysel değerlendirilebilirlik:** Bu da grubun başarısının tek olarak bireylerin öğrenmesine bağlı olma durumudur.
- **Yüz yüze (destekleyici) etkileşim:** Grup üyelerinin birbirinin çabasını özendirip kolaylaştırmasıdır. Öğrenciler bunu yardım etme, dönüt verme, güvenme, yapılanları tartışma şeklinde gerçekleştirebilirler.
- **Sosyal beceriler:** Öğrencilere bireyler arası ilişkilerin nasıl olması gerektiği öğretilerek bütün öğrencilerin bunları kullanmaları özendirilmelidir.
- **Grup sürecinin değerlendirilmesi:** Grup sürecinin değerlendirilmesi, grup etkinliğinin sonunda grupta bulunan üyelerin hangi davranışlarının katkı getirip getirmediğinin, hangi davranışların sürmesi, hangi davranışların değişmesi gerektiğinin saptanmasıdır.
- **Eşit başarı fırsatı:** Öğrencilerin gruba kendi edinimlerini geliştirerek katkıda bulunmalarıdır. Eşit başarı fırsatı, öğrencilerin başarı durumlarına bakılmadan eşit derecede çaba sarfetmeleri ve her öğrencinin katkısının değerlendirmesi demektir (Açıkgöz, 2005:340-344).

Özellikleri

- Bu yöntemde, grup çalışmalarında üyeler arasında olumlu bir dayanışma vardır. Hedefler ve görevler belirlenmiştir, böylelikle öğrenciler grupta yer alan diğer üyelerin de çalışmalarına dikkat gösterirler.
- Bu grup çalışmalarında üyelerin kendi üzerlerine almış oldukları ve kişisel olarak yüklenmiş oldukları sorumlulukları vardır. Bu sorumluluklar konusunda öğrenciler takım olarak değerlendirilmelerinin yanında bireysel olarak da değerlendirilirler.
- İşbirliğine dayalı grup çalışmalarında bütün üyeler liderlik vazifesini paylaşırlar.

- Yine takım üyeleri, yetenek, cinsiyet, başarı ve bireysel özellikleri bakımından heterojen bir şekilde belirlenmektedir.
- İşbirliğine dayalı grup çalışmalarında yer alan bütün üyeler takımın öğrenme ve başarısından sorumludurlar.
- Yapılan bu grup çalışmalarında öğrencilerin amaçları her bir öğrenmeyi en üst düzeye çıkarmak olup üyeler arasında iyi çalışma ilişkilerini korumaktır.
- Bu grup çalışmalarında sosyal ve kişisel arası ilişkilerdeki beceriler, birlikte çalışmanın gereği olarak öğrencilere doğrudan öğretilmektedir.
- İşbirliğine dayalı grup çalışmalarında öğretmen gözlem yaparak grupla iş birliği içerisinde çalışırken meydana gelen problemleri analiz eder ve her gruba görevlerini ne şekilde yerine getirecekleri konusunda rehber olur.
- İşbirliğine dayalı grup çalışmalarında öğretmenin esas rolü, gruplardaki iş birliği ve verimin artması için ekiplerin oluşturulmasından, ekip ürünlerinin değerlendirilmesine kadar ki bütün basamakların planlanmasını içermektedir (Yavuz, 2005:215).

Kullanımı

İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin birbiriyle birlikte çalışmalarını sağlama amacıyla kullanılmaktadır. Bu yöntemin kullanımının amaçları, öğrenci başarısını arttırmak, öğrenciler arasında olumlu ilişkiler geliştirmek ve öğrencilerin kendilerini psikolojik açıdan iyi hissetmelerine yardımcı olmaktır (Saban, 2004:197).

Uygulanışı

Özer (2002:42-45), işbirliğine dayalı öğrenmede ortak şu uygulama aşamalarından bahseder.

- Takımların oluşturulması,
- Isınma etkinlikleri,
- Takımlarda konu ve görev dağılımı,
- Diğer gruplarla etkileşim,
- Takım içi etkinlikler,
- Değerlendirme,

Yararları

- İşbirliğine dayalı grup çalışmaları, öğretmenlerin, öğrenciler ile bireysel olarak daha çok ve daha yakından ilgilenmeleri için onlara daha çok zaman ve enerji sağlamaktadır.
- Öğrenmeyi de yapıcı ve aktif hale getirmektedir.
- Konu, ders veya düşüncelerle ilgili daha çok açıklamalara ihtiyaç duyan öğrenciler de bu konularda yardım alma fırsatını bulurlar ve bu öğrenciler kendi anlayışlarını daha da çok kuvvetlendirirler.
- Ayrıca yapılan grup çalışmaları, öğrencilerin daha çok miktarda öğrenme deneyimlerine katılmalarını sağlayıp, daha fazla konuşma fırsatı yakalama, girişimde bulunma, daha çok seçimlere sahip olma ve yaşam boyu öğrenme alışkanlıklarını kazanmalarını sağlar (Saban, 2004:204).

Sınırlılıkları

- Bazı karmaşık konular anlatılamaz olduğu için bu konuların anlatımı için düz anlatım yöntemine ihtiyaç duyulabilir.
- Öğrencilerden bazıları grup ortamında çalışmayı sevmeyebilir yalnız çalıştığında başarı gösterebilir.
- İşbirliğine dayalı öğrenmenin diğer bir özelliği bu yöntemde kabiliyetli ve başarılı öğrencilerin kullanıldığı düşüncesidir.
- Yavaş öğrenen öğrencilerin gruptan dışlanması söz konusudur (Çiftçi, 1998:39).

İşbirliğine dayalı öğretim yöntemiyle ilgili bilgiler verildikten sonra, bu yöntemin diğer grupla öğretim yöntemlerinden farkına bakıldığında; anlatım, sunuş yoluyla öğretim, buluş yoluyla öğretim, tartışma, örnek olay ve problem çözme yöntemlerinin büyük gruplarda uygulanabilecek öğretim yöntemleri olduğu, işbirliğine dayalı öğretim yönteminin ise küçük gruplarda uygulanabilecek bir öğretim yöntemi olduğu görülmektedir.

4.8 Problem Çözme Yöntemi

Problem sözcüğü önceden öğrenilmiş teorem ya da kurallar yardımı ile çözümü istenen soru alarak tanımlanırken aslında problem cevabı var olan bilgi birikimiyle bulunamayan, fakat yapılan araştırma ve incelemelerle cevabı bulunabilecek bir soru olarak da tanımlanabilir (Bilen, 1999:161).

Öğrenmede bilişsel süreçlerde en önemlilerden biri problem çözdür. Problem çözdür birçok yıldan beri çalışma konusu olmuştur. Problem; soruya cevap verme, çözdürü hesaplama, öğrenciye öğretme gibi pek çok şeyi kapsar. Problem çözdür insanların çözdürü kısa sürede bulamadıkları zaman belirlenen amaca ulaşmak için çaba sarfetmelerini sağlar. Birçok yol, öğrencilerin problem çözdür becerilerinin gelişmesini sağlar. Problem çözdürde, problemi öğrencinin kendi düşüncesine göre kendi cümleleriyle ifade etmesi, hangi bilginin ve yolun problemi çözdürde gerekli olduğunu belirlemesi önemlidir. Problem çözdürde şu sorular sorulabilir:

- Önemli olan bilgi nedir?
- Gizli olan bilgi nedir?
- Hangi formüller gereklidir?
- Problemi çözdürmek için yapılacak ilk iş nedir? (Schunk, 2004:203).

Yavuz (2005:311), problem çözdür yöntemine dayalı olan etkinliklerde herhangi bir konu üzerinde çalışırken, uyarıcı ve temel araçlar olarak gerçek problemler ya da gerçeğe yakın problemlerin seçildiğini ifade etmektedir. Bu yöntemde problemler konunun öğretim hedeflerine hizmet etmektedir. Bu derslerde problemler öğrencilerin konu ile ilgili verileri oluşturup bu veriler üzerinde çalışmasını ve bu verileri sentezleyerek çözdür aşaması sürecinde kullanmalarını öngörmektedir. Bu problemler bazı senaryoların içerisinde öğrencilere sunulur ve öğrenciler tartışmaya başlarlar.

Problem çözdür aktivitesi öğrenme kuralı için öğrenenle ilgili sürecin önemli bir parçası olan doğal bir yöntemdir. Problem çözdür önceki öğrenme kurallarıyla ilgili olmayıp, bununla birlikte yeni öğrenme sürecidir. Öğrenen problem durumunun içinde yer alır. Öğrenen problemin çözdürünü bulmak için önceki kuralları kullanır, birçok hipotezi deneyebilir. Duruma uyan kuralların bileşimini bulduğu zaman sadece problemi çözdürmez ayrıca yeni bir şey de öğrenmiş olur. Öğrenilen bilgi, kuraldan farklı, öğrenen için karışık ve yenidir fakat diğer kurallar gibi aynı özellikleri gösteren bir kuraldır. Bu aktiviteler problem çözdürmeyi içerir (Gagné, 1970:214).

Eggen ve Kauchak (2001:236), etkili problem çözenin iki seviyede gerçekleştiğini ifade etmektedir. İlk seviyede öğretmenin amacı, belirli olan bir problemin çözümünü öğretmektir. Öğretmenler bu aşamayı öğrencilerin bilişsel formlarını içeren sorular sorarak yaparlar. Diğer seviyede ise öğretmenler, öğrencilerin problem çözme sürecini kavramalarını isterler. Ayrıca bu beceriyle beraber öğrencinin kendisinin doğrudan öğrenen birey olmasını isterler.

Problem çözme stratejileri genel ve özel olmak üzere ikiye ayrılır. Genel stratejiler içeriğe bağlı olarak farklı alanlara ait problemlerle sağlanır. Özel stratejiler ise sadece belirli alanlar için geçerlidir (MEB, 2005:62).

Özellikleri

- Bu yöntem öğrenci merkezli bir yöntemdir.
- Öğrencide ilgi ve motivasyonu arttırmaktadır.
- Öğrenmenin kalıcı izli olmasını sağlamaktadır.
- Bilimsel yöntemi kullanmayı öğretip, öğrenciye bilimsel bir tutum kazandırmaktadır (Demirel, 2003a:72).

Kullanımı

Bu yöntem bir problemin çözümünde, genelleme ve sentez yapmada kullanılır. Daha çok araştırma yoluyla öğretme yöntemi bilişsel alanın uygulama düzeyindeki davranışların kazandırılmasında ve bu alanın analiz ve sentez özelliklerini geliştirmesinde kullanılır (Demirel, 2003a:72).

Uygulanışı

Açıkgöz (2005:358), birçok yazara göre problem çözme sürecinde yer alan belirli aşamalardan söz etmektedir. Bunlar;

- Problemin farkında olma,
- Problemi tanımlama,
- Problemin çözümü için mümkün olan seçenekleri belirleme,
- Bu seçenekleri değerlendirmede kullanılacak verileri toplama,
- Verileri değerlendirme,
- Probleme ilgili genellemelere ve sonuçlara ulaşma,
- Problemin çözümünü uygulama ve bu çözümün etkililiğini değerlendirmedir

Yararları

- Öğrenci aktif olarak katılmaktadır.
- Algılama ve akılda tutma aktiviteleri daha uzun süreli olmaktadır.
- Öğrencilerin ileride karşılaşacağı sorunlara uygulayacağı çözüm modellerini sağlar.
- Bilişsel ve duyuşsal alanda öğrenmeyi içerir.
- Öğrencilerin sorumluluklarını geliştirmektedir.
- Öğrenmeyle ilgi ve motivasyon sağlamaktadır.
- Öğrenciler ders kitabının yanı sıra değişik kaynak ve materyallerden yararlanmaktadır.
- Öğrenciler sonuca ulaşmak için nasıl bağımsız düşünceleri gerektiğini öğrenirler.
- Başarısız oldukları zamanda öğrenme fırsatına sahip olurlar (Küçükahmet, 2003:61).

Sınırlılıkları

- Bu yöntem çok zaman almaktadır.
- Yöntemin bütün derslerde uygulanması zordur.
- Öğrencilere bir takım maddi külfetler getirebilir.
- Gerekli materyalin öğrenci tarafından sağlanması zor olabilir.
- Bu yöntemde öğrenmenin değerlendirilmesi zordur (Tan & Erdoğan, 2003:59).

Sonuç olarak, öğrenme yaşantıları ya da eğitim durumları denildiğinde, hedefler doğrultusunda hazırlanan içeriğe bağlı olarak belirlenen öğrenme yaşantıları, öğretim yöntemleri, öğretim materyalleri gibi öğrenme-öğretme etkinliklerinden bahsedilmektedir. Eğitim durumları öğretim programlarının süreç boyutunu oluşturmaktadır. Belirlenen hedef ve içerik doğrultusunda öğrencilere istenilen davranışların kazandırılmasını sağlaması açısından öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi öğretim programlarında önemli olmaktadır (Demirel, 2003b:135). Eğitim durumlarının belirlenmesinden sonra öğretim programının hazırlanmasındaki en son aşama değerlendirmedir.

5. Değerlendirme

Değerlendirme, eğitim sonunda, öğrencilere kazandırılmak istenilen davranış değişikliklerinin ne seviyede gerçekleşip gerçekleşmediğini anlamaya yönelik bir süreçtir.

Değerlendirme, öğrencilerin önceden belirlenmiş hedeflere ne kadar yaklaştıklarını ortaya çıkarmaktadır. Değerlendirme öğrenme ve gelişme ile ilgilidir (Küçükahmet, 2003:192).

Tan ve Erdoğan'a (2003:14) göre değerlendirme, öğrencilere kazandırılması planlanan hedeflerin kazanılma düzeylerinin tespit edilmesi ve aksayan yönler varsa bu aksayan yönlerin belirlenmesine yönelik aktiviteleri içermektedir.

Mcneil (1996:263-265), program değerlendirmenin, program geliştirme uzmanları tarafından, programa ait materyallerin nerede kullanılıp, nasıl geliştirilmesi gerektiğini ortaya çıkarmak amacıyla yapıldığını belirtir.

Değerlendirmenin öğretim programlarındaki önemine bakıldığında, öğretim programlarının değerlendirilmesinin iki amaca hizmet ettiği görülmektedir. Birincisi, geliştirilen öğretim plan ve materyallerinin aksayan yönleri varsa bu yönlerin belirlenerek gerekli olan düzeltmelerin yapılmasına fırsat vermek için, ikincisi ise öğretimin bütün bir şekilde etkililiğini belirlemek içindir (Yalın, 2004:212).

Öğretim programıyla ilgili bilgilerden sonra Türkçe öğretim programı ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

6. Türkçe Öğretim Programı

6.1 Programın Vizyonu

Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak hazırlanan Türkçe öğretim programı, öğrencilerin yaşam boyu kullanabilecekleri dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanarak; bu becerileri kullanarak kendilerini bilişsel, sosyal ve duygusal yönlerden geliştirmelerini; etkili iletişim kurmalarını;

Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma-yazma alışkanlığı edinmelerini amaçlamaktadır (Güneş, 2004:27).

Bu programla, Türkçe'yi doğru ve etkili kullanan, kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, girişimci ve sorun çözen, bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, yorumlayan, haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu, şartlandırmaya duyarlı, okumaktan ve öğrenmekten zevk alan, bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğine yön veren bireylerden oluşan bir toplum beklenmektedir (MEB, 2004:14).

6.2 Programın Temel Yaklaşımı

Türkçe Öğretim Programı yapılandırmacı anlayışı merkeze almakla birlikte, çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğrenme gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından da yararlanmıştır. Yapılandırıcı yaklaşıma göre öğrenme sürecinde ön bilgileri harekete geçirme, gelişim düzeyini dikkate alma, etkili iletişim kurma, anlam kurma, uygulama ve değerlendirme önemli kavramlardır. Öğrenci merkezli öğrenmeyi temel alan yapılandırıcı yaklaşım, öğrenme sürecinde öğrenci katılımına ve öğretmen rehberliğine ağırlık vermektedir (MEB, 2004:14).

Yangın (2005:10), öğrenci merkezli öğrenmeyi temel alıp, öğrenci katılımı ve öğretmen rehberliğine ağırlık veren yapılandırmacı yaklaşımla ilgili olarak, yeni programda temele alınan yaklaşımın açıkça belirtilmesinin, yeni programı, daha kararlı ve iddialı gösteren özelliklerden biri olduğunu ifade etmektedir. Bunun, öğretmenler açısından yeni programı anlamlandırmalarına yardımcı olabilecek bir özellik olabileceğini belirtmektedir.

6.2.1 Yapılandırmacılık

Bu terim bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasını ifade eder. Her öğrenci öğrenirken anlamı bireysel ve sosyal olarak yapılandırır. Öğrenme denilen şey, anlamlandırma ya da yapılandırma sürecidir. Yapılandırmacıların kullandığı eğitim kavramları onların öğrenmeye bakış açılarını açıklamaktadır. Yaygın olarak kullanılan kelime ve kavramlar arasında “anamlı öğrenme”, “düşünmeyi öğrenme”, “araştırma ve keşfetme” ve problem çözme yer almaktadır (Özden, 2004:55).

Bu kavramların yanında, yapılandırmacılık bir bilme kuramı olduğu için; bilme ise bilen, bilinen, bilgiyi yapılandırma süreci, bu süreci etkileyen etkenlerle ilgili birçok açıklamayı içermektedir. Yapılandırmacılığa göre bilgi, duyularımızla, ya da dış dünyada bulunan bir şey değildir (Açıkgöz, 2003:61).

Yapılandırmacı görüşe göre bilgi, dış dünyadaki gerçekliğe karşılık gelen mevcut koşullarla ve toplulukla ilişkili olan, birey tarafından gerçekleştirilen bir yapılandırma. Yine bu görüşe göre öğrenme, öğrencinin dünyadaki deneyimlerini, yorumlarına dayalı olarak bireysel ve sosyal olarak yapılandırmasıdır. Öğretim, bilginin yapılandırmasını kolaylaştırmak için deneyimlerden oluşmalıdır. Öğrencinin amacı problemi çözmesi ya da projeyi tanımlaması ve yorumlamasıdır. Öğrenciye dış dünya anlatılır ve sonra da ondan düşüncelerinde içeriği ve yapılandırma oluşturması beklenir (Duman, 2004:55).

6.2.2 Yapılandırmacı Öğretim

Yapılandırmacı öğrenme ortamı, geleneksel modele dayanan bir sınıftan oldukça farklıdır. Bu sınıflarda öğretim, öğrencinin bilmesi gereken sabit bir bilginin olduğu fikrine dayanır. Yapılandırmacı öğretimde dersin işlenişinde, içerik genel hatlarıyla bellidir, ancak sınırlar kesin değildir. Öğrencilerin kullanması için belirli bir kısım içerik olmasına rağmen öğrenciler çalıştıkları konu üzerindeki bakış açılarını derinleştirecek alternatif bilgi kaynaklarını aramaları için teşvik edilir. Öğrenciler ne ve nasıl öğrendiklerini ve bunların daha önceki bilgileriyle nasıl uyduğunu yansıtmaları için cesaretlendirilir (Özden, 2004:68).

Yapılandırmacı öğretim, bir problemi öğrencinin kendisinin yorumlayıp yapılandırarak, kendisine göre bir anlam oluşturmasını sağlamaktadır. Bu kuramın öğretim stratejileri, problemi araştırmak için araçlar belirler, problemleri anlamak için problemleri anlamak için bilgi toplamayı sağlar ve problemlere yapılandırmacı çözümler getirir (Duman, 2004:60). Öğrenme sürecinde, öğretim stratejilerinin yanında öğretim yöntemleri de önemli bir yere sahiptir. Geleneksel öğretim yöntemleri öğrenciye öğrendiklerini kullanma imkanını vermemektedir (Yavuz, 2005:18).

Bunun aksine yapılandırmacı yaklaşımda kullanılan çağdaş öğretim yöntemleri bireyin öğrendiği bilgileri uygulama imkanı vermektedir. Yapısalcı teoriye göre, her birey öğrenme sürecinde aktif hale getirilmeli ve kendi öğrenmesinden sorumlu olmalıdır. Bu nedenle öğretim yöntemlerinde çeşitli yöntemler kullanılmalıdır. Problem çözmeye dayalı öğrenme, proje temelli öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, örnek olay incelemesi gibi bir çok çağdaş öğretim strateji ve yöntemlerine daha fazla yer verilmelidir (Saban, 2004:179).

Öğretim stratejileri ve yöntemlerinin dışında, Henson (2004:16), bu yaklaşımda öğretmenin rolünün, öğrencileri yeni bilgileri keşfetmek ve kendi ilgilerine yönelik olan içeriği belirlemek için yardımcı olmak olduğunu vurgular. Ayrıca öğrencilerin konuları derin bir şekilde anlayarak, bireysel ihtiyaçlarını kullanıp öğrenmeyi gerçekleştirmelerine yardım etmek olduğunu ifade eder.

Yapılandırmacı bir öğretmen, öğrencilere bilgi aktaran bir otorite değil, öğrencilerin kendi bilgilerini yapılandırmasına, hatalarını fark etmesine, önbilgilerini işleyerek rafine etmesine, diğer insanlarla ve bilgi kaynakları ile etkileşime girmesine yardım eden kişidir (Şimşek, 2004:126).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin rolünün yanında öğrencinin rolü ele alınırsa, öğrenci öğretmenleriyle ilişki kurmalı, öğretmenden geri dönüt almalı ve diğer öğrencilerin problemleriyle ilgili nasıl çalıştıklarını bilmelidir. Öğrenciler aktif olmalı, yaşantılarıyla ilgili olarak kendi aralarında ve öğretmenle konuşmalıdır. Diğer öğrencilerle iletişim kurmak öğrencinin kendi düşünme yeteneklerini kullanmasını, test etmesini bazen de değiştirmesini sağlar (Woolfolk, 2004:41).

6.2.3 Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Türkçe Öğretimi

Yapılandırmacı yaklaşıma göre Türkçe öğretiminde öğrenme; öğrencinin bilgiyi zihninde yapılandırarak yeni bilgiler üretmesi esasına dayalıdır. Bu nedenle öğretimden çok öğrenme üzerinde durulmaktadır (MEB, 2004:151). Öğrenciler, sınıfa dili öğrendikleri ortamdan elde ettikleri birikimlerle gelirler. Bunlar Türkçe öğretiminde öğrenmeyi etkiler.

Öğrencilerin dinledikleri ya da okudukları metinlerde aktif bir şekilde anlam aramaları ve bunları yapılandırarak bulduğu anlamı içselleştirerek yeni bir anlam kurmaları beklenmektedir. Öğrenme sürecinde birbirinden koparılmış parçalar üzerinde odaklanma yerine, bütünün üzerinde odaklanılmalıdır (MEB, 2004:152).

6.2.4 Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Türkçe Öğretiminde Öğretmenin Rolü

Türkçe öğretim programının uygulanabilirliği daha çok öğretmene bağlı bulunmaktadır. Öğretmenin öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alarak, programı öğrencileri için uyumlu hale getirmesi beklenmektedir. Öğretmen kişilik gelişim sürecinde öğrencilere destek olmalı, onları tutarlı olmaya özendirmelidir. Onları anlamak için dinlemeli, öğrencilere saygılı olmalı, onların güçsüzlüğünü vurgulamak yerine güçlü yanlarını ön plana çıkarmalı, böylece onların kendilerini ifade etmesine ortam hazırlayarak dil gelişimlerine katkıda bulunmalıdır. Yapılandırıcı yaklaşıma göre, Türkçe öğretiminde, öğretmen öğrencileri aktif duruma getirebilmek amacıyla sorun çözme, işbirliği içinde öğrenme, etkileşimli öğrenme gibi çeşitli yöntem ve tekniklere daha fazla yer vermelidir (MEB, 2004:155).

Yapılandırıcı yaklaşıma göre öğretmen Türkçe öğretiminde aşağıdaki şu özelliklere dikkat etmelidir.

- Öğrencilerin öne sürdükleri fikirleri önemsemeli,
- Öğrencilerine Türkçe dersiyle ilgili zengin kaynak ve materyaller sunmalı,
- Türkçe öğretiminde sınıflandırma, ilişkilendirme, analiz-sentez, tahmin etme, sorun çözme, yaratıcılık vb. gibi zihinsel becerileri geliştirici çalışmalara ağırlık vermeli,
- Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almalı buna uygun öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmalı,
- Açık uçlu sorular sorarak tartışma ortamı yaratmalı,
- Bir danışman rolü üstlenerek öğrenciler üzerinde otorite kullanımını azaltmalı,
- Öğrencilerin düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmek amacıyla öğrenme-öğretme sürecinde özel bir iletişim biçimi kullanmalı,
- Öğretmen, öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerini özendirmeli,

- Öğretmen, öğrencinin işini kolaylaştırmalı ve kendi kendine öğrenmesini sağlamalı,
- Öğretmen-öğrenci ilişkilerinin demokratik olmasına özen göstermelidir (MEB, 2004:155).

Yangın'ın (2005:39) belirttiği gibi, öğretmen öğrencinin, bilgiye nasıl ulaşması, bilgiye ulaşarak bunu zihninde yeniden yapılandırması ve yeni bilgi üretebilmesi için öğrenciye rehberlik etmesi beklenen kişidir.

6.2.5 Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Türkçe Öğretiminde Öğrencinin Rolü

Bu yaklaşımda öğrenciye, dinleyen, alıştırma yapan ve sorulara cevap veren bir rol yerine, sorular soran, problem üreten , problem çözen, tıpkı bir bilim insanı gibi ihtiyaç duyulan bilgiyi ortaya çıkarmaya ve değerlendirmeye yönelik aktivitelere girişen, etkinlikler yoluyla kendi bilişsel yapısını oluşturan aktif bir rol öngörülmektedir. Öğrencinin aktif ve bilgiyi yapılandırmacı rolü üzerinde altı çizilerek durulmaktadır. Öğrenci, bilgiye nasıl ulaşması gerektiğini bilen, bilgiye ulaşarak bunu zihninde yeniden yapılandıran, sonunda da yeni bilgi üretebilen bireydir (Yangın, 2005:39).

Bu özelliklere sahip bir birey olarak kabul edilen öğrenci kendi öğrenmesinde aktif bir rol üstlenmeli, sadece kitap okuyarak ve öğretmeni dinleyerek bilgi edinmeyi yeterli görmemelidir. Öğrenci sınıfta arkadaşlarıyla tartışarak, görüşlerini açıklayarak, sorgulayarak, başka arkadaşlarına aktararak öğrenme sürecine katılmalıdır. Öğrenciler alıştırma yapmak yerine, gerçek yaşamlarında karşılaştıkları sorunları ele almalı ve bu sorunlar kendileri tarafından çözülmelidir. Böylece öğrencilerin daha iyi öğrenmeleri sağlanmalıdır (MEB, 2004:152).

7. Türkçe Öğretim Programının Özellikleri

- Programda, bilgi üretmeye dayalı eğitim yaklaşımı ve modelleri esas alınmıştır. Bunlar, çoklu zeka yaklaşımı, yapılandırıcı yaklaşım, öğrenci merkezli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlı öğretim olarak belirtilebilir.
- Programda eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, Türkçe'yi doğru etkili ve güzel kullanma, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi temel becerilere yer verilmiştir.

- Eğitim alanındaki son bilimsel gelişmeler ve yaklaşımlar çerçevesinde öğrencinin dil ve zihinsel becerilerini geliştirmesi ve bu becerileri etkili kullanmasına önem verilmiştir. Bu amaçla, sıralama, sınıflama, eleştirme, tahmin etme, ilişki kurma, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel beceriler ön plana çıkarılmıştır.
- Öğrenme alanları; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu başlıkları altında düzenlenmiştir. Bilgi ve iletişim teknolojisinin hızla gelişmesi, iletişimde bilgiye ulaşmada büyük önem kazanması; görsel okuma ve görsel sununun ayrı bir öğrenme alanı olarak programa yansıtılmasını gerektirmiştir.
- Kazanımların belirlenmesinde; öğrencilerin yaşı, sınıfı, dilsel ve zihinsel gelişimleri göz önüne alınmıştır.
- Dil bilgisi ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış; diğer öğrenme alanları içinde verilmiştir.
- Anlama becerilerinin geliştirilmesi amacıyla; sıralama, sınıflama, eleştirme, tahmin etme, ilişki kurma, özetleme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi etkinlikler verilmiş; ayrıca metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam kurmaya dikkat edilmiştir.
- Yazı öğretimine birinci sınıftan itibaren bitişik eğik yazıyla başlanması ve bütün yazı çalışmalarının bitişik eğik yazı harfleriyle yapılması için gerekli düzenlemeler yapılmıştır.
- Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak her öğrenme alanı için ayrı ayrı belirlenen etkinliklerle öğrencilerin süreç içinde değerlendirilmesi planlanmıştır. Kişisel değerlendirme formları, çalışma dosyası, gözlem formları gibi çeşitli değerlendirme formları da verilmiştir (MEB, 2004:15).
- Program, sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim anlayışına göre düzenlenmiştir. Türkçe öğretim programı, ilköğretim 1-8. sınıflar arasında bütünlük ve aşamalılık gözetilerek hazırlanmıştır.
- İlk okuma-yazma öğretimi, dinleme ve konuşma alanlarından kopuk, sadece okuma ve yazma becerilerini geliştirme süreci olarak düşünülmendiğinden, programda diğer alanlardan ayrı olarak ele alınmamıştır. Bu nedenle bütün öğrenme alanlarıyla iç içe, özellikle dinleme ve konuşma alanlarıyla da bütünleştirilerek verilmiştir.

Türkçe öğretim programı, öğrenciyi merkeze almakta ve bütün etkinliklerde öğrencinin aktif rol almasını gerektirmektedir. Bu nedenle etkinlikler, öğrencinin iletişim kurma, yaratıcılık, işbirliği yapma, sorun çözme, girişimcilik gibi becerilerini geliştirecek şekilde yapılandırılmıştır. Öğrencilerin, dil ve zihin becerilerini geliştirme amacıyla her öğrenme alanında ve sınıf düzeyinde etkinlik örnekleri verilmiştir (MEB, 2004:16).

8. Programın Yapısı

Türkçe dersi öğretim programının yapısı genel amaçlar, üst beceriler, öğrenme alanları, kazanımlar, etkinlikler ve açıklamalardan meydana gelmektedir (MEB, 2004:16).

8.1 Genel Amaçlar

Türkçe öğretiminin amacı, Türk Millî Eğitimin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak ;

Öğrencilerin ;

- Dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu dil becerilerini geliştirmek,
- Türkçe'yi sevdirmek doğru ve etkili kullanmalarını sağlamak,
- Zihinsel gelişimlerine uygun olarak anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerini geliştirmek,
- Metinler arası düşünme becerilerini geliştirerek söz varlığını zenginleştirmek,
- Eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, işbirliği yapma, problem çözme ve girişimcilik becerilerini geliştirmek,
- Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihninde yapılandırma becerilerini geliştirmek,
- Bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirmek,
- Bilgi teknolojilerini kullanarak okuma, metinler arası anlam kurma ve öğrenme becerilerini geliştirmek,
- Kitle iletişim araçlarıyla verilen mesajları sorgulama becerilerini geliştirmek,
- Kişisel, sosyal, kültürel, ekonomik ve politik yönlerden gelişmelerini sağlamak,

- Millî, manevî, ahlâki, tarihî, kültürel, sosyal ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlamak; millî duygu ve düşüncelerini güçlendirmek,
- Yazılı ve sözlü ürünlerle Türk ve dünya kültürünü tanımalarını sağlamak,
- Okuma sevgisini ve alışkanlığını kazandırmaktır (MEB, 2004:17).

8.2 Temel Beceriler

Temel beceriler, öğrencilerin öğrenme alanlarındaki gelişimleriyle bağlantılı, yatay olarak bir yılın sonunda, dikey olarak da beşinci sınıfın sonunda kazanacakları ve yaşam boyu kullanacakları temel becerilerdir. Türkçe dersi öğretim programı barındırdığı kazanımlarla bu temel becerilerin gelişmesini sağlayacaktır. (MEB, 2004:17).

Programla ulaşılmaması beklenen temel beceriler şunlardır:

- Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma
- Eleştirel düşünme
- Yaratıcı düşünme
- İletişim
- Problem çözme
- Araştırma
- Karar verme
- Bilgi teknolojilerini kullanma
- Girişimcilik
- Metinler arası okuma
- Kişisel ve sosyal değerlere önem vermedir (Güneş, 2004:28).

8.3 Öğrenme Alanları

Türkçe öğretim programı; **dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunudan** oluşan beş öğrenme alanı üzerine yapılandırılmıştır. Bu öğrenme alanları program hazırlık sürecinde hem kendi içerisinde hem de diğer öğrenme alanlarıyla bir bütünlük içerisinde ele alınmış ve ilişkilendirilmiştir. Bu ilişkilendirmenin amacı öğrencinin dili öğrenme, etkili kullanma ve bilgileri yapılandırma sürecini kolaylaştırmaktır (Güneş, 2004:28).

8.3.1 Dinleme

Çocuklar dil edinme sürecine dinleme ile başlarlar. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi diğer alanlara da temel oluşturur. Çocuklar, hem öğrenmek hem de zihinsel yapılarını geliştirmek amacıyla dinleme becerilerini kullanırlar. Dinleme yoluyla öğrencilerin iletişim kurması, öğrenmesi ve zihinsel yapısını geliştirmesi kolay olmaktadır. Dinleyerek öğrenen öğrenciler, bu becerilerini bir öğrenme aracı olarak yaşamları boyunca kullanırlar. Bu nedenle öğrencilerin dinleme becerileri erken yaşlarda geliştirilmelidir. Dinleme becerisini geliştirmek amacıyla yapılacak tüm etkinlikler öğrenci merkezli olmalı; öğretmen gerekli rehberliği yapmalıdır (MEB, 2004:18).

Öğretmenin rehberliği ile öğrencilere dinleme alanında kazandırılacak becerilerin başında zihinsel hazırlık gelmektedir. Öğrencinin dinleme amacını belirlemesi, buna uygun yöntem seçmesi ve dinlemeye dikkatini yoğunlaştırması gerekmektedir. Bunun için öğrencilere çeşitli sorular sorularak, dinleme amacının ve dinleme becerisinin kazandırılmasında kullanılacak yöntemin belirlenmesinde öğrencilere yardımcı olunmaktadır. Ardından öğrencilerin dinlediklerini iyi anlaması ve beyinde yapılandırması için çeşitli zihinsel ve üst düzey becerilerinin kazandırılması gerekmektedir. Bu amaçla öğrencilere dinlediklerini zihninde canlandırma, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, çıkarımlar yapma, sonucu tahmin etme, özetleme, değerlendirme ve arkadaşlarıyla paylaşma gibi çalışmalar yaptırılmalıdır. (MEB, 2004:18).

Bu çalışmalar içinde, programda öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek amacıyla önce dinleme kuralları üzerinde durulmaktadır. Bu çerçevede dinlemeye hazırlık, dinleme amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, dikkatini yoğunlaştırma ve görgü kurallarına uygun dinleme ile ilgili kazanımlar verilmektedir. Ardından öğrencilerin dinlediklerini anlama ve anlamlandırma becerilerine ağırlık verilmektedir. Bu amaçla ön bilgilerini kullanma, görsellerden yararlanma, zihninde canlandırma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi çeşitli zihinsel becerileri geliştirmeye dönük kazanımlar sıralanmaktadır.

Ayrıca bilgi edinme ve eğlenme amaçlı dinleme, seçici dinleme, sorgulayıcı dinleme, not olarak dinleme gibi çeşitli tür, yöntem ve teknikleri içeren kazanımlara da yer verilmektedir (MEB, 2004:19).

8.3.2 Konuşma

Konuşma alanında öğrencilere kazandırılacak temel becerilerin başında dilin doğru ve akıcı kullanımı gelmektedir. Planlı doğru ve akıcı konuşma becerisinin temelinde etkin dinleme, doğru telâffuz ile vurgu ve tonlamalar yer almaktadır. Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek amacıyla telaffuz çalışmalarıyla vurgu ve tonlama çalışmalarına gereken önem verilmelidir (MEB, 2004:20).

Öğrencinin konuşma becerisini geliştirmek için önem verilmesi gereken hususlar yanında, programda, öğrencinin bu becerisini geliştirmek için önce zihinsel hazırlık yaptırılmaktadır. Bu çerçevede konuşmaya hazırlık, konuşma amacını belirleme, konuşma amacına uygun yöntem seçme, konuyu sınırlandırma, dikkatini yoğunlaştırma ve görgü kurallarına uygun konuşma üzerinde durulmaktadır. Daha sonra öğrencinin kendini sözlü olarak ifade etme becerilerine ağırlık verilmektedir. Bu maksatla, önbilgilerini kullanma, görsellerden yararlanma, düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde sunma, farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici çalışmalara yer verilmektedir. Ayrıca günlük ilişkilerin gerektirdiği farklı durumlara uygun konuşma, eğlenmek ve bilgi edinmek için konuşma, eleştirel, ikna edici ve betimleyici konuşma gibi çeşitli tür, yöntem ve teknikler de yer almaktadır (MEB, 2004:20).

8.3.3 Okuma

Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeleri ve okuma alışkanlığı kazanmaları özellikle ilköğretim düzeyinde biçimlenmektedir. İlköğretim düzeyinde öğrencilerin okuma becerilerini geliştirerek; düşünen, anlayan, eleştiren, tartışan, ön bilgileriyle okudukları arasında ilişkiler kuran ve yeni anlamlara ulaşan okuyucular olmaları gerekmektedir. Bu nedenle öğrencilerin zihinsel ve üst düzey becerileri geliştirilmelidir (MEB, 2004:21). Öğrencilerin zihinsel ve üst düzey becerilerini geliştirmesiyle paralel olarak, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirme amacıyla önce okuma kuralları üzerinde durulmaktadır.

Bundan sonra, okumaya hazırlık, okuma amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, dikkatini yoğunlaştırma ile ilgili kazanımlar verilmektedir. Ardından öğrencilerin okuduklarını anlama ve anlamlandırma becerilerine ağırlık verilmektedir. Bu amaçla önbilgilerini kullanma, görsellerden yararlanma, zihninde canlandırma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi çeşitli zihinsel becerileri geliştirmeye dönük kazanımlar sıralanmaktadır. Bunun dışında metin içi, metin dışı ve metinler arası anlam kurma, çeşitli tekniklerden yararlanarak söz varlığını geliştirme ile ilgili kazanımlar da verilmektedir. Bunlara ek olarak eğlendirici, bilgilendirici, aktarıcı, sorgulayıcı ve serbest okuma ile ilgili kazanımlar da bulunmaktadır (MEB, 2004:21).

8.3.4 Yazma

Yazma sürecine beyinde yapılandırılmış bilgilerin gözden geçirilmesiyle başlanmaktadır. Yazının amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenerek yazılacak bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek yazılmaktadır. Bilgilerin doğru olarak yazılması, düşünme ve zihinsel becerilerin gelişimiyle de ilişkili bulunmaktadır (MEB, 2004:22).

Yazmanın, düşünme ve zihinsel becerilerin gelişimiyle ilişkisinden yola çıkarak, Türkçe öğretim programında, öğrencinin yazma becerisini geliştirmek için önce zihinsel hazırlık yaptırılmaktadır. Bu bağlamda, yazmaya hazırlık, yazma amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, konuyu sınırlandırma, dikkatini yoğunlaştırma ve kurallarına uygun yazma üzerinde durulmaktadır. Bundan sonra ise, kendini yazılı olarak ifade etme becerilerine yer verilmektedir. Bu nedenle, önbilgilerini kullanma, görsellerden yararlanma, fikirlerini mantıksal bütünlük içinde yazma, farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici çalışmalar yer almaktadır. Ayrıca, eğlenmek ve bilgi edinmek için yazma, sorgulayıcı, ikna edici, betimleyici ve serbest yazma gibi çeşitli tür, yöntem ve teknikler de verilmektedir (MEB, 2004:22).

8.3.5 Görsel Okuma ve Görsel Sunu

Görsel okuma ve görsel sunu Türkçe programında ilk kez ele alınmıştır. Bu öğrenme alanı yazılı metinlerin dışında kalan **şekil, sembol, resim, grafik tablo, beden dili, doğa ve sosyal olaylar** gibi görselleri okuma, anlama ve yorumlamayı kapsamaktadır. Ayrıca öğrencilerin duygu, düşünce ve bilgilerini görseller aracılığıyla başkalarına aktarması da bu alan içinde ele alınmıştır. İlköğretim 1-5 öğrencilerinin gelişim özellikleri, görsel okuma ve görsel sunuyu bağımsız bir öğrenme alanı olarak ele almayı gerektirirken; bu alan 6-8. sınıflarda diğer öğrenme alanlarının içerisinde verilmiştir (MEB, 2004:22).

Yangın'a (2005:54) göre, görsel okuma ve görsel sununun yeni programda ayrı bir öğrenme alanı gibi ele alınmış olması sorgulanması gereken özelliklerden biridir. Dil, dört temel beceri olarak da adlandırılan, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinden oluşmaktadır. Dil bilgisi ve sözcük bilgisi dilin temel beceri alanlarından değildir; bunlar dört temel becerinin işlevlerini sağlayan alanlardır. Dil bilgisinin ve sözcük bilgisinin dinleme, konuşma, okuma ve yazmanın içinde, bu becerilerin işlevlerine katkı sağlamak amacıyla ele alınması gerekmektedir. Yeni program da bu düşünceyi benimsemiştir. Aynı mantıkla, görsel okuma ve görsel sunu da, dil bilgisi ve sözcük bilgisi gibi, dilin temel bir beceri alanı değil; dört temel becerinin işlevlerine katkı getiren bir alandır. Özellikle ilköğretimin birinci kademesinde, görsel okuma ve görsel sunu, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin işlevlerine katkı getirmek amacıyla ele alınmalıdır.

8.4 Dil Bilgisi

İlköğretim 1-5 öğrencilerinin gelişim özellikleri ele alındığında, onlara dile ilişkin kuralları aktarmak yerine; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve sunu becerilerini geliştirmelerine olanak sağlamak doğru olacaktır. Bu düşünceden hareketle dil bilgisi, programda ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış diğer alanlar içerisine dağıtılmıştır. Dil bilgisi, program içerisinde ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış diğer alanlar içerisine dağıtılmıştır.

Sınıflar düzeyinde dil bilgisi kural ve ilkelerinin sezdirilmesi yolu benimsenmiştir. Bu durum 6-8. sınıflarda ayrı bir öğrenme alanı olarak ayrıntılı bir şekilde ele alınmış olan dil bilgisine temel teşkil edecek yapıdadır (MEB, 2004:23).

9. Kazanımlar

Kazanımlar, eğitim sürecinin sonunda öğrencilerin edinecekleri bilgi ve becerileri kapsamaktadır. Bu yüzden, öğrencilerin öğrenme alanlarında gelişme göstermeleri, kazanımların edinilmesine bağlıdır. Kazanımlar, programda öğrencilerin gelişim düzeyine ve öğrenme alanının özelliğine göre birinci sınıftan beşinci sınıfa doğru artırılarak verilmiştir (Güneş, 2004:28).

Kazanımlara verilen sıra numaraları bir önem ve öncelik sırası göstermemektedir. Yani birinci kazanım, onuncu kazanımdan daha önemli ve öncelikli bir kazanım anlamına gelmemektedir. Programın beş sınıf düzeyinde belirlemiş olduğu kazanım sayısı 988'dir (Yangın, 2005:63).

10. Atatürkçülük

Atatürkçülük, Türkçe programında dört temel başlık altında ele alınmıştır. 1. Atatürk'ün Hayatı ve Eserleri (Ailesi, Öğrenim Hayatı, Askerlik Hayatı, Fikir ve Siyasî Hayatı, Atatürk ve Millî Mücadele) 2. Atatürk'ün Kişilik Özellikleri; 3. Atatürkçü Düşünce Sisteminde Yer Alan Konular (Millî Eğitim, Millî Tarih, Atatürk ve Güzel Sanatlar, Millî Kültür, Türk Kadını, Çevre Bilinci, Türk Dış Politikası, Kamuoyu ve Basın); 4. Atatürk ve Cumhuriyet Eğitimi. Bu konulara göre düzenlenen kazanımlar, Türkçe öğretim programının açıklamalar kısmında Atatürkçülük Konuları başlığı altında verilmiştir. Ayrıca, Atatürkçülük ile ilgili etkinliklerin adı belirtilmiştir (MEB, 2004:24)

11. Etkinlikler

Programda yer alan etkinlikler birer öneri ve örnek niteliğindedir. Öğretmen, bu etkinlikleri aynen kullanabilir veya ekleme ve çıkarmalar yapabilir. Etkinlik hazırlanırken bunun hangi kazanımlara yönelik olduğuna ve içeriğine dikkat edilmelidir. Ayrıca çevresel özelliklerle öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları da göz önünde bulundurulmalıdır. Etkinlikler, öğrenci merkezli ve öğrenme sürecinde öğrencinin etkin bir rol üstlenmesini sağlayacak şekilde düzenlenmiştir (Güneş, 2004:28).

Öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenlerle karşılıklı iletişime ve etkileşime girmelerini, birbirlerine açık uçlu ve anlamlı sorular sormalarını, araştırma yapmalarını sağlayıcı etkinliklere de yer verilmiştir (MEB, 2004:24).

12. Açıklamalar

Programda yer alan açıklamalar, kazanımların içeriği, yöntemi, uygulanması ve değerlendirilmesi ile ilgili bilgileri içermektedir. Bu açıklamaların yanında kazanımların numarası verilmiştir. Türkçe programı, Türkçe dersini öğrenciye sadece dil becerilerini kazandıran bir ders olarak ele alınmamaktadır. Program, öğrencinin bu derste kazandığı ve geliştirdiği becerilerini diğer derslerde de kullanmasını öngörmektedir. Bu nedenle, Türkçe dersinin diğer ders ve disiplinlerle ilişkilendirilmesine gerek duyulmuştur (MEB, 2004:24).

13. Öğrenme-Öğretme Süreci

Yapılandırıcı yaklaşıma göre hazırlanan Türkçe öğretim programı; öğrenme, öğrenme-öğretme süreci ve öğretmenin rolünde önemli değişiklikler içermektedir. Hazırlanan programa göre **öğrenme**; öğrencinin bilgiyi zihninde yapılandırarak yeni bilgiler üretmesi temeline dayalıdır. Bundan dolayı, öğretimden çok öğrenme üzerinde durulmaktadır. Öğrenme-öğretme sürecinde dinleme, okuma ve görsel okuma ile alınan bilgiler zihinde sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, sorgulama, analiz ve sentez yapma gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek iyice anlaşılacaktır. Temele alınan yapılandırmacı anlayışa göre, öğrenme-öğretme sürecinde yapılacak çalışmaların şu beş aşamada ele alınması gerektiği belirtilmiştir: Ön bilgilerin harekete geçirilmesi, yeni bilgilerin anlaşılması, bilginin yapılandırılması, bilginin uygulanması ve bilginin değerlendirilmesi. Metinlerde öğrenme-öğretme sürecinin şu beş aşamadan oluştuğu belirtilmiştir: Hazırlık, anlama, metin aracılığı ile öğrenme, kendini ifade etme ve değerlendirme. Bu beş aşamaya ait, her aşama ilgili alt başlıklarla ayrıntılı olarak açıklanmıştır. “Kazanımların Öğrenme-Öğretme Sürecine Dağılımı” başlığı altında, öğrenme-öğretme sürecinin hangi aşamasında hangi kazanımların ele alınabileceğine dair örnek verilmiştir. Ayrıca her sınıf düzeyi için birer tane “Metin İşleme Örneği” verilmiştir (Yangın, 2005:63).

Öğrenme- öğretme sürecinden yapılacak çalışmalardan sonra, programın içerisinde, aktif öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, bağımsız öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, sınıf dışında eğitim, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim gibi çeşitli uygulamalara yer verilmiştir. Bu uygulamalar içerisinde uygulanan yöntem ve tekniklere bakılırsa yöntemler; gözlem ve inceleme, tartışma, problem çözme, rol oynama, gösteri, oyunlar, anlatım, özetlemedir; teknikler ise, beyin fırtınası, soru-cevap, drama, kavram haritası, zihin haritası ve balık kılçığıdır (MEB, 2004:374-379).

14. Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme ve değerlendirme öğrenme-öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır. Öğrenme ve öğretme sürecinin ne kadar etkili olduğu düzenli olarak ölçülmeli ve değerlendirilmelidir. Ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin ve öğretmenlerin başarılı ve başarısız yönlerini belirlemeleri açısından son derece önemlidir. Aynı zamanda öğrencilerin kullandıkları yöntem, teknik ve beceriler ile gelişim düzeyleri hakkında da bilgilerin sürekli toplandığı bir çalışmadır (MEB, 2004:386).

Değerlendirme, öğretmene öğrencilerin gelişim düzeyi, ihtiyaçları, bunlara uygun öğrenme etkinliklerini belirleme ve öğrenme ortamını düzenlemede rehberdir. Böylece öğretmen Türkçe öğretimini öğrencilerin düzey, ilgi ve ihtiyaçlarıyla uyumlu hâle getirebilir (Güneş, 2004:28).

Yeni Türkçe öğretim programında, ölçme ve değerlendirme ile ilgili ayrıntılı açıklamalar yapılmıştır. Değerlendirmenin öğrencinin kendini değerlendirmesi ve öğretmenin öğrencinin gelişim düzeyini, öğrenme sürecini, kullanılan yöntem ve teknikleri değerlendirmesi olmak üzere iki şekilde yapılabileceği belirtilmiştir. Değerlendirme araçları süreç değerlendirme ve ürün değerlendirme başlıkları altında ele alınmıştır. Hem öğrencinin kendini değerlendirmesi için hem de öğretmenin öğrenciyi değerlendirmesi için ölçme aracı örneklerine yeterince yer verilmiştir. Bütün bunların yanında, her sınıf düzeyinde kazanımların listelendiği bölümde, bazı kazanımlar için değerlendirme önerileri de programda yer almaktadır (Yangın, 2005:27).

Programda ölçme ve değerlendirme ile ilgili açıklamalar ve önerilerden sonra, bireysel farklılıkları dikkate alan öğrenci merkezli öğrenme stratejisi benimsendiği için, öğrencilerin bilgi ve becerilerini ölçme ve değerlendirmede farklı değerlendirme yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilen çoklu değerlendirme yapılmasını gerektirmektedir. Bilgi ve becerilerin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirmeli, kısa cevaplı, açık uçlu sorulardan oluşan testlerin kullanılmasının yanında, süreci değerlendirmeye yönelik olarak gözlem formları, görüşmeler, kendini değerlendirme ölçekleri, çalışma dosyaları vb. araç ve yöntemler kullanılmaktadır (MEB, 2004:386).

Türkçe öğretim programıyla ilgili bilgiler verildikten sonra, diğer bölümde Türkçe öğretimi ve öğretim yöntemi arasındaki ilişki ele alınmış, Türkçe öğretiminden bahsedilip, grupla öğretim yöntemlerinin Türkçe öğretiminde nasıl kullanıldığına ait bilgiler verilmiştir.

15. Türkçe Öğretimi

Türkçe dersi çok yönlü bir derstir. Bu açıdan bu dersle ilgili çalışmalar esnasında birden fazla yonteme başvurulması hem doğal hem de zorunludur. Özellikle ilkokulda ünite öğretiminin yaygın olmasından dolayı, bir ders saati süresince birkaç öğretim yönteminden yararlanmak mümkün olabilir. Seçilecek yöntemin de öğrenciye ve algılama kapasitesine uygun olması gerekmektedir (Ünalın, 2001:68).

Kavcar ve Oğuzkan (2005:16) dil öğretiminin ilkokulda öğrencilere bilgiden çok temel becerilerin kazandırılması ilkesine dayandığını belirtmektedir. Doğru konuşma, yazma, iyi dinleme gibi beceri ve alışkanlıkların da belirlenecek uygun öğrenme ortamlarıyla gelişebileceğini ifade eder.

Cemiloğlu ise (2004:108), Türkçe öğretiminde öğretmenin yöntemi seçerken şu noktaları göz önünde bulundurmasından bahsetmektedir.

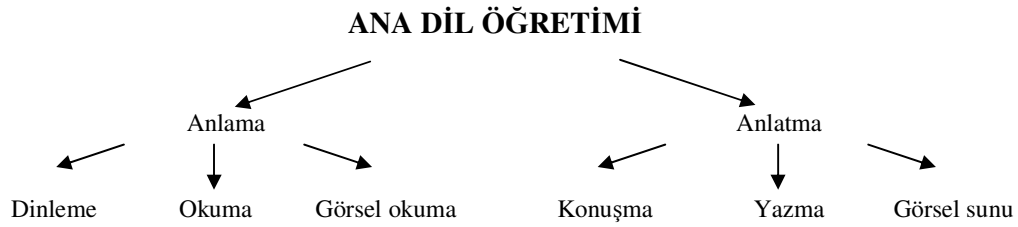
- Genel anlamda dil öğrenimine, özellikle de ana dil öğrenimine uygun olması,
- Türkçe dersinin değişik alanlarında (dil bilgisi, noktalama, yazım, metin çözümü, sözcük çalışması gibi) yapılacak çalışmalara yatkın olması,

- Ana dili ile ilgili becerilerini ve ifade gücünü geliştirme durumunda olan öğrenci seviyesine uygun olması ve belirli bir öğrenim durumu ve kişilik yapısı olan Türkçe öğretimine uygun olmasıdır.

2005-2006 eğitim öğretim yılında birinci kademedeki uygulamaya konulan Türkçe öğretim programının içerisinde, aktif öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, bağımsız öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, sınıf dışında eğitim, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim gibi çeşitli uygulamalara yer verilmiştir. Bu uygulamalar içerisinde uygulanan yöntemlere bakılırsa bunlar; gözlem ve inceleme, tartışma, problem çözme, rol oynama, gösteri, oyunlar, anlatım ve özetlemedir (MEB, 2004:374-379).

Günümüzde Türkçe öğretimine bakıldığında; sadece dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu ile ilgili temel becerilerin geliştirilmesi değil, aynı zamanda metinler arası düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerileri de geliştirme olarak anlaşılmaktadır. Böylece Türkçe dersi öğretimde öğrencilerin zihinsel becerilerinin geliştirilmesini ön plana çıkarmaktadır. Bunlara ek olarak, iletişim kurma, çağdaş toplumun gereklerini yerine getirme, bilinçli kararlar verme, öğrenmeyi sürdürme gibi üst düzey becerilerine de ağırlık verilmektedir. Bununla beraber öğrencilerin hayatları boyunca kullanacakları bilgi ve becerileri edinmeleri beklenmektedir (MEB, 2004:13).

Türkçe öğretimi, dinleme, okuma, konuşma, yazma, görsel okuma-görsel sunu gibi temel becerilerin geliştirilmesine dayanır. Bakıldığında bu beceriler arasında sıkı bir ilişki görülmektedir. Özellikle okuma becerisi ile dinleme, konuşma becerisi ile yazma becerisi bir bütünlük oluşturur. Okuma ile dinleme, başkalarının düşüncelerini öğrenme, bilgi dağarcığının zenginleştirilmesine yarayan alıcı etkinliklerdir. Bu etkinliklerin yönü kişinin kendisine yöneliktir. Konuşma ve yazma etkinlikleri ise verici etkinlikler arasındadır. Bu etkinliklerin yönü bireyden dışarıya yöneliktir (Çelenk, 2004:102). Aşağıda Şekil 6.'da ana dil öğretimi sunulmuştur.



Şekil 6. Ana dil öğretimi.

Yukarıda Şekil 6.'da görüldüğü gibi, Türkçe öğretimi anlama ve anlatma etkinliklerinden oluşmaktadır. Verilen bilgiler doğrultusunda anlama ve anlatma etkinliklerinin birbirini tamamlayan etkinlikler olduğu söylenebilir. Türkçe öğretimi içerisinde anlama ve anlatma etkinlikleri ayrı ayrı ele alınmış, bu iki etkinlik hakkında bilgiler verilmiştir.

15.1 Anlama Etkinlikleri

Bir duygu ya da bir düşünceyi kendi akışı içerisinde kopukluklara uğratmadan idrak etmeye anlama denmektedir. Anlama eylemi, başka kişileri dinlemek ya da okumakla oluşmaktadır (Gül, 1998:13).

Dinleme ve okuma etkinlikleri anlama ile sonuçlanmışsa bir değer ifade etmektedir. Bundan dolayı dinleme ve okuma öğretiminde bu becerilere ait yapılan çalışmalar çoğu zaman anlama faaliyeti ile tamamlanmaktadır. Anlama faaliyetleri, öğrencilerin dinleme ve okuma faaliyetlerindeki anlama ya da başarı düzeylerini görülmesine imkan vermektedir (Kavcar & Oğuzkan, 2005:49). Anlama etkinlikleri bakımından şu yeterliliklerin öğrencilere kazandırılması amaçlanmaktadır.

Birinci devrede;

- Resimleri yorumlayabilme,
- Dinlenen, izlenen, okunan bir öykü ya da masala uygun başlık bulabilme,
- Okunan, dinlenen bir öykü ya da masaldaki kahramanların niteliklerini, olayların yer ve zamanlarını anlayıp belirtebilme, sonucu kavrayabilme,

İkinci devrede;

- İzlenen bir filmde, oyunda, okunan bir öyküde geçen olayların yerini, zamanını, sebeplerini ve sonuçlarını açıklayabilme,
- Kişilerin başlıca fiziksel ve manevi özelliklerini belirtebilme,
- Dinlenen bir konuşmanın izlenen bir filmin ya da oyunun, okunan bir yazının ana düşüncesini kavrayıp belirtebilme,
- Bilinmeyen kelimelerin anlamlarını sözün gelişinden ya da sözcüklerin yapısından çıkarabilme,
- Kelime dağarcığını zenginleştirebilme,
- Yazılardaki belili başlı bölümleri temel düşünceleri sırasıyla kavrayabilme,
- Düzyazı ve manzum yazılar arasındaki farkı ayırabilme,
- Yazarların dil ve anlatım özelliklerini sezebilme (Kavcar & Oğuzkan, 2005:49).

Anlama etkinlikleriyle ilgili genel açıklamalardan sonra bu etkinlik alanı içinde yer alan etkinlikler hakkında ayrıntılı bilgiler verilmiştir. Bu etkinlik alanı içerisinde yer alan etkinliklerden biri dinleme etkinliğidir. Dinleme etkinliği açıklanmış ve bu becerinin kazanılmasında kullanılan öğretim yöntemleri belirtilmiştir.

15.1.1 Dinleme

Dinleme seslerin ve konuşmaların zihinde anlamlandırıldığı karmaşık bir süreçtir. Bu süreç; işitme, dikkat yoğunlaştırma ve anlamlandırma basamaklarından oluşmaktadır. İşitme, dinleme sürecinin ilk aşamasıdır. Ancak dinleme, işitmeden farklı olarak dikkat yoğunlaştırma ve anlamlandırma gibi zihinsel işlemleri de gerektirir. Bu nedenle dinleme, amaçlı bir zihinsel etkinliktir. Amaçlı zihinsel bir etkinlik olan dinleme süreci ses ile sözel uyarıcıların işitilmesiyle başlamaktadır. İkinci aşamada uyarıcılara dikkat yoğunlaştırılarak ilgi duyulan ve gerekli olanlar seçilmektedir. Seçilen bilgi ve düşünceler anlama, sıralama, sınıflama, ilişki kurma, düzenleme ve değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. Ardından bunlar bireyin zihinsel yapısına göre anlamlandırılmaktadır. Anlamlandırmada önceki bilgilerle yeni bilgiler ilişkilendirilmekte, birleştirilmekte, sorgulanmakta ve yorumlanmaktadır (MEB, 2004:18).

Sever'e (2004:10) göre, dinleme etkinliği, çocuğun yaşamında yer alan ilk anlama etkinliğidir. Birey okul öncesine ait bütün bilgi, duygu ve düşünce evrenini dinleme yoluyla oluşturur. Dinleme, iletişimin ve öğrenmenin en temel yoludur. İletişim sürecinde, öğrenmenin gerçekleşebilmesi için kaynak tarafından iletilerin alıcı tarafından paylaşılması gerekir. Kaynak tarafından iletilerin alıcı tarafından paylaşımı, alıcının, iletilerden hareketle, yeni yaşantılar kazanabilmesi için, dinleme becerisindeki birikimiyle yakından ilgilidir. Kaynak tarafından söze dönüştürülen bilgi, haber, tutum, duygu ve düşüncelerin algılanıp anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanması birtakım bilgi, beceri ve alışkanlıklar getirir.

Dinleme eğitiminin amaçlarına bakıldığında, şunlar söylenebilir.

- Söylenen sözü, konu, zaman, yer, ad vb. kavramları tam anlamak için dinleyebilme,
- Konuşulan ya da okunan bir şeyi anlamak için dinleyebilme,
- Arkadaşlık, iş ve diğer insan ilişkilerinde nezaketle dinleyebilme,
- Bilgi, düşünce, haber almak için dinleyebilme,
- Boş zamanlarında müzik dinlemeye alışma, tiyatro ve sinemadan, radyo ve tv.den yararlanmak için kesintisiz dinleyebilme,
- Dinledikleri arasında sıra ya da neden sonuç ilişkisi kurabilme,
- Dinlediği konuşmanın ana düşüncesini kavrayabilme,
- Dinlediğini değerlendirirken ön yargılardan,sıyrılabilmek için tarafsız olma,
- Dinlediğinin eksik, yanlış, abartılı, gerçek, faydalı yönlerini seçebilme,
- Dinlediklerini hızlı bir biçimde değerlendirebilme,
- Dinlediklerine karşı hoşgörü duygusunu geliştirebilmedir (Demirel, 2004:70-71).

Kavcar ve Oğuzkan (2005:46), insan ömründe dinlemenin ve dinleneni anlamanın ayrı bir önemi olduğundan bahsetmektedir. Dinleme ihtiyacı ve zorunluluğu, 1968'de yayımlanan İlkokul Programı'nda belirtilmiştir. Temel Eğitim Programın'da da bu konuya değinilmiş, ilk sınıflardan başlayarak öğrencilere gereken dinleme beceri ve alışkanlıklarının kazandırılması özel amaçlar arasında yer almıştır.

Türkçe dersinde dinleme eğitime çok basit ve somut kurallardan başlamak gerekmektedir. İlk sınıflarda çocuklara öncelikle izleme ve dinlemenin ilk koşulu olan uygun oturma alışkanlıkları öğretilmelidir. Bundan sonraki sınıflarda sistemli çalışmalarla bir takım beceri ve alışkanlıklar kazandırılabilir.

Cemiloğlu (2004:97), Türkçe dersinin önceliği olan çalışma tarzının dinleme olduğunu belirtir. Çünkü, insan dili önce çevresindekileri dinleyerek edinir. Bu ilköğretim okullarının bütün sınıflarının genel kuralıdır. Dinleme, sınıf içi çalışmalarının doğal bir akış içerisinde gerçekleştirilen önemli bir parçasıdır. Bu bakımdan, birinci devrede, öğretmeni, arkadaşını, olaya dayalı eserleri, ikinci devrede, olaya dayalı eserlere ek olarak müsamere ve konuşma gibi toplumsal etkinlikleri, üçüncü kademedeki ise konferans, film gibi kültürel çalışmalarını dinleme söz konusudur.

Dinlemenin öğrenme sürecindeki yeri ve önemi büyüktür. Öğrencinin bir ders süresi içinde dinleyerek ve izleyerek öğrenebileceği bir konuyu ders dışında öğrenebilmesi için üç katı fazla zaman ayırması gerekmektedir. Bu nedenleri şöyle sıralarsak:

- Sınıf içinde yapılan sözlü anlatımlar konunun özünü ve en önemli yanlarını öğrenciye verme olanağı sağlar.
- Anlatımda yazı tahtası, harita, çizelge vb. görsel araçların kullanılması anlamayı kolaylaştırması bakımında görsel, işitsel dinleme olanağı sağlamaktadır.
- Sınıf içi grup etkileşimi öğrenmede etkili olmaktadır (Demirel, 2004:71).

Dinleme türlerine bakılırsa, bunlar seçerek dinleme, aktif dinleme, eleştirel dinleme, yaratıcı dinleme, empatik dinleme olarak sınıflandırılabilir.

- **Seçerek dinleme:** Bir insanın aradığı şeyi bilip ona göre dinlemesidir. Hızlı yapılan konuşmaları tam olarak anlayabilmek, tartışmalarda konuşmacının söylediklerinin ana fikrini yakalayabilmek için yapılan dinlemedir (Ünalın, 2001:72).
- **Aktif dinleme:** Bu dinleme türüne bazı kişiler katılımlı dinleme derken bazıları da iletişimli dinleme olarak ifade etmektedir. Aktif dinleme türünde “geri-iletim” esastır. Aktif dinlemenin en önemli özelliği, bilinçli bir biçimde ve devamlı olarak geri-iletim kullanılmasıdır. Dinleyen, konuşanın söylediklerini açarak geri verir ve böylece konuşan kişi, dinleyenin ne anladığını öğrenir (Ünalın, 2001:73).

- **Eleştirel dinleme:** Eleştirel dinleme, dinlenen şeyin doğru olup olmadığını belirlemek için kullanılan dinleme türüdür. Eleştirel dinlemenin hızla yapılabilmesi de önemlidir (Ünalın, 2001:74).
- **Yaratıcı dinleme:** Bu dinleme türünde sorup dinleme yoluyla elde edilen bilgiler, yaratıcı bir güce dönüşebilir (Ünalın, 2001:75).
- **Empatik dinleme:** Empati bir insanın kendisini karşısında yer alan kişinin yerine koyarak o kişinin duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlamasıdır. Empatiyle dinlemek, başkalarının değer yargılarını, kavramayı gerektirir. Empati kuran dinleyici, dünyayı konuşan kişinin gördüğü gibi görüp, olaylara o kişinin bakış açısından bakarak, neler hissettiğini anlar (Ünalın, 2001:76).

Dinleme öğrenilebilir ve öğretilabilir bir beceri olduğuna göre öğrencilerin dinleme gücünü geliştirip, etkin dinlemeyi sağlamak için şu eğitici çalışmalar yapılabilir.

- Dinleme etkinliği sonunda sorular sorulacağını belirterek konuşmaya başlama,
- Dinlenecek metin ya da konuşmaya hazırlık sorularıyla girme,
- Dinlenecek metin ya da konuşmanın eksik kalmış bir bölümünü tamamlama,
- Dinlenen metin ya da konuşma ile ilgili not alma,
- Dinlenen metin ya da konuşmanın konusunu sözlü yada yazılı özetleme,
- Dinlenen metin ya da konuşmayı dramatize ettirmek,
- Dinlenecek metin ya da konuşmanın başlığını tahmin etme,
- Öğretmenin öğrencilere dinleme konusunun önemini açıklaması,
- Radyo ve tv. programlarını izleme,
- Dinleme konusuyla ilgili resim yapmadır (Çelenk, 2004:105-107).

15.1.1.1 Dinleme Becerisinin Kazanılmasında Kullanılan Öğretim Yöntemleri

Literatürde dinleme becerisinin kazandırılmasına yönelik değişik yöntemlerin kullanılması önerilmektedir. Bu becerinin kazandırılmasında kullanılan yöntemlerden bazıları anlatım, sunuş yoluyla öğretim, buluş yoluyla öğretim, tartışma yöntemi, dramatizasyon ve örnek olay yöntemidir.

Örneğin, anlatım yönteminde, öğretmen öğrenci seviyelerine uygun olarak, sınıfta masal veya öykü anlatabilir. Bu da öğrencilerin ilgisini çekerek dinlemelerini sağlayacaktır (Gül,1998: 42).

Anlatım yönteminden sonra, dinleme becerisinin kazanılmasında uygulanan yöntemlerden diğeri sunuş yoluyla öğretim yöntemidir. Sunuş yolu ile öğretimin uygulanışına bakıldığında, öğretmen, öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek için bir öykü vb. bir metin okuyarak, öğrencilere sunar (Çelenk, 2004:107).

Ayrıca bu yöntemde öğretmen dinlenecek konu hakkında öğrencilere genel bilgiler verir, öğrencilerin dikkatli bir şekilde dinlemelerini ister (Demirel, 2004:73).

Sunuş yoluyla öğretim yönteminin dinleme becerisinde uygulanmasından sonra, buluş yoluyla öğretimin dinleme becerisinde uygulanışında, öğrencilerin dinlemesi için öğretmen tarafından resimlerin yer aldığı bir okuma parçası seçilir. Öğretmen parçayı okur. Öğrenciler okunan parçayı dinler. Dinleme sonucu edindikleri bilgilerle, parçayla ilgili resimler üzerinde bazı gözlemler yapılarak resmin olayın hangi safhasına ait olduğunu bulmaya çalışırlar. Olaydaki kahramanlar, olayın geçtiği yer, zaman ile resim arasındaki ilişkileri öğrencinin keşfetmesi sağlanır (Gül, 1998:15).

Anlatım, sunuş, buluş yöntemlerinden sonra, tartışma yöntemi de dinleme becerisinde kullanılan yöntemlerden biridir. Örneğin öğrenci düzeyine uygun olarak dinlenen sanatsal ya da kültürel içerikli bir radyo ya da televizyon programı sınıfta öğrenciler ve öğretmen tarafından konuşma-dinleme ilkeleri açısından tartışılarak değerlendirilir (Sever, 2004:12).

Tartışma yönteminin uygulanmasının yanı sıra, bu becerinin kazanılmasında, kullanılan yöntemlerden biri de drama yöntemidir. Günlük yaşamda dinleme-konuşma sürecini örneklendiren, farklı yaşam durumlarının (selamlaşma, karşılıklı konuşma vb.) sınıf ortamında öğrenciler tarafından dramatize ettirmeleri sağlanmaktadır (Sever, 2004:12).

Drama çalışmalarında örneğin, birinci sınıf öğrencilerine masal kahramanlarını canlandırmaları istenebilir. Öğrenciler böyle dramaları dikkatle izleyecek ve dinleyeceklerdir (Gül, 1998:41).

Örnek olay yöntemi, diğer uygulanan yöntemlerin yanında bu beceride uygulanan diğer bir yöntemdir. Dinleme becerisinde uygulanışında, öğretmen sınıfta, yaşanan ya da yaşanmamış bir olayı anlatır öğrencilerin dinlemelerini ister (Sever, 2004:12). Bunun dışında öğretmen önceden başlığı ya da konusu verilmiş bir metin konusuna yönelik olarak öğrencilere hayali bir metin ya da konuşma senaryosu yazmalarını isteyebilir. Bu durumda öğrenciler ne derece doğru ya da yanlış yaptıklarını öğrenmek için dinleme konusu üzerinde odaklaşacaklardır (Çelenk, 2004:106).

Anlama etkinliklerinden içerisinde yer alan dinleme etkinliğine ait bilgiler verildikten sonra, diğer bir etkinlik olan okuma etkinliği açıklanmaya çalışılmıştır. Okuma becerisi ve okuma becerisinin kazanılmasında kullanılan öğretim yöntemlerinden söz edilmiştir.

15.1.2 Okuma

Çelenk (2004:109) okumanın, insanın dünyasını genişleten, kişiliğini biçimlendiren, onu başkalarına bağlayan önemli bir etken olduğundan bahsetmektedir. Okuma, okul programlarının omurgası niteliğindedir. Hemen her dersin temelinde, okumanın önemli bir yeri vardır. Çünkü okuma, bir öğrenme yolu ve bilgilerin insan beynine aktarılmasında önemli bir araçtır.

Sever'in (2004:13) ifade ettiği gibi, okuma etkinliği yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreçtir. Ayrıca, okumanın bir iletişim, algılama, öğrenme, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim süreci olduğunu vurgulamaktadır.

Öz (2001:119) ise benzer şekilde, okumanın gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketlerinden ve zihnin anlamı kavraması açısından meydana gelen karmaşık bir etkinlik olduğunu ifade eder. İyi bir okumanın bu hareketlerin uyum içerisinde olmasına bağlı olduğunu belirtir. Öğrenme büyük ölçüde okumaya dayanmaktadır.

Okuma öğretiminin amaçları, şu şekilde sıralanabilir:

- Doğru, sürekli ve anlayarak okuma becerisi kazanabilme,
- Kelime hazinesini zenginleştirebilme,

- Okumanın bilgiyi elde etme yollarından biri olduğunun kavrayabilme,
- Doğru ve güzel bir dille yazılmış metinleri okuyup, anlatım gücünü geliştirebilme,
- Okumayı zevkli bir alışkanlık haline getirebilmedir (Demirel, 2004:79).

Okuma öğretiminin amaçları belirtildikten sonra, okuma türlerine bakıldığında, okuma, sesli ve sessiz okuma olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Bir de sesli okumaya benzemekle beraber bazı özellikleriyle ondan ayrılan inşat (yüksek sesle şiir okuma) bulunmaktadır. İlkokulda öğrencilerin ilk sınıflardan başlayarak, bu üç tür okuma alanında yetiştirilmelerine çalışılır.

- **Sesli okuma:** Sesli okumayı tanımlamak gerekirse, sesli okuma gözle algılanıp zihinle kavranan sözcük ya da sözcük kümelerinin konuşma organlarının yardımı ile söylenmesidir. Sesli okumanın amacı, yazının doğru ve konuşma dilinin özelliklerini yansıtacak biçimde seslendirilmesidir. Bu tür okumada başarılı olabilmek için, yazıdaki anlamın kavranmasına, sesin ton ve vurgu yönünden ayarlanması gereklidir. Sesli okuma çalışmalarında kullanılacak ana kaynak okuma kitabıdır (Kavcar & Oğuzkan, 2005:43).
- **Sessiz okuma:** Sessiz okuma ise, ses organlarından herhangi birini hareket ettirmeden, gövde ve baş hareketleri yapmadan, yalnız gözle yapılan okuma çeşididir. Bu okuma türü, anlamı çok çabuk kavrama olanağı sağlamaktadır. Ayrıca, sessiz okuma etkinliğinin bir amacı da çocuklara kendi kendine okuma alışkanlığını kazandırmaktır. Bu beceri tam olarak sesli okumadan sonra kazanılır. İlkokulda sessiz okuma çalışmalarına ikinci sınıftan itibaren başlanmaktadır (Kavcar & Oğuzkan, 2005:44).
- **İnşat (Yüksek sesle şiir okuma):** İnşat, öğrencilerin şiir okuma ve dinleme zevk ve alışkanlıklarının gelişmesine önemli bir katkı sağlamaktadır. Bu okuma türünde temel amaç, bir manzum parçanın güzel bir şekilde okunmasıdır. İlkokullarda belirli gün ve haftalarda yapılan törenler bu okuma türü için geniş bir imkan sağlar (Kavcar & Oğuzkan, 2005:45).

Okuma tekniği ile birinci kısımda, vurgu, ses tonu ve duraklama gibi seslendirmede kullanılan uygulamalar ile şiir, tekerleme ve diyalog gibi özelliği olan okumalar, konu olarak seçilir.

Ayrıca, sözlük, ders dışı kaynak kitap, gazete, dergi vb.'den yararlanma biçimleri üzerinde durulur. İkinci devrede, ders dışı kaynaklar, ansiklopediler ve yazım klavuzu ile sözlüklerden yararlanma çalışmaları, vurgu ve tonlamayı pekiştirici teknikler yapılır (Cemiloğlu, 2004:98).

Öğrencilere okuma alışkanlığını kazandırmak için şunlar yapılabilir.

- Öğretmen öncelikle kendisi okuyarak öğrencilere örnek olmalıdır.
- Sınıf kitaplığı kurulmalı ve işletilmelidir.
- Serbest okuma saatleri düzenlenmelidir.
- Çocuklar okudukları kitapları sınıfta tanıtmalıdırlar.
- Öğretmen hangi yaşta çocuklara hangi kitapların uygun olduğunu bilerek okuma eğilimlerini bilmelidir (Nas, 2003:165).

15.1.2.1 Okuma Becerisinin Kazanılmasında Kullanılan Öğretim Yöntemleri

Literatürde okuma becerisinin kazandırılmasına yönelik değişik yöntemlerin kullanılması önerilmektedir. Bu becerinin kazandırılmasında kullanılan yöntemlerden bazıları anlatım, sunuş yolu ile öğretim, tartışma ve dramatizasyon yöntemidir.

Örneğin, anlatım yönteminin okuma becerisinde kullanılmasında, okunacak metin uzun bir metin ise yeterli vakit yoksa öğretmen bunu okumak yerine metnin özetini yapacak şekilde öğrencilere anlatabilir. Bu yolla öğrenciler de okuma konusuyla ilgili olarak bilgilenmiş olur (Öz, 2001:160).

Anlatım yönteminin bu beceride kullanılmasının yanı sıra, sunuş yolunun okuma becerisinde kullanılmasında ise, öğretmen çocukların düzeyine uygun şiir, hikaye, okuma metnini öğrencilere okur. Okuma metni okunmadan önce metinle ilgili sorular sorarak öğrencilerin dikkatini metin üzerinde odaklaştırmaya çalışır ya da metni okuduktan sonra konunun anlaşılıp anlaşılmadığını öğrenmek için çocuklara sorular yöneltir (Çelenk, 2004:123).

Sunuş yoluyla öğretim yönteminin uygulanması dışında, tartışma yöntemi bu becerinin kazanılmasında uygulanan diğer bir yöntemdir. Bu yöntemin okuma becerisinde uygulanışında, okuduğunu anlamının ve öğrencilerin okuduklarında keyif almalarını sağlamanın en iyi yolu, okunan metni çocuklarla tartışmak ve bu amaçla da onlara sorular sormaktır. Öğretmen metni okur, metinle ilgili çocuklara sorular yöneltir, okunan metin ile ilgili öğrencilerin fikirlerini alır, farklı fikirlere yer verir, tartışma ortamı sağlanır (Çelenk, 2004:123).

Okuma becerisinin kazanılmasında anlatım, anlatım, sunuş ve tartışma yöntemlerinin dışında da oyunlaştırma (dramatizasyon) çalışmalarına yer verilebilir (Nas, 2003:142). Örneğin, öğretmen öğrencilerden okuma parçasında geçen bir karakteri canlandırmalarını isteyebilir.

Yukarıda anlama etkinlikleriyle ilgili bilgiler açıklanmış, bu etkinlikler ayrı ayrı ele alınmıştır. Türkçe öğretimini oluşturan diğer bir etkinlik ise anlatım etkinliğidir. Anlatım etkinliklerine ait bilgilere yer verilmiş ve her bir etkinlik ele alınıp incelenmiştir.

15.2 Anlatım Etkinlikleri

Anlatma okuma, yazma ve dil bilgisi çalışmalarının da çıkış noktasını oluşturmaktadır. Anlatım sözlü ve yazılı olmak üzere iki yolla gerçekleşmektedir. Yazı çalışmaları yazılı anlatım için gerekli iken, dil bilgisi ve imla çalışmaları hem yazılı hem de sözlü anlatımla ilgili kuralları kapsamaktadır (Gül, 1998:18).

İlköğretim programına göre sözlü ve yazılı anlatımın genel amacı, çocuklara gördüklerini, incelediklerini, yaşadıklarını, duyduklarını, zihninde canlandırdıklarını, okuduklarını ve düşündüklerini, söz ve yazı yardımıyla doğru bir şekilde amaca uygun ve güzel bir biçimde anlatma yeteneğini kazandırmaktır (Kavcar & Oğuzkan, 2005:56).

Anlatım etkinliklerinin amaçları ayrıntılı incelendiğinde şunlar söylenebilir:

I.II ve III. Sınıflarda;

- Kendinin, öğretmenin, aile bireylerinin ev ve okul adresini söyleyebilme,
- Seviyeye uygun sorular düzenleyebilme, sorulara cevap verebilme,

- Bilinen kısa bir masalı, bir öyküyü, seyredilen bir olayı, düzeye uygun olan bir filmi , öğrenilen bir yeri anlatabilme,
- Sınıfta ya da bir topluluk önünde duyulacak ve anlaşılabilir biçimde güçlük çekmeden, sözcükleri yerli yerinde kullanabilme,
- Bu yaş grubunda bulunan öğrencilerin kullanmaları gereken imla kurallarını uygulayıp, noktalama işaretlerini kullanabilme,
- Birlikte çalışabilme, işbirliği yapıp, yardımlaşmaktır (Ünalın, 2001:110).

IV. ve V. Sınıflarda;

- Doğru ve düzgün cümlelerle soru sorabilme, sorulara karşılık verebilme, küme içinde ya da sınıfta yapılan konuşmalara, tartışmalara katılabilmek, varılan sonuçları anlatabilmek,
- Bu yaş grubunda yer alan öğrencilerin kullanmaları gerekli olan imla kurallarını uygulayıp, noktalama işaretlerini kullanabilme,
- Düzeye uygun bir filmi, bir olay yazısını özetle, sırayla anlatabilmek, ana düşüncesini belirtebilmek, okuduğu bir kitabın konusunu özetleyebilmek,
- Yakın çevrede gördüklerini, bildiklerini, yaşadıklarını, dinlediklerini, edinmiş olduğu bilgileri küme ya da sınıf arkadaşlarıyla paylaşabilmek,
- Yakın çevresine kendi hayatıyla ilgili bir konu üzerinde duygu ve düşüncelerini düzeye uygun olarak belirtebilmek,
- Günlük hayatta gerekli olan konuşma biçim ve yöntemlerini uygulayabilmez (Ünalın, 2001:111).

Anlatım etkinliklerinden biri konuşmadır. Konuşma etkinliği hakkında bilgiler verilmiş ve bu becerinin kazandırılmasında kullanılan öğretim yöntemlerinden bahsedilmiştir.

15.2.1 Konuşma

Sözlü anlatıma konuşma adı verilmektedir. Konuşma, kişinin duygu ve düşüncelerini sözle bildirmesidir. Konuşma, zamanla çocuğun Türkçe'de kazanacağı dinleme, okuma, sözcük dağarcığını zenginleştirme, yazma gibi becerilerine de bağlı olarak gelişir (Kavcar & Oğuzkan, 2005:58).

Nas (2003:187), doğru, düzgün ve etkili konuşabilmek için kişinin çok okuması gerektiğini, zengin bir sözcük dağarcığına sahip olması gerektiğini ifade etmektedir. Konuşma eğitimle elde edilen bir beceridir. Bu beceri, elverişli ortamda yapılan uygulamalarla kazanılır.

Konuşma eğitiminin amaçları belirtilmek istendiğinde şunlar söylenebilir:

Birinci devrede;

- Kendisinin, öğretmenin, aile üyelerinin isimlerini, ev ve okul adreslerini söyleyebilme,
- Seviyeye uygun sorular düzenleyebilme, sorulara cevap verebilme,
- Bilinen kısa bir masalı, bir hikayeyi, izlenen bir olayı seviyeye uygun olan bir filmi, öğrenilen bir yeri anlatabilme,
- Sınıfta ya da bir topluluk önünde duyulabilecek, anlaşılacak gibi güçlük çekmeden, kelimeleri yerli yerinde kullanarak konuşabilme,
- Birlikte çalışabilme, işbirliği yapma ve yardımlaşabilme (Demirel, 2004:91).

İkinci devrede;

- Doğru ve düzgün cümlelerle soru sorabilme, sorulara karşılık verebilme, küme içinde ya da sınıfta yapılan konuşmalara, tartışmalara katılabilmek, varılan sonuçları anlatabilmek,
- Düzeye uygun bir filmi, bir olay yazısını sırayla anlatabilmek, ana düşüncesini belirtebilme, okuduğu bir kitabın konusunu özetleyebilme,
- Yakın çevrede gördüklerini, bildiklerini, yaşadıklarını, dinlediklerini, edinmiş olduğu bilgileri küme ya da sınıf arkadaşlarına anlatabilmek,
- Yakın çevresine kendi hayatıyla ilgili bir konu üzerinde duygu ve düşüncelerini düzeye uygun olarak belirtebilme,
- Günlük hayatta gerekli olan konuşma biçim ve yöntemlerini uygulayabilmedir (Demirel, 2004:92).

Ünalın'a (2001:114) göre, konuşmanın diğer becerilerden farkı dinleme ve okuma becerisi ile doğrudan ilgisi olmasından kaynaklanmaktadır. Kişinin kendisini doğrudan ifade ettiği, duygu ve isteklerini kendi dışındaki kişilere doğrudan anlattığı, başkalarıyla paylaşabileceği bir beceridir.

Bu beceri bireyin sosyalleşmesi ile diğer becerilere göre doğrudan ve daha çok ilgili olması sebebiyle, psikoloji, sosyal psikoloji, davranış bilimleri, iletişim bilimleri gibi alanlarda ve kişinin bu alanları içine alan davranışlarıyla da bağımlı bir gelişme gösterir.

Cemiloğlu (2004:99), dilin en yaygın kullanım alanı olan konuşmanın, ilköğretim okullarında önem taşıyan bir faaliyet olduğunu vurgular. Bu sebepten dolayı, her üç devrede de öğrencinin konuşturulmasına yönelik yöntemleri uygulamanın yararlı olacağını belirtir. Bu uygulama, birinci devrede öğrencinin kendisi ile ilgili bilgileri (ad, soyad, aile ve adres gibi) bir başkasına aktarmasından başlar.

Buna ilave olarak çalışmalar, görülen, yaşanan okunan bir olayı anlatma, resimleri yorumlama ve soru sorma ve sorulan sorulara cevap verme çalışmasına kadar uzatılır. Birinci devreden sonra, ikinci devrede ise, olay anlatımı biraz daha derinlik kazanarak neden-sonuç ilişkisini de kapsar. Sınırlandırılmış sorular ve cevaplar, bir çevrenin tanıtılması, bir atasözünün açıklanması türünden sınırı daraltılmış çalışmalara yer verilir, küçük tartışmalar yaptırılır. İkinci kademedede ise sözlü anlatımlar biraz daha derinlik kazanarak sınıf içi metin çözümlemelerinde yorumlar yapmak, sorulara cevap vermek, sınıf ve okulla ilgili her türlü sosyal faaliyette konuşma görevi almak, güncel sorunlar üzerinde görüş belirtmek ve bu arada dili doğru ve güzel şekilde kullanmayı kapsamaktadır (Cemiloğlu, 2004:100).

Öğretim sürecinde öğrencilere konuşma becerisini kazandırabilmek için yapılacaklardan bazıları şunlar olabilir:

- Tanışma, tanıştırma... gibi değişik yaşan durumlarını oyunlaştırma çalışmaları,
- Masal, fıkra ve hikayelerin konuşma ilkelerine uygun olarak anlatılması,
- Seviyeye uygun Türkçe'nin anlatım olanaklarını yansıtan şiirlerin kurallara uygun olarak seslendirilmesi,
- Öğrencilerin seviyesine uygun bir konuda bir grup öğrenci tarafından yapılan incelemelerin konuşma ilkelerine uygun olarak sunulması,
- Belirlenen güncel bir sorun üzerinde konuşma ilkelerine göre sınıfça tartışılması vb. dir (Sever, 2004:23-24).

15.2.1.1 Konuşma Becerisinin Kazanılmasında Kullanılan Öğretim yöntemleri

Literatürde konuşma becerisinin kazandırılmasına yönelik değişik yöntemlerin kullanılması önerilmektedir. Bu becerinin kazandırılmasında kullanılan yöntemlerden bazıları, anlatım, sunuş yoluyla öğretim, araştırma yoluyla öğretim, tartışma, dramatizasyon, eğitsel oyunlar, gözlem ve inceleme, örnek olay ve işbirliğine dayalı öğrenme yöntemidir.

Örneğin, anlatım yönteminin konuşma becerisinde uygulanışında, öğretmen sınıfta öğrencilere, öykü, masal, hikaye anlatabilir. Sonra bu öyküyü, masal ya da hikayeyi öğrencilere tamamlatır (Demirel, 2004:98).

Konuşma becerisinde anlatım yönteminin uygulanışından sonra, sunuş yoluyla öğretim yöntemine bakıldığında, öğretmen, sınıfta öğrencilere konuşma kurallarına uygun herhangi bir konuda konuşarak konuşma örneği sunar. Konuşma kurallarına uygun bir biçimde öğrencilerin konuşmalarını sağlar (Öz, 2001:132).

Sunuş yoluyla öğretim yönteminin dışında, Türkçe dersinde konuşma becerisinde öğrencileri araştırmaya sevk etmek de, onların anlatım kabiliyetini geliştirir. Çünkü araştıran ve yeni şeyler keşfedenlerin başkalarına söyleyecek şeyleri bulunur. Öğretmenin öğrencilere herhangi bir konu üzerinde kitap, dergi ve gazetelerden ya da insanlardan bilgi toplamasını isteyebilir ve sınıfta öğrenciler araştırdıkları konuyla ilgili konuşmuş olurlar (Öz, 2001:133).

Araştırma yoluyla öğretim yönteminin yanında konuşma becerisinde tartışma yöntemini kullanmak da mümkündür. Önce birinin söz açması ile başlayan bu konuşma iyi yürütülürse canlı, yararlı konuşmaların ve tartışmaların doğmasına yol açar. Araştırılan, gözlenen herhangi bir olay üzerinde öğretmen ve öğrenciler sınıfta tartışabilirler (Öz, 2001:132). Örneğin, öğretmen ve öğrenciler tarafından belirlenen güncel bir sorun, konuşma kurallarına uygun olarak sınıfça tartışılabilir. Öğretmen tarafından tartışma konusu sunulur ve daha sonra sınıfta tartışılmaya başlanır (Sever, 2004:24).

Tartışma yönteminin kullanılmasının yanı sıra, konuşma becerisinin kazanılmasında kullanılan bir başka yöntem de dramatizasyondur. Öğretmen öğrencilerden yapılan ve izlenen güzel konuşmaları öğrencilerin oyunlaştırmalarını isteyebilir (Çelenk, 2004:128). Böylece öğrenciler bu yöntemle güzel konuşmayı öğrenmiş olurlar.

Dramatizasyonun bu beceride kullanılmasından sonra, konuşma becerisini geliştirmek için eğitici oyunlardan faydalanmak da mümkündür. Eğitici oyunların yarışma haline getirilmesi ile motivasyon artırılabilir (Öz, 2001:132).

Eğitsel oyunların kullanılmasının dışında ayrıca, gözlem ve inceleme yöntemi bu beceride kullanılan bir diğer yöntemdir. Öğrenciler gözlem gezilerine götürülebilir. Örneğin, öğretmen öğrencileri bir müzeye götürebilir buradaki eserleri gözlemleyip, incelemelerini ister, sınıfta ise bunlar hakkında öğrenciler konuşurlar. Konuşma becerisinin kazanılmasında yine öğrencilerin düzeyine uygun bir konuda inceleme yaptırılabilir ve öğrenciler konuyla ilgili sunumlar yapabilirler (Sever, 2004:23).

Bunun dışında, örnek olay yöntemi konuşma becerisinde uygulanan diğer yöntemlerden biridir. Örneğin, sınıfta okunacak bir öykü belli bir noktada kesilerek, öğrencilerden öyküyü tamamlamaları istenebilir. Böyle bir etkinlikte, öğrencilerin düşünmesi, düşündüklerini sözlü olarak ifade etmesi söz konusu olacağı için konuşma becerisinin gelişmesine katkıda bulunmuş olur (Sever, 2004:23).

Bu becerinin kazanılmasında uygulanan bütün yöntemlerin içinde, işbirliğine dayalı öğrenme de yer almaktadır. Türkçe dersinde konuşma becerisinde özellikle kalabalık sınıflarda her öğrencinin daha çok konuşabilmesini sağlamak için işbirlikçi gruplar oluşturulur ve öğrencilerin kendi aralarında daha çok konuşması sağlanır. Öğretmen bu konuşmalar sırasında gruplar arasında gezerek bu grupları düzenleyici ve uyarıcı bir rol oynamaktadır. (Cemiloğlu, 2004 :132).

Konuşma etkinliğiyle ilgili verilen bilgilerden sonra, anlatım etkinlikleri içerisinde bulunan yazma etkinliğinden bahsedilmiş ve yazma becerisinin kazanılmasında kullanılan öğretim yöntemlerinden söz edilmiştir.

15.2.2 Yazma

Yazı, konuşma dilindeki sözcük ve cümlelerin bazı sembolik şekil ve çizimlerle kağıt üzerinde biçimlenmesi olarak tanımlanmaktadır. Yazma çalışmalarının günlük konuşma diline bağlanması, yazılı anlatımın çıkış noktasını oluşturur.

Yazma öğretiminin genel hedefleri; çocuğun açık, okunaklı ve işlek bir yazı yazma becerisi ile duygu, düşünce ve izlenimlerini yazılı olarak anlatabilme yeteneğinin geliştirilmesi biçiminde özetlenebilir (Çelenk, 2004:130).

Türkçe öğretiminin önemli bir alanını oluşturan yazma, bilgiden çok becerileri gerektirmektedir. Bu beceriler ise uygulama ile kazanılır. Okuma gibi yazmanın da insan yaşamında önemli bir yeri vardır. Duygu, düşünce ve hayallerini açık ve anlaşılır olarak yazma zihinsel becerileri gerektirir. Öğrenciler bu beceriler yoluyla düşüncelerini sıralamayı, sınırlamayı, düzenlemeyi, yazı amacını belirler ve kuralları uygulamayı öğrenirler. Yazma becerisi özellikle okuma becerisiyle doğrudan ilişkilidir. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri sürekli okumalarına, yazmalarına, yazdıklarını incelemelerine, tartışmalarına ve beğendikleri anlatımları bularak kullanmalarına bağlıdır (MEB, 2004:22).

Yazma etkinliği, ilk sınıflarda öğretmenin rehberliğinde, ortak bir çalışma alanı olarak başlamaktadır. Birinci sınıfta konuşulan konu ile ilgili çıkan sonuç yada konuşmanın özeti bir iki cümle şeklinde yazılır. Yazılacak cümleyi öğretmen öğrencilerle beraber belirler. Cümle belirlendikten sonra yazılmasını öğrencilere bırakır. Bu çalışma ilk üç sınıfta böyle devam etmektedir. Üçüncü sınıfta bireysel yazma çalışmalarına geçilir. Dördüncü ve beşinci sınıflarda ders içi ve ders dışı olmak üzere bireysel yazma çalışmaları iki şekilde yapılır (Ünalın, 2001:123-124). İkinci devrede, günlük hayatta kullanılan yazım çalışmalarından mektup, davetiye, dilekçe, telgraf gibi uygulamalar yaptırılır (Cemiloğlu, 2004:101).

Demirel (2004:103), sınıf içi çalışmalarda yazma becerisini geliştirmeye dönük çalışmalara yer verilmesi gerektiğini, özellikle her seviyede noktalama işaretlerine ve yazım kurallarına dikkat edilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Ayrıca sınıf içi çalışmalarda yazma çalışmaları üç başlık altında toplanmaktadır. Bunlar kontrollü, güdümlü ve serbest yazmadır.

- **Kontrollü yazma:** Bu çalışmayla öğrencilerden verilen sözcükleri ve cümle yapılarını aynen yada istenilen değişiklikleri yaparak yazmaları istenmektedir.
- **Güdümlü yazma:** Güdümlü yazmada öğrencilerden öğrendiği sözcükleri ve cümle yapılarını kontrollü bir şekilde kullanmaları ve anlamlı bir paragraf oluşturmaları istenir.
- **Serbest yazma:** Serbest yazma çalışmasında ise öğrencilerden duygu ve düşüncelerini kendi üsluplarına göre yazım kurallarına dikkat ederek yazmaları istenir. Genellikle verilen konulardan biri seçilip, kompozisyon yazmaları istenir.

Gül'ün (1998:356) ifade ettiği gibi, iyi yazmak için üç unsura ihtiyaç duyulmaktadır. Bu unsurlardan birincisi, fikirlerin veya olayların araştırılması ile duyguların canlandırılmasıdır. İkincisi ise, fikirlerin ve buluşların tutarlı bir şekilde düzenlenmesidir. Sonuncusu ise, düşünceleri, olayları ve duyguları en uygun sözcüklerle anlatmaktır. Yazılı anlatımda, böylece fikirler, duygular mantıklı ve tutarlı bir şekilde düzen içerisinde birleştirilir, ve bir bütün yaratılır.

Sever (2004:26), yazma becerisini geliştirmek için yapılacak olan çalışmalardan bazılarını şu şekilde özetler.

- Yazma planı oluşturma çalışmaları,
- Günlük hayatta kullanılan yazı çeşitlerini yazma ilkelerine uygun bir şekilde yazma faaliyetleri,
- Not alma, özet çıkarma uygulamaları,
- Öğrencilerin ilgi alanına giren konuları içeren gazete ve dergi yazılarını derleme çalışmaları,
- Yaşanılan görülen ya da tasarlanan olaydan hareketle kısa hikayeler oluşturma çalışmaları vb. dir.

15.2.2.1 Yazma Becerisinin Kazanılmasında Kullanılan Öğretim Yöntemleri

Literatürde yazma becerisinin kazandırılmasına yönelik değişik yöntemlerin kullanılması önerilmektedir. Bu becerinin kazandırılmasında kullanılan yöntemlerden bazıları, sunuş yoluyla öğretim, buluş yoluyla öğretim, araştırma yoluyla öğretim, gözlem ve inceleme, örnek olay, işbirliğine dayalı öğrenme ve problem çözme yöntemidir.

Örneğin, sunuş yoluyla öğretim yönteminin yazma becerisinde uygulanışında öğretmen, tahtaya çocuklara örnek olacak şekilde yazı yazabilir. Çocuklara yazım kurallarını anlatarak buna uygun olarak yazmalarını ister (Çelenk, 2004:137).

Sunuş yoluyla öğretim yönteminin uygulanmasından sonra buluş yönteminin uygulanmasında, yazıda anlatılacakların bütün ayrıntılarıyla canlandırılması ve konu ile bağlantılı maddelerin toplanması sağlanır. Güzel bir buluş yazıyı basmakalıptan kurtarır. Buluş, doğal, inandırıcı ve gerçeğe uygun olmalıdır (Gül, 1998:359).

Örneğin, dil bilgisinde, geçmiş zamanın ve dün, geçen yıl vb. geçmiş zaman belirteçlerinin yer aldığı tümce örnekleriyle işe başlanabilir. Daha sonraki aşamalarda, gerektiği zaman yardım edilerek öğrencilerin geçmiş zamanla ilgili kuralları keşfetmesi sağlanabilir (Açıkgöz, 2003:144).

Sunuş ve buluş yoluyla öğretim yöntemlerinin kullanılmasının dışında yazma becerisinde araştırma yoluyla öğretim yöntemi de kullanılabilir. Öğretmen öğrencilere yazma konusuyla ilgili araştırma yapmalarını, konu hakkında bilgi sahibi olmalarını ister, daha sonra yazım kurallarına uygun olarak bu konuyla ilgili yazı yazmalarını ister (Gül, 1998:360). Örneğin, öğretmen mesleklerden bahsederken çocuklardan komşularının mesleklerini araştırıp bu konuda yazı yazmalarını isteyebilir (MEB, 2005:157).

Sunuş, buluş ve araştırma yoluyla öğretim yöntemlerinin bu beceride yer almasının yanı sıra, Gül (1998:357), gözlem ve inceleme yöntemiyle bu beceriyi ilişkilendirerek, gözlenen bir olayı bir varlığı yazmak istendiğinde daha başarılı sonuçlar alındığını belirtmektedir.

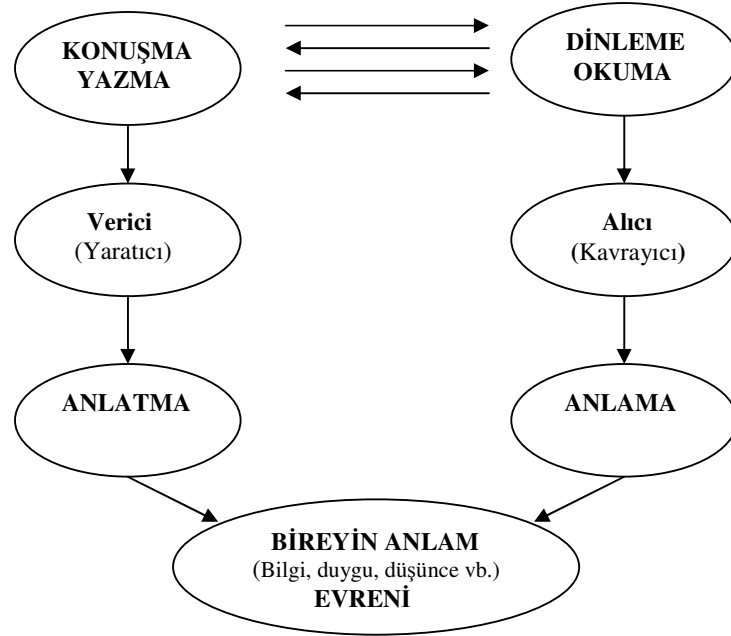
Örneğin, öğrencilerin gezi ve gözlemlerden hareketle doğa ve hayvanları betimleyerek yazmaları istenebilir (Sever, 2004:26). Böylece öğrenilen bilginin kalıcılığı sağlanmış olur.

Gözlem ve inceleme yönteminin bu beceri de uygulanmasından sonra, örnek olay yöntemi bu becerinin kazanılmasında uygulanan bir diğer yöntemdir. Örnek olay yönteminin yazma becerisinde uygulanışında öğretmen öğrencilerden öyküyü yazılı şekilde tamamlamalarını isteyebilir ya da yazma kurallarına uygun olarak örnek bir olay yazmalarını isteyebilir (Sever, 2004:23).

İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi bu becerinin kazanılması amacıyla uygulanabilen yöntemlerden biridir. Bu yöntemde öğrenciler gruplara ayrılırlar. Öğrenci tarafından sınıf içerisinde yazılan yazılarda yapılan hatalar, işbirlikçi gruplar içinde öğrenciler tarafından düzeltilir. Ayrıca yine yazma konusuyla ilgili olarak öğretmen tarafından öğrencilere verilen ödevler yine bu gruptaki öğrenciler tarafından düzeltilir (Cemiloğlu, 2004:133). Yine yazma becerisinde öğretmen öğrencilerden bir metin yazmasını ister. Öğrenciler bir konu hakkında küçük gruplar halinde birlikte çalışarak bir metin oluşturur. Metni yazarken iş bölümü yapılır. Gruptaki öğrenciler bireysel olarak metnin bir bölümünü yazabileceği gibi, metnin tümünü birlikte de yazabilirler (MEB, 2005:61).

İşbirliğine dayalı öğrenmeden sonra, problem çözme yöntemi yazma becerisinin kazanılmasında uygulanan yöntemlerden bir diğeridir. Bu yöntemin yazma becerisinde uygulanışında öğretmen öğrencilere bir problem verir ve bunun sonucunu yazmalarını ister. Örneğin, demokrasi konusunun işlendiği bir parçada öğretmen parçada geçen kişilerin sorunlarından bahseder ve bu kişilerin sorunlarını nasıl çözümlemesi gerektiğini öğrencilere sorarak bir problem yaratır. Öğrencilerin bu problemi çözerek yazmalarını ister (MEB, 2005:253).

Yukarıda Türkçe öğretimiyle ilgili bilgilere yer verildikten sonra, aşağıda Şekil 7.'de ana dil öğretiminin etkinlik alanları sunulmuştur.



Şekil 7. Ana dil öğretiminin etkinlik alanları (Sever, 2004:27).

Yukarıda Türkçe öğretimiyle ilgili bilgiler verildikten sonra, bundan sonraki kısımda Türkçe öğretiminin amacı ve ilkelerinden bahsedilmiştir.

16. Türkçe Öğretiminin Amacı

Dizdaroğlu (1965:31), Türkçe öğretiminin amacını çocukta ana dil sevgisini oluşturacak dil bilincini geliştirip, kalıcı hale getirmek, bu sevgi ve ilginin yardımıyla dili kullanırken çocuğun yetenekli olmasını sağlamak olduğunu ifade etmektedir.

Sever (2004:5), Türkçe öğretiminin bireylere doğru, açık ve etkili bir iletişimi gerçekleştirebilecek dilsel becerileri kazandırma; onların düşünme güçlerini geliştirme, yetkinleştirme ve sosyalleşme süreçlerine katkıda bulunma gibi temel amaçları olduğunu vurgulamaktadır. Bu amaçlar, ana dil duyarlılığı ve bilinci yeterince gelişmiş bireylere, yurt ve dünya gerçeklerini ana dilleriyle kavrama ve değerlendirme becerileri kazandırma gibi temel amaçlarla birleşir.

Türkçe öğretiminin temel amaçları belirtildikten sonra, Türkçe öğretiminin amaçlarına bakıldığında, Türk Mili Eğitimi'nin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencileri;

- Anlama gücünün geliştirilmesi,
- Anlatım beceri ve alışkanlığının kazandırılması,
- Dinleme ve okuma alışkanlık zevkinin öğrencilere kazandırılması,
- Kelime hazinesinin zenginleştirilmesi,
- Temel dil bilgisi kurallarının kavratılması,
- Dil sevgisinin ve bilincinin kazandırılması,

açısından yetiştirmek, onlara yardımcı olmak ve yol göstermektir. Öğrenciler Türkçe dersinde edinecekleri bilgi, beceri, güç ve alışkanlıkları ile Türkçe'yi belirli bir seviyede anlar, konuşur, okur ve yazar durumuna gelmelidir (Ünalın, 2001:67).

17. Türkçe Öğretiminin İlkeleri

Türkçe öğretiminin temel ilkeleri, şu şekilde sıralanabilir:

- Dil doğal bir ortam içinde öğretilmelidir.
- Öğretimde çocuğun kendi dilinden hareket edilmelidir.
- Türkçe öğretiminde bütün derslerden yararlanılmalıdır.
- Değişik dil çalışmaları arasında sıkı bir ilişki kurulmalıdır.
- Çeşitli ders araç ve gereçlerinden yararlanılmalıdır (Çiftçi, 1998:59).

Türkçe öğretimi ile ilgili bilgilere yer verildikten sonra, ilgili araştırmalar, araştırmanın önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

18. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde Türkçe öğretiminde kullanılan öğretim yöntemleriyle ve Türkçe öğretim programıyla ilgili yapılan çeşitli araştırmalar yer almaktadır.

18.1 Türkçe Öğretiminde Kullanılan Öğretim Yöntemleriyle İlgili Araştırmalar

Taşkaya (2002) tarafından yapılan araştırmanın amacı, Türkçe öğretim yöntemlerini ortaya koymak ve sınıf öğretmenlerinin bu yöntemleri algılama ve uygulama düzeylerini belirlemektir.

Yapılan araştırmanın modeli tarama modeli olup, çalışmanın örneklemini Konya ilinde bulunan 49 okul ve bu okullarda 2., 3., 4., ve 5. sınıflarda görev yapmakta olan 224 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Veri toplama sürecinde konu ile ilgili literatür taraması yapılmış, bunun dışında da veri toplama aracı olarak anket ve doküman incelemesi kullanılmıştır. Anketin amacı, sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimi ile ilgili yöntemleri algılama seviyelerini örneklem üzerinde ortaya koymaktır. Doküman incelemesinin yapılma amacı ise, sınıf öğretmenlerinin günlük planda hangi yöntemlere yer verdiklerini örneklem üzerinde göstermektir.

Verilerin çözümlemesi aşamasında problem ve alt problemlere ait ortaya çıkan bulguların sonuçları şunlardır.

- Ankete cevap vermiş olan 244 sınıf öğretmenin % 75.41'i kendilerini Türkçe öğretiminde yeterli görmemekte, % 24.49'u kendilerini yetersiz görmektedirler.
- Türkçe öğretiminde kendini yeterli görmeyle kıdem arasında anlamlı bir ilişki vardır.
- İlköğretimin I. Kademesinde görev yapan sınıf öğretmenleri, Türkçe öğretiminde en çok tercih ettikleri 3 yöntemi Düz anlatım, oyunlaştırma, soru-cevap olarak belirtmişlerdir. Türkçe öğretiminde, en çok; Düz anlatım, oyunlaştırma ve soru-cevap yöntemini bilmekte ve kullanmaktadırlar.
- İlköğretimin I. Kademesinde görev yapan sınıf öğretmenleri, Türkçe dersinde kullanılacak yöntemin en önemli özellik olarak "Öğrencilerin katılımını arttırmalı", "Türkçe dersinin amaç ve ilkeleri ile ilişkili olmalı" ve "Düşünmeyi geliştirmeli," özelliklerini belirtmişlerdir.
- Türkçe dersinde kullanılan ortalama yöntem sayısını, İlköğretimin I. Kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 1.22'si 1 yöntem, % 13.52'si 2 yöntem, % 41.79'u 3 yöntem, % 18.85'i 4 yöntem, % 9.42'si 5 yöntem, % 15.16'sı 5 yöntemden daha fazla yöntem kullanmaktadır.
- İlköğretim I. Kademe görevli sınıf öğretmenleri, Türkçe öğretimini öğretmede, mezun oldukları okulları yeterli görmemektedirler.
- İlköğretim I. Kademe görevli sınıf öğretmenleri, Türkçe öğretiminde, günlük plana gereken özeni göstermemektedirler.

- Veriler sonucunda cinsiyet ile kullanılan yöntemlerin günlük planda belirtilmesi arasında bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.
- Ankete cevap veren 224 sınıf öğretmeninden % 12.70'i kendi kendilerine buldukları yeni yöntemlerin bulunduğunu, % 87.30'u ise bulunmadığını ifade etmişlerdir.
- İlköğretimin I. Kademesinde görev yapan sınıf öğretmenleri, günlük plana 2 ankete 3 yöntem kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu da öğretmenlerin günlük planda öğretim yöntemlerini yazma konusundaki tutumlarını göstermektedir.

Bu konuda yapılmış benzer bir çalışma da Küçük tarafından (2004) tarafından yapılmıştır. Çalışmanın amacı, Türkçe öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerini belirlemek ve ilköğretim 5.sınıf öğretmenlerinin bu yöntemlerden en çok hangilerini tercih ettiklerini ortaya koymaktır. Sonuçlara göre, düz anlatım ve soru-cevap öğretmenlerin çoğu tarafından bilinmekte ve uygulanmaktadır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin belirli yöntemleri daha fazla kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Konuyla ilgili yapılan bir başka araştırma da Özer'in (2002) yılında yapmış olduğu yüksek lisans çalışmadır. Yapılmış olan araştırmanın amacı, ilköğretim 4-5. sınıflarda işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin Türkçe öğretiminde uygulanmasını değerlendirmektir. Araştırmanın yöntemi, nitel araştırma yöntemidir. Çalışmanın örneklemini, Konya il merkezi ve ilçelerinde belirlenmiş olan ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 26 adet 4. ve 5. sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veriler görüşme tekniği ile toplanmıştır.

Problem ve alt problemlerden elde edilen bulgular doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Öğretmenlerin öğretme yöntem ve teknikleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları belirtilmiştir.
- Öğretmenler, genel olarak, işbirliğine dayalı öğrenme metodu ve kullanımı hakkında yeterli bilgiye sahip değillerdir.
- Öğretmenler, Türkçe öğretiminde, işbirliğine dayalı öğrenme metodu ve kullanımı hakkında yeterli bilgiye sahip değillerdir.

- Öğretmenler işbirliğine dayalı öğrenme metodu ile öğrencinin geliştireceği ve kazanacağı becerileri bilip, etkinlikler sonunda öğrencide beklenen davranış değişikliğinin oluşmasıyla ilgili endişe duymaktadırlar.
- Meslek yaşamlarında sekiz ve daha üst yılları dolduran öğretmenler işbirliğine dayalı öğrenme metodu hakkında bilgi sahibi değillerdir.

Türkçe öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerine ilişkin diğer bir çalışma Özkaran'ın (2003) yılında yapmış olduğu çalışmadır. Araştırmanın amacı, etkin öğrenme yaklaşımının Türkçe öğretiminde öğretmenler tarafından ne kadar kullanıldığını ve hangilerinin daha çok tercih edildiğini bulmak, bu etkinlikleri kullanan öğretmenlerin görev yaptıkları okulların sosyo-ekonomik düzeydeki farklılıklarını, araştırmanın içerdiği etkinlikleri kullanmada değişiklik gösterip göstermediğini ortaya koymak ve öğretmenlerin mezun buldukları fakülte ve kıdemlerinin, bu etkinlikleri kullanmada farklılık yaratıp yaratmadığını ortaya çıkarmaktır.

Araştırmanın yöntemi, betimleme yöntemi olup, evreni ise Ankara ili merkez ilçelerinden Çankaya, Keçiören, Yenimahalle ve Mamak ilçeleri oluşturup, örnekleme bu ilçelerde bulunan sosyo-ekonomik düzeyleri farklı mahallelerde bulunan 15 resmi okul oluşturmuştur. Bu okullarda görevli öğretmenlerin % 34'ü ile görüşülmüştür. Veri toplama aracı olarak anket ve görüşme formları kullanılmıştır.

Araştırmada şu sonuçlara varılmıştır:

- Resmi okullarda görev yapmakta olan öğretmenler etkin öğrenme yaklaşımını temel alan etkinlikleri dinleme becerisini kazandırmada zaman zaman kullanmaktadırlar.
- Yine bu okullarda görev yapan öğretmenler etkin öğrenme yaklaşımını temel alan etkinlikleri konuşma becerisini öğrencilere kazandırmada sıklıkla kullanmaktadırlar.
- Resmi okullarda çalışan öğretmenlerin etkin öğrenme yaklaşımını temel alan etkinlikleri okuma becerisini kazandırmada sıklıkla uyguladıkları görülmüştür.
- Yazma becerisini kazandırmada etkin öğrenme yaklaşımını temel alan etkinlikleri bu okullarda çalışan öğretmenlerin ara sıra uyguladıkları sonucuna varılmıştır.

- Resmi okullarda çalışan öğretmenlerin bu yaklaşımı temel alan etkinlikleri tümleşik dil becerileri öğretiminde sıklıkla uyguladıkları belirlenmiştir.
- Bu öğrenme yaklaşımında yer alan etkinlikler açısından bu okullarda görevli sınıf öğretmenleri ile mezun oldukları okullar bakımından farklılık gösteren sınıf öğretmenleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Etkinlikleri sınıf öğretmenleri daha sık uygulamaktadırlar.
- Resmi ilköğretim okullarında görev alan öğretmenlerden farklı kıdemdeki öğretmenlerin yaptıkları etkin öğrenme kapsamı içinde bulunan etkinlikler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. 16 ve üzere sahip öğretmenler bu yaklaşımı daha çok kullanmaktadırlar.
- Bu kurumlarda görevli öğretmenlerden sosyo-ekonomik düzeyi yüksek çevrelerdeki okullardaki görev yapan öğretmenlerin, sosyo-ekonomik düzeyi düşük ve orta çevrelerdeki okullarda görev yapan öğretmenlere göre etkin öğrenme yaklaşımında yer alan etkinlikleri uygulama düzeyleri daha yüksektir.

Koç'un (2003) yapmış olduğu araştırma, Türkçe'de öğrencilere dinleme becerilerini kazandırma yöntemlerinin ilköğretim beşinci sınıflara uygulanmasını içermektedir. Araştırma betimsel türden bir araştırma olup, çalışmada ön test- son test gruplu desen araştırma deseni olarak kullanılmıştır. Örneklemi, Çanakkale ili merkezinde bulunan Ömer Mart İlköğretim Okulu 5.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. 5. sınıflardan bir şube deney grubu, diğeri kontrol grubu olmak üzere toplam 62 öğrenci üzerinde çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak öğrenciler için metinler seçilmiş, bunlarla ilgili sorular hazırlanmış ve öğrencilere araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Öğrenciler tarafından verilen cevaplar, araştırmacı dahil olmak üzere alanında uzman kişiler tarafından değerlendirilmiştir. Bu kişilerin değerlendirmesinin aritmetik ortalaması alınmış, her bir öğrencinin başarı puanı hesaplanmıştır.

Sonuç olarak, grupların aritmetik ortalamaları karşılaştırılmış, dinleme becerilerini kazandırma yöntemlerinin uygulanmasından sonra grupların başarıları arasında fark olup olmadığı sonucuna varılmıştır.

Buna göre;

- Dinleme becerilerini kazandırma yöntemlerinin uygulanmasından sonra sınav yapılan deney grubu, tüm sınav sonuçlarında kontrol grubuna göre daha başarılı olmuştur.
- Dinleme becerilerini kazandırma yöntemlerinden dramatizasyon yöntemi, deney grubu öğrencilerine uygulanan klasik yöntem, kasetten dinletme, okunan metnin resmini yapıştırma, öykü tamamlama, gösterme, C.D. den dinletip, izleme yöntemlerinin içinde en başarılı yöntem olarak belirlenmiştir.

Çelikçi'nin (2000) yılında yapmış olduğu çalışmada ilköğretim 3.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde gösteri (demonstrasyon) yönteminin etkililiği incelenmiştir. Araştırma, 199-2000 öğretim yılında İstanbul ili Esenler ilçesinde bulunan Tacirler Eğitim Vakfı İlköğretim Okulunun üçüncü sınıf öğrencileriyle yapılmıştır. Uygulamaya 100 öğrenci katılmıştır. Bu 100 öğrenciyle önce gösteri yöntemi ve klasik yöntemlerle metin işlenmiş, daha sonra Okuduğunu Anlama Becerisi Başarı Düzeyi Testi uygulanmıştır. Uygulanmış olan bu test ile Türkçe derslerinde kullanılan gösteri yöntemi ve resimlerin okuduğunu anlamada başarı düzeyini nasıl etkilediği ölçülmeye çalışılmıştır. Bu formdan elde edilen verilerle varyans analizi, frekans-yüzde ve t-testi hesaplamaları yapılmıştır.

Araştırma sonucunda, Türkçe öğretiminde, okuduğunu anlamada gösteri yöntemi kullanılarak öğretim yapılan deney grubu ile klasik uygulamalara göre öğretim yapılan kontrol grubunun okuduğunu anlama becerisindeki başarı ortalamaları arasındaki fark .01 düzeyinde anlamlı çıkmıştır. Yani, gösteri yöntemi ve resimlerle anlatımın Türkçe öğretiminde okuduğunu anlamada etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

18.2 Türkçe Öğretim Programıyla İlgili Araştırmalar

Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak hazırlanan Türkçe öğretim programıyla yapılan çalışmalar incelendiğinde, Yangın'ın (2005) yılında yapmış olduğu İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzunun değerlendirilmesiyle ilgili çalışma görülmektedir.

Çalışmada, 2004 yılında hazırlanan ve tasarlanan, 2005 yılında son şeklini alan İlköğretim Türkçe Programı ve Kılavuzu, 1981 yılında hazırlanan ve 2000 yılında 1-5. sınıflar için ayrı basılmış olan Türkçe Programı, benzerlilikleri ve farklılıkları bakımından değerlendirilmiştir. Yapılan çalışmanın sonucunda yeni programın önceki programa göre daha açıklayıcı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Önceki programda yer alan olumsuz özellikler yeni programda bulunmamaktadır.

Türkçe öğretim programıyla ilgili bir başka araştırma da Çoşkun tarafından (2005) yılında gerçekleştirilmiştir. Çalışmada 2004-2005 öğretim yılında pilot uygulaması yapılan yeni Türkçe dersi öğretim programı ve uygulamalarına ait dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenleri ve öğrencilerinin görüşleri alınıp, değerlendirilmiştir.

Araştırma nitel bir araştırma olup, örnekleme, 14 öğretmen ve 124 öğrenci meydana getirmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 7 'si, 4.sınıf öğretmeni; 7'si 5.sınıf öğretmenidir. Öğrencilerden de 61'i dördüncü, 63'ü beşinci sınıf öğrencisidir.

Araştırma sonuçları , öğretmenlerin yeni programa ait aldıkları hizmet içi eğitimin süre, organizasyon, örnek etkinliklere ve derslere yer vermeleri bakımından yetersiz olduklarını düşündükleri, zaman ve materyal bakımından sorunlar yaşadıklarını, bu olumsuzluklara rağmen, yeni programı öğrenme alanları, öğrenme ve öğretme süreci ve ölçme değerlendirme yönlerinden çok olumlu buldukları ancak programda en fazla dil bilgisi öğretimi yönünden eksik kısımlar olduğunu düşündüklerini ortaya çıkarmıştır. Öğrenciler açısından da program, bu sene derslerde kullanılan yeni yöntemler, materyaller ve etkinliklerle, konuları daha iyi anlamalarını sağlamış, düşüncelerini rahat ifade etmelerini, derslerin daha eğlenceli geçmesine imkan vermiştir.

19. Araştırmanın Önemi

Birey, ana dilini ilk olarak ailesi ve yakın çevresinden öğrenip, konuştuğu dile ait tüm özellikleri kazanmaktadır. Böylece birey, öğrendiği ana dili tüm yaşamı boyunca kullanmaktadır.

Dil eğitiminin amacı, yaşamda insanların düşünme ve iletişim becerilerini geliştirmeye yöneliktir. İnsan, yaşamı süresince geliştirmiş olduğu dil becerilerini kullanarak başarılı olmaya çalışır. Bu yüzden, dil öğretimi gerçekleştirilirken çocuğun çevresini kolayca algılaması ve ana dilini doğru şekilde öğrenip kullanmasında öğretim yöntemleri önemli bir yere sahiptir. Dolayısıyla, Türkçe öğretiminde farklı öğrenme alanlarında birden çok yönetime ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırmada, yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenen 2005-2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan birinci kademe Türkçe öğretim programında yer alan dinleme, okuma, konuşma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanlarına yönelik olarak kullanılan grupla öğretim yöntemlerinin etkililiğini belirlemek için öğretmen görüşleri alınmıştır.

Yapılan çalışmayla Türkçe öğretimi kapsamında yer alan öğrenme alanlarına yönelik olarak kullanılan etkili öğretim yöntemlerinin belirlenmesinin, öğretmenler ve öğrenciler açısından fayda sağlayacağına inanılmaktadır. Çalışmanın amacı, öğretmenler açısından, Türkçe dersinde öğrencinin ilgi, ihtiyaçlarına uygun, öğrenmenin kalıcı olmasını sağlayan, öğrenciyi başarılı kılan öğretim yöntemlerini belirlemeye yardımcı olmaktır.

Öğrenciler açısından da öğrenilecek materyali zevkli hale getirerek, öğrenmeyi istekli kılacak, ana dil öğrenimindeki becerileri geliştirmeye yardımcı olacak etkili öğretim yöntemlerinin seçilmesinin öğrenmede verimi arttıracığı düşünülmektedir.

20. Problem Cümlesi

Birinci kademe Türkçe öğretim programında öğrenme alanlarına yönelik olarak kullanılan grupla öğretim yöntemlerinin etkililiği hakkında öğretmen görüşleri nelerdir?

20.1 Alt Problemler

1. Birinci kademe Türkçe Öğretim Programında dinleme becerisine yönelik olarak kullanılan grupla öğretim yöntemlerinin etkililiği hakkında öğretmen görüşleri nelerdir?

2. Birinci kademe Türkçe öğretim programında okuma becerisine yönelik olarak kullanılan grupla öğretim yöntemlerinin etkililiği hakkında öğretmen görüşleri nelerdir?
3. Birinci kademe Türkçe öğretim programında konuşma becerisine yönelik olarak kullanılan grupla öğretim yöntemlerinin etkililiği hakkında öğretmen görüşleri nelerdir?
4. Birinci kademe Türkçe Öğretim Programında yazma becerisine yönelik olarak kullanılan grupla öğretim yöntemlerinin etkililiği hakkında öğretmen görüşleri nelerdir?
5. Birinci kademe Türkçe öğretim programında görsel okuma becerisine yönelik olarak kullanılan grupla öğretim yöntemlerinin etkililiği hakkında öğretmen görüşleri nelerdir?
6. Birinci kademe Türkçe Öğretim Programında görsel sunu becerisine yönelik olarak kullanılan grupla öğretim yöntemlerinin etkililiği hakkında öğretmen görüşleri nelerdir?

21. Sayıtlılar

Araştırmaya katılan öğretmenler, veri toplama aracı olarak hazırlanmış ankette istenilen bilgilere içtenlikle cevap vermişlerdir.

22. Sınırlılıklar

Bu araştırma bazı sınırlamalarla gerçekleştirilmiştir. Bunlar şu şekilde sıralanabilir:

1. Bu araştırma 2005-2006 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma, Esenler ilçesindeki 16 okulda görev yapmakta olan 1-5.sınıf öğretmenleriyle sınırlıdır.
3. Bu araştırma birinci kademe Türkçe öğretim programında öğrenme alanlarına yönelik olarak kullanılan grupla öğretim yöntemleriyle sınırlıdır.

23. Tanımlar

Birinci Kademe: İlköğretim okullarında öğrenim gören 1., 2., 3., 4. ve 5.sınıf öğrencileridir.

Öğretim programı: Belli bir öğretim basamağındaki sınıflarda okutulacak derslerin, amaçlarını, içeriğini, süresini, eğitim yaşantıları ve değerlendirme süreçlerini kapsayan çalışmalardır (Tan & Erdoğan, 2003:11).

Öğrenme Alanları: Birinci kademe Türkçe öğretim programında yer alan dinleme, okuma, konuşma, yazma, görsel okuma ve görsel sunudan oluşan beş alandır.

Grupla Öğretim Yöntemleri: Öğrenme-öğretme sürecinde öğrenciler için gerekli olan öğrenme yaşantılarının belirlenmesi ve düzenlenmesidir (Açıkgöz, 2005:326).

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırmanın evreni ve örnekleme, veri toplama aracının hazırlık süreci, geçerlik ve güvenilirliği, uygulanması ve verilerin analizi bölümleri yer almıştır.

1. Araştırma Modeli

Betimsel nitelik taşıyan bu araştırma var olan bir durumu olduğu gibi açıklamayı amaçladığından çalışmada kullanılan model tarama modelidir.

2. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Bu araştırmanın evrenini, İstanbul iline bağlı, Esenler ilçesinde bulunan 28 resmi ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 1291 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem seçimi, elverişli örneklem (insidental örneklem) şeklinde yapılmıştır. Elverişli örneklem (insidental örneklem), en elverişli veya elde edilmesi mümkün olan bireylerle örnek grubu oluşturmaktadır. Bu örneklem seçimiyle özellikle zaman, emek ve hatta para tasarrufu sağlanabilir. Bu açıdan elverişli örneklemin seçimi ekonomik olabilir. Bu yöntemin kolaylığı veya elverişliliği birçok araştırmacının bu örneklem yolunu seçmesine neden olmaktadır (Arık, 1998:270).

Araştırmanın örneklemini, İstanbul ili Esenler ilçesinde bulunan 16 resmi ilköğretim okulunda 1-5. sınıflarda görev yapan 330 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Aşağıda elverişli örnekleme ilişkin demografik özellikler Tablo 1.'de sunulmuştur.

Tablo 1. Örnekleme demografik özelliklere ilişkin yüzde ve frekans dağılımları

		f	%
Cinsiyet	Kadın	165	50.0
	Erkek	165	50.0
	Toplam	330	100
Yaş	22-30	192	58.1
	30-35	85	25.8
	35-40	17	5.1
	40-45	9	2.8
	45-50	14	4.2
	50+	13	4.0
	Toplam	330	100
Deneyim	1-5 yıl arası	161	48.7
	6-10 yıl arası	124	37.6
	11-15 yıl arası	10	3.0
	16-20 yıl arası	7	2.1
	21-25 yıl arası	5	1.6
	26 yıl ve üstü	23	7.0
	Toplam	330	100
Eğitim Durumu	Ön lisans	33	10.0
	Lisans	289	87.6
	Mastır	8	2.4
	Toplam	330	100
Öğrenim Durumu	Eğitim Fakültesi	236	71.6
	Fen-Edebiyat Fakültesi	51	15.4
	Eğitim Enstitüsü	25	7.6
	Yüksek Öğretmen Okulu	3	0.9
	Diğer	15	4.5
	Toplam	330	100
Sınıf Düzeyi	1.sınıf	71	21.6
	2.sınıf	57	17.2
	3.sınıf	74	22.4
	4.sınıf	47	14.2
	5.sınıf	81	24.6
	Toplam	330	100

f: Frekans

Tablo 1. değerlendirildiğinde, sınıf öğretmenlerinin cinsiyetine bakıldığında, örnekleme yer alan öğretmenlerin 165'i (%50,0) kadın, 165'i (%50,0) erkektir.

Yine, öğretmenlerin yaş dağılımları incelendiğinde, 22-30 yaş aralığında bulunan 192 kişinin (%58,1) örnekleme önemli bir yer teşkil ettiği görülmektedir. Buna karşın, 40-45 yaş aralığında bulunan 9 kişi (%2,8) en az yüzdeyle örnekleme yer almaktadır. Öğretmenlerin deneyimi dikkate alındığında, öğretmenlerin en fazla 1-5 yıl arasında deneyime sahip olduğu görülmektedir. 1-5 yıl arası deneyimi olanların sayısı 161'dir (%48,7). En az deneyimin ise 21-25 yıl arasında olduğu görülmektedir. 21-25 yıl arası deneyimi olanların sayısı 5 kişidir (%1,6). Eğitim durumuna bakıldığında, öğretmenlerin 289'unun en fazla yüzdeyle (%87,6) lisans eğitime sahip olduğu, 8 kişinin ise en az yüzdeyle (%2,4) yüksek lisans eğitimi yaptığı dikkat çekmektedir. Bu bilgilere dayanarak öğretmenlerin büyük çoğunluğunun lisans eğitimi aldığı söylenebilir. Öğrenim durumu açısından, öğretmenlerin 236'sı (%71,6) eğitim fakültesi mezunu olup, 51'i (%15,4) Fen-Edebiyat Fakültesi, 25'i (%7,6)'sı eğitim enstitüsü, 15 kişide (%4,5) diğer fakültelerden mezunu, örnekleme en az yüzdeyle 3 kişi de (%0,9) yüksek öğretmen okulu mezunudur. Buradan hareketle örnekleme yer alan sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun eğitim fakültesi mezunu olduğu söylenebilir. 1-5. sınıflarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin okutmuş oldukları sınıf düzeyleri ele alındığında, en fazla yüzdelerle 81 kişinin (%24,6) 5.sınıf, 74 kişinin (%22,4) 3.sınıf, 71 kişinin (%21,6) 1.sınıf okuttuğu görülmektedir. Örnekleme bulunan 57 kişinin (%17,2) 2.sınıf, en düşük yüzdeyle 47 kişinin ise (%14,2) 4.sınıf okuttuğu görülmektedir.

Aşağıda Tablo 2.'de örnekleme katılan öğretmenlerin öğretim programlarının tanıtılmasına yönelik hizmet içi eğitimlere katılma durumları ve alınan hizmet içi eğitim süreleri gösterilmiştir.

Tablo 2. Örneklem grubunun programı uygulamadan önceki hizmet içi eğitim durumu

		f	%
Hizmet İçi Eğitime Katılan ve Katılmayanlar	Hizmet İçi Eğitime Katılanlar	243	73.7
	Hizmet içi Eğitim Katılmayanlar	87	26.3
	Toplam	330	100
Hizmet İçi Eğit. Süresi	1-5 gün	112	34.0
	6-10 gün	92	27.8
	11-15 gün	35	10.7
	15 günden fazla	4	1.2
	Hiç	87	26.3
	Toplam	330	100

Tablo 2. değerlendirildiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet içi eğitim durumu göz önüne alındığında, 243 kişinin (%73,7) hizmet içi eğitim aldığı, 87 kişinin (%26,3) hizmet içi eğitim almadığı görülmektedir. Açıklanan verilere dayanarak, örnekleme yer alan öğretmenlerin büyük bir kısmının hizmet içi eğitim aldığı söylenebilir. Alınan hizmet içi eğitimin süresi incelendiğinde öğretmenlerden 112 kişinin (%34,0) 1-5 gün arası, 92 kişinin (%27,8) 6-10 gün arası, 35 kişinin (%10,7) 11-15 gün arası, 4 kişinin (%1,2) 15 günden fazla hizmet içi eğitim aldığı görülmektedir. Çoğunlukla 1-5 gün arası hizmet içi eğitim alındığı görülmektedir.

3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacının amacına uygun olarak anket geliştirilmiştir. Aşağıda anketin hazırlık, geçerlik, güvenilirlik ve uygulamasıyla ilgili bilgilere yer verilecektir.

3.1 Veri Toplama Aracının Hazırlık Süreci

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan anket, araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Anket hazırlanmadan önce konu ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Programda yer alan dinleme, okuma, konuşma, yazma, görsel okuma, görsel sunu öğrenme alanları ve bu alanlarda kullanılan grupla öğretim yöntemleri incelenmiş, bu bilgiler doğrultusunda anket için maddeler hazırlanmıştır. Veri toplama aracında yer alan maddeler, araştırmanın problemine ve alt problemine uygun şekilde hazırlanmıştır. Anket likert tipi olup, 48 maddeden oluşmaktadır. Ankette alt problemleri içeren Birinci kademe Türkçe öğretim programında yer alan dinleme, okuma, konuşma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanlarına göre her bir öğrenme alanı başlığı altında kullanılan grupla öğretim yöntemlerinden anlatım, sunuş yoluyla öğretim, buluş yoluyla öğretim, araştırma yoluyla öğretim, tartışma, örnek olay, işbirliğine dayalı öğrenme ve problem çözme yöntemleriyle ilgili olumlu ve olumsuz maddeler yer almaktadır.

Aşağıda yer alan Tablo 3.'de anketin bölümleri ve bu bölümlerdeki soru dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 3. Anketin bölümleri ve soru dağılımı

Anketin bölümleri	Soru dağılımı
Dinleme	8
Okuma	8
Konuşma	8
Yazma	8
Görsel Okuma	8
Görsel Sunu	8
Toplam	48

Yukarıda Tablo 3. ele alındığında, ankette 6 boyutun yer aldığı ve her bir boyutun içinde 8 yönetime ait maddelerin bulunduğu görülmektedir. Ankette toplam 48 madde yer almaktadır.

Tablo 4. Grupla öğretim yöntemleri ve örnek ifadeler

Grupla öğretim yöntemleri	Örnek ifadeler
Anlatım	Dersi benim anlatmam öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirir.
Sunuş	Derste öğrencilerin öğrendiklerini ifade etmeleri konuşma becerilerini geliştirir.
Buluş	Öğrencilere konuyla ilgili verdiğim ipuçları konuşmaya teşvik eder.
Araştırma	Öğrencilerin konuyla ilgili araştırma yapmaları onları okumaya teşvik eder.
Tartışma	Öğrencilerin birbiriyle tartışmaları konuşarak öğrenmelerine neden olur.
Örnek Olay	Yaşanmış bir örnek olayla dersi işlemek öğrencilerin dinleyerek öğrenmelerini sağlar.
İşbirliğine dayalı öğrenme	Öğrencilerin yardımlaşarak öğrenmesi konuşma becerilerini geliştirir.
Problem çözme	Problem çözme sürecine dayalı olarak dersi işlemek öğrencilerin yazma becerilerini geliştirir.

Yukarıda Tablo 4.'de grupla öğretim yöntemleri ile ankette bu yöntemlere ait örnek ifadelere yer verilmiştir.

Likert ölçeğine göre hazırlanan ankette yer alan olumlu ve olumsuz maddeleri öğretmenlerin cevaplandırmaları için de yine beşli likert ölçeğine göre düzenlenen cevap seçenekleri bulunmaktadır. Likert ölçeğinde bulunan cevap seçenekleri şöyledir:

1. Tamamen katılıyorum (5)
2. Katılıyorum (4)
3. Kararsızım (3)
4. Katılmıyorum (2)
5. Hiç katılıyorum (1)

Anket uygulaması yapılan öğretmenler bu cevap seçeneklerine göre anketi cevaplamışlardır.

3.2 Veri Toplama Aracının Geçerlik Çalışması

Veri toplama aracının hazırlık aşamasından sonra, hazırlanmış olan anketin kapsam, görünüş ve yapı geçerliliğini belirlemek için uzman görüşleri alınmıştır.

Anketin kapsam geçerliliğini belirlemek için, ankette bulunan sorular, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümünde görev yapmakta olan Doç.Dr.Seval Fer ve Yrd.Doç.Dr.Sertel Altun tarafından incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılarak ankete son şekli verilmiştir.

Ankete son şekli verildikten sonra, anketin uygulanması esnasında meydana gelebilecek aksaklıkları önlemek ve öğretmenlerin anketle ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama 26.05.2006 tarihinde, İstanbul ili, Esenler ilçesinde bulunan Fidan Demircioğlu İlköğretim Okulu'nda, 1-5. sınıflarda görev yapmakta olan 10 sınıf öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Yapılan pilot uygulama sonucu, öğretmenlerin anketle ilgili görüşleri alınmış ve anketle ilgili herhangi bir sorun olmadığından anket üzerinde düzeltme işlemi yapmaya gerek duyulmamıştır.

3.3 Veri Toplama Aracının Güvenirlik Çalışması

Güvenirlik, bir ölçeğin veya ölçüm yönteminin uygulanması sonunda ulaşılan sonuçların, aynı ölçek veya ölçümün aynı kişilere, aynı koşullarda fakat farklı bir zamanda uygulanmasıyla varılan sonuçlarla eşdeğerde olmasını ifade eder (Nunnally, 1970:108, akt., Arık, 1998:181). Güvenirlik, hesaplanmış bir korelasyon katsayısı (r) ile belirlenir ve 0 ile 1 arasında değişen bir değer alır. Hesaplanan değer (1.00)'e yaklaştıkça güvenilirliğin yüksek olduğu, 0'a yaklaştıkça ise güvenilirliğin düşük olduğu kabul edilir (Karasar, 2004:148). Güvenirlik bir anlamda ölçümlerin tutarlılığını ifade eder. Güvenirliği kestirme yöntemlerinden biri iç tutarlılık katsayısını hesaplamadır.

Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı bir iç tutarlılık katsayısıdır. Ağırlıklı puanlama veya dereceleme yöntemiyle puanlama uygulandığı durumlarda kullanılacak bir güvenilirlik bulma tekniğidir (Tan & Erdoğan, 2003:220).

İlköğretimin birinci kademesinde 1-5.sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerine uygulanmış olan anketin güvenilirliğinin hesaplanmasında, ölçeğin genelinde Cronbach Alpha katsayısı 0.89 olarak bulunmuştur. Bu da ölçme aracının iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir.

3.4 Veri Toplama Aracının Uygulanması

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan anket, İstanbul ili Esenler ilçesinde yer alan 16 resmi ilköğretim okulunda uygulanmıştır. Öğretmenlere araştırmanın amacı, içeriği ve anketle ilgili bilgiler verilmiş ve uygulamaya geçilmiştir. Veri toplama aracının uygulanması 29.05.2006 – 09.06.2006 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonucunda, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında, İstanbul ili Esenler ilçesindeki, 16 ilköğretim okulunda, 1-5.sınıflarda görev yapmakta olan 330 sınıf öğretmeniyle görüşülmüştür.

Aşağıda yer alan Tablo 5.'da anket uygulaması yapılan ilköğretim okulları ve anket uygulama tarihleri yer almaktadır.

Tablo 5. Anket uygulaması yapılan ilköğretim okulları

Sıra No	Anket uygulanan okul adı	Anket uygulama tarihi
1	Fidan Demircioğlu İlköğretim Okulu	29.05.2006
2	Atatürk İlköğretim Okulu	31.05.2006
3	Yunus Emre İlköğretim Okulu	31.05.2006
4	Engin Can Güre İlköğretim Okulu	01.06.2006
5	A.İsmet Paşa İlköğretim Okulu	02.06.2006
6	Çetinkaya İlköğretim Okulu	02.06.2006
7	Mareşel Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu	05.06.2006
8	Aksoy İlköğretim Okulu	05.06.2006
9	Atışalanı İlköğretim Okulu	06.06.2006
10	Ressam Şevket Dağ İlköğretim Okulu	06.06.2006
11	Kazım Karabekir İlköğretim Okulu	07.06.2006
12	Birlik İlköğretim Okulu	07.06.2006
13	Menderes İlköğretim Okulu	08.06.2006
14	Öz-de-bir İlköğretim Okulu	08.06.2006
15	Tacirler İlköğretim Okulu	09.06.2006
16	Neyyir Turhan İlköğretim Okulu	09.06.2006

Yukarıda yer alan Tablo 5.'de 29.05.2006-09.06.2006 tarihleri arasında Esenler ilçesinde 16 resmi ilköğretim okulunda anket yapıldığı görülmektedir.

4. Verilerin Analizi

Veri toplama aracı olarak kullanılan anket beşli likert ölçeğine göre düzenlendiği için, verilerin analizi için ankette yer alan her bir ifadeye karşılık gelen ve öğretmenlerin görüşlerini belirtebilmeleri için kullandıkları cevap seçeneklerine sayı değerleri verilmiştir.

1. Tamamen Katılıyorum (5)
2. Katılıyorum (4)
3. Kararsızım (3)
4. Katılmıyorum (2)
5. Hiç Katılmıyorum (1)

Bu değerler doğrultusunda puanlanmış olan cevaplar, bilgisayara yüklenerek SPSS.10.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde ğretmen görüşlerini ortaya koymak için her bir madde ile ilgili ortalama, standart sapma, standart hata, frekans ve yüzde değerleri bulunmuştur. Alt problemlerin analizinde de frekans ve yüzde hesaplamaları kullanılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın her bir alt problemi doğrultusunda, öğretmenlerle yapılan anket sonuçlarına ait bulgular ve yorumlara yer verilecektir.

1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problem cümlesi, “Birinci kademe Türkçe öğretim programında dinleme becerisine yönelik olarak kullanılan grupla öğretim yöntemlerinin etkililiği hakkında öğretmen görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problem ile ilgili ankette yer alan tutum ifadelerine yönelik öğretmen görüşlerinden elde edilen aritmetik ortalama, frekans ve yüzde değerleri Tablo 1.’de verilmiştir.

Tablo 1. Birinci alt probleme ait aritmetik ortalama, frekans ve yüzde değerleri

Maddeler	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		Aritmetik Ortalama
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1.Dersi benim anlatmam öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirir.	44	13.3	176	53.3	21	6.4	76	23.0	13	3.9	3.49
2. Derste öğrencilerin öğrendiklerini ifade etmeleri dinleme becerilerini geliştirir.	116	35.2	192	58.2	8	2.4	13	3.9	1	0.3	4.23
3.Öğrencilere konuyla ilgili verdiğim ipuçları dinleme becerilerini geliştirir.	124	37.6	179	54.2	15	4.5	11	3.3	1	0.3	4.26
4. Öğrencilerin konuyla ilgili araştırma yapması dinleme becerisinin gelişimine etki eder.	65	19.7	161	48.8	28	8.5	57	17.3	19	5.8	3.59
5.Öğrencilerin birbirleriyle tartışmaları dinlemeye teşvik eder.	117	35.5	165	50.0	19	5.8	21	6.4	8	2.4	4.09
6. Yaşanmış bir örnek olayla dersi işlemek öğrencilerin dinleyerek öğrenmelerini sağlar.	170	51.5	153	46.4	5	1.5	1	0.3	1	0.3	4.48
7.Öğrencilerin yardımlaşarak öğrenmesi arkadaşını dinlemeye teşvik eder.	127	38.5	165	50.0	18	5.5	16	4.8	4	1.2	4.19
8. Problem çözme sürecine dayalı olarak dersi işlemek öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişimine etki eder.	41	12.4	205	62.1	30	9.1	36	10.9	18	5.5	3.66

Tablo 1’de yer alan ifadelerle ilgili değerlere bakıldığında en yüksek ortalamanın 4,48 olduğu görülmektedir. Dinleme becerisine yönelik öğretmenlerin en fazla olumlu görüş bildirdiği maddeler arasında “yaşanmış bir örnek olayla dersi işlemek öğrencilerin dinleyerek öğrenmesini sağlar” (X=4,48); “ğrencilerin konuyla ilgili verdiğim ipuçları dinleme becerilerini geliştirir” (X=4,26) “derste öğrencilerin öğrendiklerini ifade etmeleri dinleme becerilerini geliştirir” (X=4,23); ifadeleri yer almaktadır. Tablo 1’de en düşük ortalama değerin ise 3,49 olduğu, dolayısıyla öğretmenlerin dinleme becerisine yönelik ifadelerle ilgili olumsuz görüş bildirmediği söylenebilir. Dinleme becerisine yönelik öğretmenlerin en düşük olumlu görüş bildirdiği maddeler arasında “dersi benim anlatmam öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirir” (X=3,49), “ğrencilerin konuyla ilgili araştırma yapması dinleme becerisinin gelişimine etki eder” (X=3,59) “problem çözme sürecine dayalı olarak dersi işlemek öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişimine etki eder.” (X=3,66) ifadeleri yer almaktadır. Dolayısıyla ğretmenlere göre sözü edilen ğretim yaklaşımlarının tamamının dinleme becerisini geliştirmek amacıyla kullanılabileceği söylenebilir.

Öğretmen görüşlerine dayalı olarak derste örnek olaylara yer vermenin, öğretmenin yanı sıra öğrencinin derse aktif katılımının ve dersi ipuçlarına dayalı olarak işleyerek bilgiyi öğrenciye buldurma yaklaşımlarının öğrencilerin dinleme becerisini geliştirdiği söylenebilir. Diğer taraftan ankete katılan öğretmenler dinleme becerisi açısından, sadece dersi öğretmenin anlatmasının, dersin problem çözme sürecine dayalı olarak işlenmesinin ve öğrencilerin konuyla ilgili araştırma yapmasının etkililiği konusunda daha az olumlu görüş bildirmişlerdir.

2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problem cümlesini: “Birinci kademe Türkçe ğretim programında okuma becerisine yönelik olarak kullanılan grupta ğretim yöntemlerinin etkililiği hakkında ğretmen görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problem ile ilgili ankette yer alan tutum ifadelerine yönelik ğretmen görüşlerinden elde edilen aritmetik ortalama, frekans ve yüzde değerleri Tablo 2.’de verilmiştir.

Tablo 2. İkinci alt probleme ait aritmetik ortalama, frekans ve yüzde değerleri

Maddeler	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		Aritmetik Ortalama
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
9.Derste metni benim okumam öğrencilerin okuma becerisinin gelişimine etki eder.	70	21.2	183	55.5	15	4.5	41	12.4	21	6.4	3.72
10. Derste metni önce benim sonra öğrencilerin okuması okuma becerilerini geliştirir.	135	40.9	175	53.0	7	2.1	11	3.3	2	0.6	4.30
11. Öğrencilere konuyla ilgili verdiğim ipuçları okuma becerisinin gelişimine etki eder.	49	14.8	186	56.4	30	9.1	50	15.2	15	4.5	3.61
12. Öğrencilerin konuyla ilgili araştırma yapmaları onları okumaya teşvik eder.	152	46.1	158	47.9	11	3.3	7	2.1	2	0.6	4.36
13.Öğrencilerin birbirleriyle tartışmaları okuma becerilerinin gelişimine etki eder.	54	16.4	164	49.7	38	11.5	57	17.3	17	5.2	3.54
14. Yaşanmış bir örnek olayla dersi işlemek öğrencilerin okuma becerisinin gelişimine etki eder.	58	17.6	175	53.0	37	11.2	50	15.2	10	3.0	3.66
15.Öğrencilerin yardımlaşarak öğrenmesi okuma becerilerinin gelişimine etki eder.	56	17.0	173	52.4	34	10.3	58	17.6	9	2.7	3.63
16.Problem çözme sürecine dayalı olarak dersi işlemek öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimine etki eder.	48	14.5	185	56.1	39	11.8	49	14.8	9	2.7	3.64

Tablo 2’de yer alan ifadelerle ilgili değerlere bakıldığında en yüksek ortalamanın 4,36 olduğu görülmektedir. Okuma becerisine yönelik öğretmenlerin en fazla olumlu görüş bildirdiği maddeler arasında “öğrencilerin konuyla ilgili araştırma yapmaları onları okumaya teşvik eder.” (X=4,36); “derste metni önce benim sonra öğrencilerin okuması okuma becerilerini geliştirir.” (X=4,30); “derste metni benim okumam öğrencilerin okuma becerisinin gelişimine etki eder.” (X=3,72) ifadeleri yer almaktadır. Tablo 2’de en düşük ortalama değerinin 3,54 olduğu, dolayısıyla öğretmenlerin okuma becerisine yönelik ifadelerle ilgili olumsuz görüş bildirmediği söylenebilir. Okuma becerisine yönelik öğretmenlerin en düşük olumlu görüş bildirdiği maddeler arasında “öğrencilerin birbirleriyle tartışmaları okuma becerilerinin gelişimine etki eder.” (X=3,54); “öğrencilere konuyla ilgili verdiğim ipuçları okuma becerisinin gelişimine etki eder.” (X=3,61); “öğrencilerin yardımlaşarak öğrenmesi okuma becerilerinin gelişimine etki eder.” (X=3,63) ifadeleri yer almaktadır.

Dolayısıyla öğretmenlere göre sözü edilen öğretim yaklaşımlarının tamamının okuma becerisini geliştirmek amacıyla kullanılabilceği söylenebilir. Öğretmen görüşlerine dayalı olarak, öğrencilerin konuyla ilgili araştırma yapmalarının, belli bir metni önce öğretmenin sonra öğrencinin okumasının sözü edilen beceriye olumlu etki ettiği söylenebilir. Diğer taraftan ankete katılan öğretmenler okuma becerisi açısından, öğrencilerin birbiriyle tartışması ya da yardımlaşarak öğrenmesi ve öğretmenin verdiği ipuçlarından yararlanarak derse katılması yaklaşımlarının etkililiği konusunda daha az olumlu görüş bildirmişlerdir.

3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problem cümlesi: “Birinci kademe Türkçe öğretim programında konuşma becerisine yönelik olarak kullanılan grupla öğretim yöntemlerinin etkililiği hakkında öğretmen görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problem ile ilgili ankette yer alan tutum ifadelerine yönelik öğretmen görüşlerinden elde edilen aritmetik ortalama, frekans ve yüzde değerleri Tablo 3.’de verilmiştir.

Tablo 3. Üçüncü alt probleme ait aritmetik ortalama, frekans ve yüzde değerleri

Maddeler	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		Aritmetik Ortalama X=
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
17. Derste benim konuşmam öğrencilerin konuşma becerisinin gelişimine etki eder.	38	11.5	175	53.0	24	7.3	68	20.6	25	7.6	3.40
18. Derste öğrencilerin öğrendiklerini ifade etmeleri konuşma becerilerini geliştirir.	219	66.4	102	30.9	4	1.2	5	1.5	-	-	4.62
19. Öğrencilere konuyla ilgili verdiğim ipuçları konuşmaya teşvik eder.	185	56.1	135	40.9	6	1.8	4	1.2	-	-	4.51
20. Öğrencilerin yaptıkları araştırmaları sınıfta sunmaları topluluk önünde konuşma becerilerini geliştirir.	251	76.1	76	23.0	-	-	3	0.9	-	-	4.74
21. Öğrencilerin birbirleriyle konuşarak tartışmaları öğrenmelerine neden olur.	190	57.6	118	35.8	14	4.2	8	2.4	-	-	4.48
22. Yaşanmış bir olayla dersi işlemek öğrencileri konuşmaya teşvik eder.	146	44.2	169	51.2	11	3.3	4	1.2	-	-	4.38
23. Öğrencilerin yardımlaşarak öğrenmesi konuşma becerilerini geliştirir.	103	31.2	193	58.5	21	6.4	12	3.6	1	0.3	4.16
24. Problem çözme sürecine dayalı olarak dersi işlemek öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimine etki eder.	46	13.9	183	55.5	40	12.1	37	11.2	24	7.3	3.57

Tablo 3’de yer alan ifadelerle ilgili değerlere bakıldığında en yüksek ortalamamanın 4,74 olduğu görülmektedir. Konuşma becerisine yönelik olarak öğretmenlerin en fazla olumlu görüş bildirdiği maddeler arasında, “öğrencilerin yaptıkları araştırmaları sınıfta sunmaları topluluk önünde konuşma becerilerini geliştirir.” (X=4,74); “derste öğrencilerin öğrendiklerini ifade etmeleri konuşma becerilerini geliştirir.” (X=4,62); “öğrencilere konuyla ilgili verdiğim ipuçları konuşmaya teşvik eder.” (X=4,51) ifadeleri yer almaktadır. Tablo 3’de en düşük ortalama değerinin ise 3,40 olduğu, dolayısıyla öğretmenlerin konuşma becerisine yönelik ifadelerle ilgili olumsuz görüş bildirmedikleri söylenebilir. Konuşma becerisine yönelik öğretmenlerin en düşük olumlu görüş bildirdiği maddeler arasında “derste benim konuşmam öğrencilerin konuşma becerisinin gelişimine etki eder.”(X=3,40); “problem çözme sürecine dayalı olarak dersi işlemek öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimine etki eder.” (X=3,57);

“öğrencilerin yardımlaşarak öğrenmesi konuşma becerilerini geliştirir.” (X=4,16) ifadeleri yer almaktadır.

Öğretmen görüşlerine dayalı olarak, öğrencilerin yaptıkları araştırmaları sınıfta sunmalarının, öğretmenin yanı sıra derse öğrencilerin aktif katılımının ve derisi ipuçlarına dayalı olarak işleyerek bilgiyi öğrenciye buldurma yaklaşımlarının öğrencinin konuşma becerisini geliştirdiği söylenebilir. Diğer taraftan ankete katılan öğretmenler konuşma becerisi açısından, sadece derisi öğretmenin anlatması, dersin problem çözme sürecine dayalı olarak işlenmesi ve derste öğrencilerin yardımlaşarak öğrenmesi yaklaşımlarının etkililiği konusunda daha az olumlu görüş bildirmişlerdir.

4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problem cümlesi: “Birinci kademe Türkçe öğretim programında yazma becerisine yönelik olarak kullanılan grupla öğretim yöntemlerinin etkililiği hakkında öğretmen görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problem ile ilgili ankette yer alan tutum ifadelerine yönelik öğretmen görüşlerinden elde edilen aritmetik ortalama, frekans ve yüzde değerleri Tablo 4.’de verilmiştir.

Tablo 4. Dördüncü alt probleme ait aritmetik ortalama, frekans ve yüzde değerleri

Maddeler	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		Aritmetik Ortalama
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
25. Derste benim yazı yazmam öğrencilerin yazma becerisinin gelişimine etki eder.	62	18.8	200	60.6	10	3.0	49	14.8	9	2.7	3.77
26. Derste önce benim nasıl yazılacağını göstermem sonra öğrencilerin yazması yazma becerisini geliştirir.	149	45.2	167	50.6	6	1.8	4	1.2	4	1.2	4.37
27. Öğrencilere konuyla ilgili verdiğim ipuçları yazma becerilerinin gelişimine etki eder.	38	11.5	204	61.8	27	8.2	47	14.2	14	4.2	3.62
28. Öğrencilerin konuyla ilgili araştırmalarını raporlaştırması yazma becerilerinin gelişimine etki eder.	87	26.4	204	61.8	12	3.6	15	4.5	12	3.6	4.02
29. Öğrencilerin birbirleriyle tartışmaları yazma becerilerinin gelişimine etki eder.	31	9.4	148	44.8	46	13.9	91	27.6	14	4.2	3.27
30. Yaşanmış bir örnek olayla dersi işlemek öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimine etki eder.	25	7.6	163	49.4	40	12.1	89	27.0	13	3.9	3.29
31. Öğrencilerin yardımlaşarak öğrenmesi yazma becerisinin gelişimine etki eder.	32	9.7	188	57.0	23	7.0	75	22.7	12	3.6	3.46
32. Problem çözme sürecine dayalı olarak dersi işlemek öğrencilerin yazma becerilerini geliştirir.	64	19.4	174	52.7	42	12.7	42	12.7	8	2.4	3.73

Tablo 4’de yer alan ifadelerle ilgili değerlere bakıldığında, en yüksek ortalamanın 4,37 olduğu görülmektedir. Yazma becerisine yönelik öğretmenlerin en fazla olumlu görüş bildirdiği maddeler arasında “derste önce benim nasıl yazılacağını göstermem sonra öğrencilerin yazması yazma becerisini geliştirir.” (X=4,37); “öğrencilerin konuyla ilgili araştırmalarını raporlaştırması yazma becerilerinin gelişimine etki eder.” (X=4,02); “derste benim yazı yazmam öğrencilerin yazma becerisinin gelişimine etki eder.” (X=3,77) ifadeleri yer almaktadır. Tablo 4’de en düşük ortalama değer 3,27 olduğu, dolayısıyla öğretmenlerin yazma becerisine yönelik ifadelerle ilgili olumsuz görüş bildirmediği söylenebilir. Yazma becerisine yönelik öğretmenlerin en düşük olumlu görüş bildirdiği maddeler arasında “öğrencilerin birbirleriyle tartışmaları yazma

becerilerinin gelişimine etki eder.” (X=3,27); “yaşanmış bir örnek olayla dersi işlemek öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimine etki eder.” (X=3,29); “öğrencilerin yardımlaşarak öğrenmesi yazma becerisinin gelişimine etki eder.” (X=3,46) ifadeleri yer almaktadır.

Öğretmen görüşlerine dayalı olarak, yazma becerisinin gelişiminde önce öğretmenin nasıl yazılacağını göstermesi, öğrenciye araştırma vererek rapor hazırlamalarını sağlaması yaklaşımlarının etkili olduğu söylenebilir. Diğer taraftan ankete katılan öğretmenler yazma becerisi açısından, derste öğrencilerin birbiriyle tartışmaları, öğretmenin derste örnek olaylara yer vermesi ve öğrencilerin yardımlaşarak öğrenmesi yaklaşımlarının etkililiği konusunda daha az olumlu görüş bildirmişlerdir.

5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problem cümlesi: “Birinci kademe Türkçe öğretim programında görsel okuma becerisine yönelik olarak kullanılan grupla öğretim yöntemlerinin etkililiği hakkında öğretmen görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problem ile ilgili ankette yer alan tutum ifadelerine yönelik öğretmen görüşlerinden elde edilen aritmetik ortalama, frekans ve yüzde değerleri Tablo 5.’de verilmiştir.

Tablo 5. Beşinci alt probleme ait aritmetik ortalama, frekans ve yüzde değerleri

Maddeler	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		Aritmetik Ortalama
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
33. Metinde geçen görsel materyalleri benim yorumlamam görsel okuma becerisinin gelişimine etki eder.	39	11.8	173	52.4	24	7.3	69	20.9	25	7.6	3.40
34. Derste görsel materyal üzerinden öğrencilerin öğrendiklerini ifade etmeleri görsel okuma becerilerinin gelişimine etki eder.	86	26.1	204	61.8	7	2.1	26	7.9	7	2.1	4.01
35. Öğrencilere görsel materyallerle ilgili verdiğim ipuçları görsel okuma becerilerinin gelişimine neden olur.	116	35.2	185	56.1	10	3.0	19	5.8	-	-	4.20
36. Öğrencilerin konuyla ilgili araştırma yapmaları görsel okumaya teşvik eder.	56	17.0	206	62.4	25	7.6	34	10.3	9	2.7	3.80
37. Öğrencilerin birbiriyle görsel materyaller üzerinde tartışmaları görsel okuma becerilerini geliştirir.	161	48.8	151	45.8	6	1.8	11	3.3	1	0.3	4.39
38. Yaşanmış bir örnek olayla dersi işlemek öğrencilerin görsel okuma becerilerinin gelişimine etki eder.	48	14.5	198	60.0	31	9.4	38	11.5	15	4.5	3.68
39. Öğrencilerin görsel materyal üzerinden yardımlaşarak öğrenmesi görsel okuma becerilerinin gelişimine etki eder.	51	15.5	235	71.2	20	6.1	17	5.2	7	2.1	3.92
40. Görsel materyal üzerinden problem çözme sürecine dayalı olarak dersi işlemek öğrencilerin görsel okuma becerilerinin gelişimine etki eder.	59	17.9	209	63.3	29	8.8	23	7.0	10	3.0	3.86

Tablo 5’de yer alan ifadelerle ilgili değerlere bakıldığında en yüksek ortalamanın 4,39 olduğu görülmektedir. Görsel okuma becerisine yönelik öğretmenlerin en fazla olumlu görüş bildirdiği maddeler arasında “öğrencilerin birbiriyle görsel materyaller üzerinde tartışmaları görsel okuma becerilerini geliştirir.” (X=4,39); “öğrencilere görsel materyallerle ilgili verdiğim ipuçları görsel okuma becerilerinin gelişimine neden olur.” (X=4,20); “derste görsel materyal üzerinden öğrencilerin öğrendiklerini ifade etmeleri görsel okuma becerilerinin gelişimine etki eder.” (X=4,01) ifadeleri yer almaktadır.

Tablo 5’de en düşük ortalama değerin 3,40 olduğu, dolayısıyla öğretmenlerin görsel okuma becerisine yönelik ifadelerle ilgili olumsuz görüş bildirmediği söylenebilir. Görsel okuma becerisine yönelik öğretmenlerin en düşük olumlu görüş bildirdiği maddeler arasında “metinde geçen görsel materyalleri benim yorumlamam görsel okuma becerisinin gelişimine etki eder.” (X=3,40) ; “yaşanmış bir örnek olayla dersi işlemek öğrencilerin görsel okuma becerilerinin gelişimine etki eder.” (X=3,68) ve “öğrencilerin konuyla ilgili araştırma yapmaları görsel okumaya teşvik eder.” (X=3,80) ifadeleri yer almaktadır.

Öğretmen görüşlerine dayalı olarak, görsel okuma becerisinin gelişiminde derste öğrencilerin belli bir görsel materyal üzerinde birbiriyle tartışmaları, öğretmenin görsel malzemeler ile ilgili ipuçları vererek dersini işlemesi ve öğrencilerin öğrendiklerini ifade etmesi yaklaşımlarının etkili olduğu söylenebilir. Diğer taraftan ankete katılan öğretmenler görsel okuma becerisi açısından, sadece öğretmenin materyali yorumlamasının ya da derste örnek olaylara yer vermenin ve öğrencilerin konuyla ilgili araştırma yapmaları yaklaşımlarının etkililiği konusunda daha az olumlu görüş bildirmişlerdir.

6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın altıncı alt problem cümlesi: “Birinci kademe Türkçe öğretim programında görsel sunu becerisine yönelik olarak kullanılan grupla öğretim yöntemlerinin etkililiği hakkında öğretmen görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problem ile ilgili ankette yer alan tutum ifadelerine yönelik öğretmen görüşlerinden elde edilen aritmetik ortalama, frekans ve yüzde değerleri Tablo 6.’da verilmiştir.

Tablo 6. Altıncı alt probleme ait aritmetik ortalama, frekans ve yüzde değerleri

Maddeler	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		Aritmetik Ortalama
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	X=
41. Metinde geçen görsel materyalleri benim yorumlamam öğrencilerin görsel sunu becerisinin gelişimine etki eder.	38	11.5	197	59.7	16	4.8	58	17.6	21	6.4	3.52
42. Derste öğrencilerin çalışmalarını sunması görsel sunu becerisini geliştirir.	175	53.0	142	43.0	6	1.8	6	1.8	1	0.3	4.46
43. Öğrencilere görsel materyallerle ilgili verdiğim ipuçları görsel sunu becerilerinin gelişmesine etki eder.	46	13.9	237	71.8	16	4.8	25	7.6	6	1.8	3.88
44. Öğrencilerin konuyla ilgili araştırma yapmaları görsel sunu becerilerini geliştirir.	148	44.8	164	49.7	11	3.3	7	2.1	-	-	4.37
45. Öğrencilerin birbirleriyle görsel materyaller üzerinde tartışmaları görsel sunu becerilerini geliştirir.	161	48.8	154	46.7	6	1.8	8	2.4	1	0.3	4.41
46. Yaşanmış bir örnek olayla dersi işlemek öğrencilerin görsel sunu becerilerinin gelişimine etki eder.	52	15.8	207	62.7	32	9.7	29	8.8	10	3.0	3.79
47. Öğrencilerin görsel materyal üzerinden yardımlaşarak öğrenmesi görsel sunu becerilerinin gelişimine etki eder.	60	18.2	235	71.2	19	5.8	13	3.9	3	0.9	4.01
48. Görsel materyal üzerinden problem sürecine dayalı olarak dersi işlemek öğrencilerin görsel sunu becerilerinin gelişimine etki eder.	54	16.4	236	71.5	19	5.8	15	4.5	6	1.8	3.96

Tablo 6’da yer alan ifadelerle ilgili değerlere bakıldığında en yüksek ortalamanın 4,46 olduğu görülmektedir. Görsel sunu becerisine yönelik öğretmenlerin en fazla olumlu görüş bildirdiği maddeler arasında, “derste öğrencilerin çalışmalarını sunması görsel sunu becerisini geliştirir.” (X=4,46); “öğrencilerin birbirleriyle görsel materyaller üzerinde tartışmaları görsel sunu becerilerini geliştirir.” (X=4,41); “öğrencilerin konuyla ilgili araştırma yapmaları görsel sunu becerilerini geliştirir.” (X=4,37) ifadeleri yer almaktadır. Tablo 6’da en düşük ortalama değer 3,52 olduğu, dolayısıyla öğretmenlerin görsel sunu becerisine yönelik ifadelerle ilgili olumsuz görüş bildirmediği söylenebilir.

Görsel sunu becerisine yönelik öğretmenlerin en düşük olumlu görüş bildirdiği maddeler arasında “metinde geçen görsel materyalleri benim yorumlamam öğrencilerin görsel sunu becerisinin gelişimine etki eder.” (X=3,52); “yaşanmış bir örnek olayla dersi işlemek öğrencilerin görsel sunu becerilerinin gelişimine etki eder” (X=3,79) ve “öğrencilere görsel materyallerle ilgili verdiğim ipuçları görsel sunu becerilerinin gelişmesine etki eder.” (X=3,88) ifadeleri yer almaktadır.

Öğretmen görüşlerine dayalı olarak, görsel sunu becerisinin gelişiminde öğrencilerin yaptığı çalışmaları sunması, birbirleriyle görsel materyaller üzerinde tartışmaları ve belli bir konuyla ilgili araştırma yapmaları yaklaşımlarının etkili olduğu söylenebilir. Diğer taraftan ankete katılan öğretmenler görsel sunu becerisi açısından, sadece öğretmenin metinde geçen görsel uyarıcıları yorumlaması ya da öğretmenin öğrencilere görsel materyallerle ilgili ipucu vermesi ve derste örnek olaylara yer verme yaklaşımlarının etkililiği konusunda daha az olumlu görüş bildirmişlerdir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde toplanmış olan verilerin analiz edilmesi sonucu elde edilmiş olan bulgular doğrultusunda, alt problemler kapsamında sonuç ve öneriler yer almaktadır.

1. Sonuç

Öğretmen görüşlerine dayalı olarak yürütülen bu çalışmada en temel sonuç dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu gibi becerilerin geliştirilmesi amacıyla sözü edilen öğretim yöntemlerinin tamamının kullanılabileceği söylenebilir. Diğer taraftan öğretmenlerin ankette yer alan öğretim yöntemlerinin tanımlanan beceriler üzerindeki etkililiğine yönelik tutum ifadelerinden bazılarına daha fazla olumlu görüş bildirdiği söylenebilir. Elde edilen bu sonuçlara dayalı olarak bazı öğretim yöntemlerinin diğerlerine göre daha etkili olduğunu söylemek mümkün değildir. Ancak ilköğretimin birinci kademesinde 1-5.sınıflarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin belli beceri alanlarına göre daha fazla olumlu görüş bildirdiği durumlar aşağıda özetlenmiştir.

- Derste örnek olaylara yer verme yaklaşımının öğrencinin dinleme becerisine olumlu etki ettiği,
- Öğretmenin yanı sıra derse öğrencilerin aktif katılımının sağlanmasının dinleme becerisine olumlu etki ettiği,
- Dersi ipuçlarına dayalı olarak işleyerek bilgiyi öğrenciye buldurma yaklaşımının öğrencinin dinleme becerisine olumlu etki ettiği,
- Öğrencilerin konuyla ilgili araştırma yapmaya teşvik edilmesinin okuma becerisine olumlu etki ettiği,
- Öğretmenin yanı sıra derse öğrencilerin aktif katılımı yaklaşımının öğrencinin okuma becerisine olumlu etki ettiği,
- Öğrencilerin yaptıkları araştırmaları sınıfta sunma yaklaşımının öğrencinin konuşma becerisine olumlu etki ettiği,
- Öğretmenin yanı sıra derse öğrencilerin aktif katılımının sağlanmasının öğrencinin konuşma becerisine olumlu etki ettiği,

- Dersi ipuçlarına dayalı olarak işleyerek bilgiyi öğrenciye buldurma yaklaşımının öğrencinin konuşma becerisine olumlu etki ettiği,
- Yeri geldiği zaman sadece dersi öğretmenin anlatması yaklaşımının öğrencinin yazma becerisine olumlu etki ettiği,
- Öğretmenin yanı sıra öğrencinin derse aktif katılımı yaklaşımının öğrencinin yazma becerisine olumlu etki ettiği,
- Öğrencilerin konuyla ilgili araştırmalarını raporlaştırma yaklaşımının öğrencinin yazma becerisine olumlu etki ettiği,
- Öğrencilerin birbiriyle tartışma yaklaşımının öğrencinin görsel okuma becerisine olumlu etki ettiği,
- Öğretmenin yanı sıra öğrencinin derse aktif katılımının sağlanmasının öğrencinin görsel okuma becerisine olumlu etki ettiği,
- Öğrencilerin konuyla ilgili araştırma yapma yaklaşımının öğrencinin görsel sunu becerisine olumlu etki ettiğini belirterek bu yaklaşımla ilgili olarak daha fazla olumlu görüş bildirmişlerdir.

2. Öneriler

Aşağıda, grupla öğretim yöntemlerinin kullanılmasına yönelik öneriler, bunun dışında araştırmacılar ve uygulayıcılar için yararlı olabileceği düşünülen önerilere de yer verilmiştir.

2.1 Uygulayıcılar için öneriler

Aşağıda alt problemler doğrultusunda 1-5 sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerine birinci kademe Türkçe öğretim programında öğrenme alanlarına yönelik olarak kullanılan grupla öğretim yöntemleriyle ilgili önerilere ve ayrıca programın uygulayıcıları konumunda bulunan öğretmenlere yönelik Milli Eğitim Bakanlığı'nın program geliştirme ile ilgili önerilerine yer verilmiştir.

- Dinleme becerisinin güçlendirilmesi amacıyla, derste örnek olaylara yer verme yaklaşımı kullanılarak, öğretmen yaşanmış ya da yaşanmamış hikaye ya da bir olayı anlatarak yarıda kesebilir ve öğrencilerden tamamlamalarını isteyebilir bu da öğrencilerin dikkatle dinlemelerine neden olabilir.

Diğer taraftan, öğretmenin derste işlenecek konuyla ilgili olarak ipuçları vermesi öğrencilerin konuyu daha dikkatli dinlemelerine neden olabilir ve öğrenci edindiği bilgiler sonucu konuyu kavrama imkanını bulabilir.

- Okuma becerisi için, öğretmenin yanı sıra öğrencinin derse aktif katılımının sağlanabilmesi amacıyla, sorular yardımıyla öğrencilerin ilgisi okunacak konuya çekilebilir. Bu da öğrencilerin ilgilerini canlı tutmaya ve konunun anlaşılmasına neden olabilir. Diğer taraftan, öğretmen belli bir okuma konusu seçerek öğrencilerin araştırma yapmalarını isteyebilir. Öğrencinin araştırma yapmaya teşvik edilmesi hem bilgilenmesine hem de okuma becerisinin gelişimine olumlu etki edebilir.
- Konuşma becerisi için, öğrencilerden herhangi bir konu ile ilgili olarak dergi, gazeteler ya da kişilerden bilgi toplamaları istenebilir, öğrencilerin konu ile topladığı bilgileri sınıfta sunmaları istenebilir. Diğer taraftan, öğretmen bir konu seçerek konuşma kurallarına uygun olarak etkili bir konuşma örneği sunabilir. Bu konuşma kurallarına uygun olarak öğrencilerin de belli bir konu seçerek etkinliğe katılması sağlanabilir.
- Yazma becerisi için, öğretmen yazı örneği verdikten sonra öğrencilerin bu örneğe uygun olarak becerilerini icra etmesini sağlayabilir. Ayrıca öğretmen bir konu hakkında öğrencilerden araştırma yapmalarını ve daha sonra yazım kurallarına göre bu konu hakkında yazı yazmalarını isteyebilir.
- Görsel okuma becerisi için, öğretmen metinde geçen görsel materyalleri öğrencilerin yorumlamasını sağlayabilir. Ayrıca öğrencilerin kendi aralarında görsel materyaller üzerinden tartışmaları farklı görüşlere yer verilmesine yol açacağı gibi, konunun daha iyi anlaşılmasına ve görsel okuma becerisine katkı sağlayabilir.
- Görsel sunu becerisi için, öğretmenin verdiği konuyla ilgili olarak öğrencinin araştırma yapması ve görsel materyaller kullanarak edindiği bilgileri sunması sağlanabilir.
- Araştırma sonuçlarına göre 1-5. sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin %73'ünün hizmet içi eğitim aldığı görülmektedir.

Hizmet içi eğitim alma sürelerine bakıldığında, en az 1-5 gün, en çok 15 günden fazla hizmet içi eğitim aldıkları dikkat çekmektedir. 1-5 gün hizmet içi eğitim alanlar örneklemin büyük bir çoğunluğunu (%34) oluşturmaktadırlar. Araştırma süresince görüşülen öğretmenler 2005 yılında birinci kademe uygulamaya konulan Türkçe öğretim programıyla ilgili gerektiği kadar hizmet içi eğitim almadıklarını ve programın tanıtımı açısından verilen hizmet içi eğitim sürelerinin yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Bu nedenlerden dolayı, Milli Eğitim Bakanlığı'nın hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yeniden düzenlenmesi ve öğretmenlere öğretim programlarıyla ilgili kapsamlı bilgiler verilmesi sağlanabilir.

2.2 Araştırmacılar için öneriler

Aşağıda, bundan sonra yapılacak olan araştırmalarda, araştırmacılara rehberlik edebileceği düşünülen öneriler yer almaktadır.

- Araştırmanın bir bölgede sınırlı kalmayıp, İstanbul genelinde uygulanabileceği düşünülmektedir. Böylece çalışmayla ilgili daha kapsamlı verilere ulaşmanın mümkün olabileceği söylenebilir. Ayrıca İstanbul geneli baz alınarak, resmi ilköğretim kurumları ile özel ilköğretim kurumlarında 1-5.sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden yararlanılarak, Birinci kademe Türkçe öğretim programında öğrenme alanlarına yönelik olarak kullanılan grupla öğretim yöntemlerinin etkililik düzeyleri ilgili geniş çaplı bilgilere ulaşmanın mümkün olacağı düşünülmektedir. Yapılacak çalışmanın resmi ilköğretim kurumlarıyla, özel ilköğretim kurumlarında çalışan 1-5.sınıf öğretmenlerinin birinci kademe Türkçe öğretim programında öğrenme alanlarına yönelik olarak kullanılan grupla öğretim yöntemlerinin etkililiği ile ilgili bilgilerinin karşılaştırılmasına imkan sağlayacağına inanılmaktadır.
- Bu araştırma birinci kademe Türkçe öğretim programı ele alınarak, birinci kademe bulunan 1-5. sınıflarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınarak gerçekleştirilmiştir. Aynı şekilde bu çalışmanın ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğretim programı ele alınarak, bu kademe görev yapan Türkçe öğretmenleriyle gerçekleştirilebileceği düşünülmektedir. Öğrencilere temel becerilerin kazandırılıp geliştirilmesi açısından çalışmanın yararlı olacağına inanılmaktadır.

- Araştırma öğretmen görüşlerinden yola çıkılarak yapılmıştır. Araştırmaya öğrencilerin dahil edilmesiyle Türkçe öğretim programında yer alan öğrenme alanlarına yönelik olarak kullanılan grupla öğretim yöntemlerinin etkililiği hem öğrenciler hem öğretmenler açısından değerlendirilebilir. Özellikle ilköğretimin ikinci kademesinde bu çalışmanın yapılmasıyla verimli sonuçlar alınacağı düşünülmektedir. Böylece öğretmen ve öğrenci görüşleri alınarak bu görüşler arasında ilişkilendirme yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, Kamile Ün. (2003). “Aktif Öğrenme”. *İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları*.
- Açıkgöz, Kamile Ün. (2005). “Etkili Öğrenme ve Öğretme.” *İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları*.
- Arı, Ramazan. (2003). “Gelişim ve Öğrenme.” *Konya: Atlas Kitabevi*.
- Arık, Alev. (1998). “Psikolojide Bilimsel Yöntem”. *İstanbul: Çantay Kitabevi*.
- Başaran, İbrahim Ethem. (1994). “Eğitime Giriş”. *Ankara: Kadioğlu Matbaası*.
- Bilen, Müriüvvet. (1999). “Plandan Uygulamaya Öğretim”. *Ankara: Anı Yayıncılık*.
- Binbaşıoğlu, Cavit. (1974). “Öğretim Metodu ve Uygulama”. *Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi*.
- Binbaşıoğlu, Cavit. (1977). “Genel Öğretim Bilgisi”. *Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi*.
- Borich, D. Gary. (2004). “Effective Teaching Methods.” *America: Merill Prentice Hall*.
- Büyükkaragöz, S.S & Çivi, C. (1999). “Genel Öğretim Metotları.” *İstanbul: Öz Eğitim Yayınları*.
- Cecco, John P. (1968). “The Psychology Of Learning and Instruction: Educational Psychology.” *America: Prentice-Hall*.
- Cemiloğlu, Mustafa. (2004). “Türkçe Öğretimi”. *İstanbul: Alfa Akademi Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti*.
- Çelenk, Süleyman. (2004). “İlkokuma-yazma Programı ve Öğretimi.” *Ankara: Anı Yayıncılık*.
- Çelikçi, Serap (2000). “İlköğretim 3.sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde Gösteri (Demonstrasyon) Yönteminin Etkiliğinin İncelenmesi.” *Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi. İstanbul*.
- Çiftçi, Musa (1998). “Türkçe Öğretiminde Temel İlkeler.” *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (1), 59*.

Çoşkun, Eyyup. (2005). “İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğretmen ve Öğrencilerinin Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programıyla İlgili Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma.” *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 421-476. <http://www.edam.com.tr>. adresinden indirilmiştir.

Demirel, Özcan. (2003a). “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı.” *Ankara: Pegema Yayıncılık*.

Demirel, Özcan. (2003b). “Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme.” *Ankara: Pegema Yayıncılık*.

Demirel, Özcan. (2004). “Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi.” *Ankara: Pegema Yayıncılık*.

Dillon, J.T. (1988). “Questioning and Teaching”. *New York: Teachers College Press*.

Dizdaroğlu, Hikmet. (1965). “İlkokullarda Türkçe Öğretimi”. *Eğitim Dünyası Dergisi*, 4 (5), 31.

Duman, Bilal. (2004). “Öğrenme-Öğretme Kuramları ve Süreç Temelli Öğretim.” *Ankara: Anı Yayıncılık*.

Eggen Paul D. & Kauchak, Donald P. (2001). “Strategies For Teachers”. *Massachusetts: Ally and Bacon Press*.

Erden, Münire & Fidan, Nurettin. (1991). “Eğitime Bilimine Giriş”. *Ankara: Repo Basım*.

Erden, Münire & Fidan, Nurettin. (1994). “Eğitime Giriş”. *Ankara: Alkım Yayınevi*.

Erden, Münire & Fidan, Nurettin. (2001). “Eğitime Giriş”. *İstanbul: Alkım Yayınları*.

Ertürk, Selahattin. (1994). “Eğitimde Program Geliştirme.” *Ankara: Meteksan A.Ş.*

Ertürk, Selahattin. (1998). “Eğitimde Program Geliştirme.” *Ankara: Meteksan A.Ş.*

- Gagné, Robert M. (1970). "The Conditions Of Learning". *America: Holt, Rinehart and Winston, Inc.*
- Gül, İbrahim. (1998). "İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi." *Samsun: Sönmez Ofset Matbaacılık Ltd. Şti.*
- Gürol, M. (2004). "Öğretimde Planlama, Uygulama ve Değerlendirme". *Ankara: Üniversite Kitapevi.*
- Güneş, Firdevs. (2004). "İlköğretim Programlarında Yeni Yaklaşımlar Türkçe (1-5.Sınıf)." *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi.* 54-55.
- Henson, Kenneth, T. (2004). "Constructivist Methods For Teaching In Diverse Middle-Level Classrooms." *America: Pearson Education Inc.*
- Hesapçıoğlu, Muhsin. (1998). "Öğretim İlke ve Yöntemleri." *İstanbul: Beta Yayınları.*
- İşman, Aytekin & Eskicumalı, Ahmet. (2003). "Eğitimde Planlama ve Değerlendirme." *İstanbul: Değişim Yayınları.*
- Karasar, Niyazi. (2004). "Bilimsel Araştırma Yöntemi." *Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.*
- Kavcar, Cahit & Oğuzkan, Ferhan. (2005). "Türkçe Öğretimi." *Ankara: Engin Yayınevi.*
- Klein, Stephen B. (1987). "Learning: Principles and Applications." *America: McGraw-Hill Book Company.*
- Koç, Nazmiye. (2003). "Dinleme Becerilerini Kazandırma Yöntemlerinin Uygulanması. Yüksek Lisans Tezi." *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Çanakkale.*
- Küçük, Muzaffer. (2004). "Türkçe Öğretim Yöntemleri ve Bu Yöntemleri İlköğretim 5.sınıf Öğretmenlerinin Kullanma Durumları." *Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi. Konya.*

Küçükahmet, Leyla. (2003). “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme.” *Ankara: Nobel Yayınları*.

Mcneil, John D. (1996). “Curriculum.” *Los Angeles: Harpers College Publishers*.

M.E.B. (2004). “İlköğretim Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. sınıflar) Taslak Baskı.” *Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi*.
http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen adresinden indirilmiştir.

M.E.B. (2005). “İlköğretim Türkçe 2 Öğretmen Klavuz Kitabı”, *Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı yayınları*.

Mednick, Sarnoff A. & Loftus, Elizabeth F. (1973). “Learning.” *New Jersey: Prentice-Hall Inc*.

Nas, Recep. (2003). “Türkçe Öğretimi.” *Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları*.

Oliva, P.F. (1988). “Developing The Curriculum”. *America: Scott, Foresmand Company*.

Ornstein, A. C. & Hunkins, F. B. (1988). “Curriculum: Foundations, Principles and Issues.” *New Jersey: Prentice Hall*.

Öz, Feyzi. (2001). “Uygulamalı Türkçe Öğretimi.” *Ankara: Anı Yayıncılık*.

Özçelik, Durmuş Ali. (1992). “Eğitim Programları ve Öğretim.” *Ankara: ÖSYM Yayınları*.

Özden, Yüksel. (2004). “Öğrenme ve Öğretme.” *Ankara: Pegema Yayıncılık*.

Özer, Kamile. (2002). “İlköğretim 4-5.sınıflarda Türkçe Öğretiminde İşbirliğine Dayalı Öğrenme Metodunun Kullanımına Yönelik Bir Değerlendirme.” *Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi. Konya*.

Özkaran, Filiz Yıldız. (2003). “Etkin Öğrenme Yaklaşımının Türkçe Öğretiminde Kullanılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri.” *Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.*

Saban, Ahmet. (2004). “Öğrenme-Öğretme Süreci: Yeni Teori ve Yaklaşımlar. “*Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.*

Schunk, Dale H. (2004). “Learning Theories: An Educational Perspective.” *New Jersey: Merrill Prentice Hall.*

Sever, Sedat. (2004). “Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme. “*Ankara: Anı Yayıncılık.*

Silberman, Mel. (1996). “Active Learning: 101 Strategies to Teach Any Subject.” *America: Allyn and Bacon.*

Sönmez, Veysel. (1994). “Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı.” *Ankara: Anı Yayıncılık.*

Stenberg, Robert J. & Williams, Wendy, M. (2002). “Educational Psychology.” *New York: Addison Wesley.*

Şimşek, Nurettin. (2004). “Yapılandırmacı Öğrenme ve Öğretime Eleştirel Bir Yaklaşım”. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3(5), 115-139.

Tan, Şeref & Erdoğan, Alaattin. (2003).”Öğretimi Planlama ve Değerlendirme.” *Ankara: Anı Yayıncılık.*

Taşkaya, S. Musa. (2002). “Türkçe Öğretim Yöntemleri ve Bu Yöntemlerin Sınıf Öğretmenleri Tarafından Algılanma Düzeyleri.” *Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi: Konya.*

Ünalın, Şükrü. (2001). “Türkçe Öğretimi. “*Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.*

Variş, Fatma. (1988). "Program Geliştirme Teori ve Teknikler." *Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.*

Vural, Birol. (2005). "Öğretim faaliyetlerinde Yöntem-Teknik ve Etkinlikler". *İstanbul:Hayat Yayıncılık.*

Woolfolk, Anita. (2004). "Educational Psychology". *America: Pearson Education, Inc.*

Yalın, Halil İbrahim. (2004). "Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme." *Ankara: Nobel Yayıncılık.*

Yangın, Banu. (2005). "İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Klavuzunun Değerlendirilmesi." *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 477-516. <http://www.edam.com.tr> adresinden indirilmiştir.

Yavuz, Kudret Eren. (2005). "Yeniden Yapılanan Sınıflar İçin: Aktif Öğrenme Yöntemleri." *Ankara: Ceceli Yayınları.*

Yıldız, Vesile. (1999). "İşbirlikli Öğrenme ile Geleneksel Öğrenme Grupları Arasındaki Farklar." *Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 16-17, 155-163.

EKLER

EK 1. Anket Formu

AÇIKLAMA

Değerli öğretmenler;

Bu anketin amacı, 2005–2006 öğretim yılında uygulanmaya başlanılan **ilköğretim Türkçe dersi 1-5. sınıflar öğretim programında** yer alan öğrenme alanlarına yönelik grupla öğretim yöntemlerinin etkililiği hakkında sizlerin görüşlerini almaktır. Ankete vereceğiniz cevaplar, bu öğrenme alanlarına yönelik olarak kullanılan grupla öğretim yöntemlerinin etkililiğini belirlemeye yardımcı olacaktır.

Anket iki bölümden oluşmaktadır, ilk bölüm demografik sorulardan oluşmaktadır. İkinci bölümde ise programda yer alan öğrenme alanlarına yönelik olarak her bir öğrenme alanı başlığı altında kullanılan grupla öğretim yöntemlerine yönelik ifadeler bulunmaktadır, bu ifadelere yönelik görüşlerinizi belirtmek için ilgili seçeneği işaretleyiniz.

İlginiz için teşekkürler.

1. Bölüm

I.CİNSİYETİNİZ:

1.) KADIN () 2.) ERKEK ()

II.YAŞINIZ:

III.KAÇ YILDIR ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNİ YAPIYORSUNUZ? (DENEYİMİNİZ):

1.) 01 – 05 () 2.) 06 – 10 () 3.) 11 – 15 ()

4.) 16 – 20 () 5.) 21 – 25 () 6.) 26 ve üstü ()

IV. EĞİTİM DURUMUNUZ

1.) Ön lisans () 2.) Lisans () 3.) Mastır ()

4.) Doktora ()

V.HANGİ YÜKSEK ÖĞRETİM KURUMUNDAN MEZUNSUNUZ?

1.) Eğitim fakültesi ()

2.) Fen -edebiyat fakültesi ()

3.) Eğitim Enstitüsü ()

4.) Yüksek Öğretmen Okulu ()

5.) Diğer (Adını yazınız.....) ()

VI.ŞUAN HANGİ SINIF DÜZEYİNDE ÖĞRETMENLİK YAPIYORSUNUZ?

1. () 2. () 3. () 4. () 5. ()

VII.2005 YILI YENİ ÖĞRETİM PROGRAMI İLE İLGİLİ HİZMET İÇİ EĞİTİM ALDINIZ MI?

1.) Evet () 2.) Hayır ()

VIII.CEVABINIZ EVET İSE SÜRESİ NEDİR?

1.) 01-05 gün () 2.) 6-10 gün () 3.) 11-15 gün ()

4.) 15 günden fazla ()

		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
	DİNLEME					
1	Dersi benim anlatmam öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirir.					
2	Derste öğrencilerin öğrendiklerini ifade etmeleri dinleme becerilerini geliştirir.					
3	Öğrencilere konuyla ilgili verdiğim ipuçları dinleme becerilerini geliştirir.					
4	Öğrencilerin konuyla ilgili araştırma yapması dinleme becerisinin gelişimine etki etmez.					
5	Öğrencilerin birbirleriyle tartışmaları dinlemeye teşvik eder.					
6	Yaşanmış bir örnek olayla dersi işlemek öğrencilerin dinleyerek öğrenmelerini sağlar.					
7	Öğrencilerin yardımlaşarak öğrenmesi arkadaşını dinlemeye teşvik eder.					
8	Problem çözme sürecine dayalı olarak dersi işlemek öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişimine etki etmez.					
	OKUMA					
9	Derste metni benim okumam öğrencilerin okuma becerisinin gelişimine etki etmez.					
10	Derste metni önce benim sonra öğrencilerin okuması okuma becerilerini geliştirir.					
11	Öğrencilere konuyla ilgili verdiğim ipuçları okuma becerisinin gelişimine etki etmez.					
12	Öğrencilerin konuyla ilgili araştırma yapmaları onları okumaya teşvik eder.					
13	Öğrencilerin birbirleriyle tartışmaları okuma becerilerinin gelişimine etki etmez.					
14	Yaşanmış bir örnek olayla dersi işlemek öğrencilerin okuma becerisinin gelişimine etki etmez					
15	Öğrencilerin yardımlaşarak öğrenmesi okuma becerilerinin gelişimine etki etmez					
16	Problem çözme sürecine dayalı olarak dersi işlemek öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimine etki etmez.					
	KONUŞMA					
17	Derste benim konuşmam öğrencilerin konuşma becerisinin gelişimini engeller.					
18	Derste öğrencilerin öğrendiklerini ifade etmeleri konuşma becerilerini geliştirir.					
19	Öğrencilere konuyla ilgili verdiğim ipuçları konuşmaya teşvik eder.					
20	Öğrencilerin yaptıkları araştırmaları sınıfta sunmaları topluluk önünde konuşma becerilerini geliştirir.					
21	Öğrencilerin birbirleriyle tartışmaları konuşarak öğrenmelerine neden olur.					

		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
22	Yaşanmış bir örnek olayla dersi işlemek öğrencileri konuşmaya teşvik eder.					
23	Öğrencilerin yardımlaşarak öğrenmesi konuşma becerilerini geliştirir.					
24	Problem çözme sürecine dayalı olarak dersi işlemek öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimine etki etmez.					
	YAZMA					
25	Derste benim yazı yazmam öğrencilerin yazma becerisinin gelişimini engeller.					
26	Derste önce benim nasıl yazılacağını göstermem sonra öğrencilerin yazması yazma becerisini geliştirir.					
27	Öğrencilere konuyla ilgili verdiğim ipuçları yazma becerilerinin gelişimine etki etmez.					
28	Öğrencilerin konuyla ilgili araştırmalarını raporlaştırması yazma becerilerinin gelişimine etki etmez.					
29	Öğrencilerin birbirleriyle tartışmaları yazma becerilerinin gelişimine etki etmez.					
30	Yaşanmış bir örnek olayla dersi işlemek öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimine etki etmez.					
31	Öğrencilerin yardımlaşarak öğrenmesi yazma becerisinin gelişimine etki etmez.					
32	Problem çözme sürecine dayalı olarak dersi işlemek öğrencilerin yazma becerilerini geliştirir.					
	GÖRSEL OKUMA					
33	Metinde geçen görsel materyalleri benim yorumlamam görsel okuma becerisinin gelişimine etki etmez.					
34	Derste görsel materyal üzerinden öğrencilerin öğrendiklerini ifade etmeleri görsel okuma becerilerinin gelişimine etki etmez.					
35	Öğrencilere görsel materyallerle ilgili verdiğim ipuçları görsel okuma becerilerinin gelişimine neden olur.					
36	Öğrencilerin konuyla ilgili araştırma yapmaları görsel okumaya teşvik etmez.					
37	Öğrencilerin birbiriyle görsel materyaller üzerinde tartışmaları görsel okuma becerilerini geliştirir.					
38	Yaşanmış bir örnek olayla dersi işlemek öğrencilerin görsel okuma becerilerinin gelişimine etki etmez.					
39	Öğrencilerin görsel materyal üzerinden yardımlaşarak öğrenmesi görsel okuma becerilerinin gelişimine etki etmez.					
40	Görsel materyal üzerinden problem çözme sürecine dayalı olarak dersi işlemek öğrencilerin görsel okuma becerilerinin gelişimine etki etmez.					

	GÖRSEL SUNU	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
41	Metinde geçen görsel materyalleri benim yorumlamam öğrencilerin görsel sunu becerisinin gelişimine etki etmez.					
42	Derste öğrencilerin çalışmalarını sunması görsel sunu becerisini geliştirir.					
43	Öğrencilere görsel materyallerle ilgili verdiğim ipuçları görsel sunu becerilerinin gelişmesine etki etmez.					
44	Öğrencilerin konuyla ilgili araştırma yapmaları görsel sunu becerilerini geliştirir.					
45	Öğrencilerin birbirleriyle görsel materyaller üzerinde tartışmaları görsel sunu becerilerini geliştirir.					
46	Yaşanmış bir örnek olayla dersi işlemek öğrencilerin görsel sunu becerilerinin gelişimine etki etmez					
47	Öğrencilerin görsel materyal üzerinden yardımlaşarak öğrenmesi görsel sunu becerilerinin gelişimine etki etmez.					
48	Görsel materyal üzerinden problem sürecine dayalı olarak dersi işlemek öğrencilerin görsel sunu becerilerinin gelişimine etki etmez.					