

**T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİL BİLİM ANABİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM TÜRKÇE DERSİ PROGRAMLARINA (1981/2005)
EĞİTİMSEL DİL BİLİM AÇISINDAN ELEŞTİREL BİR BAKIŞ**

Yüksek Lisans Tezi

Özlem DAĞ

Ankara-2007

**T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİL BİLİM ANABİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM TÜRKÇE DERSİ PROGRAMLARINA (1981/2005)
EĞİTİMSEL DİL BİLİM AÇISINDAN ELEŞTİREL BİR BAKIŞ**

Yüksek Lisans Tezi

Özlem DAĞ

Tez Danışmanı
Doç.Dr.Leyla UZUN

Ankara-2007

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİL BİLİM ANABİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM TÜRKÇE DERSİ PROGRAMLARINA (1981/2005)
EĞİTİMSEL DİL BİLİM AÇISINDAN ELEŞTİREL BİR BAKIŞ**

Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Leyla UZUN

Tez Jürisi Üyeleri

Adı ve Soyadı

.....Prof. Dr. M. Osman TOKLU.....

Prof. Dr. İclâl Ergeneç
Doç. Dr. Leyla Uzun

İmzası



Tez Sınavı Tarihi

İÇİNDEKİLER

Önsöz	iv
0. GİRİŞ	1
1. BÖLÜM KAVRAMSAL ÇERÇEVE	5
1. 1. Öğrenme ve Öğrenmenin Gerçekleşmesi.....	5
1.1.1. Öğrenme Üzerine Kuramlar	8
1.1.1.1. Zihinsel Gelişim Kuramı	9
1.1.1.2. Robert Gagné'nin Öğrenme Kuramı	11
1.1.1.3. Anlamlı Öğrenme Kuramı	12
1.1.1.4. Bloom'un Öğrenme Taksonomisi	14
1.1.2. Öğrenme Biçimleri ve Öğrenme Stratejileri	17
1.1.3. Öğrenme Yöntemleri	29
1.1.3.1. İşbirliğine Dayalı Öğrenme	30
1.1.3.2. Etkin Öğrenme	33
1.1.3.3. Çoklu Zekâ Yaklaşımı	34
1.1.3.4. Yapılandırmacı Yaklaşım	42
1.2. Okuma	50
1.2.1. Okuma Üzerine Geliştirilmiş Kuramlar	63
1.2.1.1. Carroll'un Örtük Okuma Modeli	64
1.2.1.2. Goodman'ın Örtük Okuma Modeli	65
1.2.1.3. Ruddell'in İletişimsel Modeli	66
1.2.2. Okuma Süreçleri ile Bilişsel Gelişim ve Dilsel Gelişim İlişkisi	69
1.2.2.1. Bilişsel Gelişim	69
1.2.2.2. Okuma ve Bilişsel Süreçler Arasındaki İlişkiler	72
1.2.2.3. Dilsel Gelişim	73
1.2.3. Okuma Sürecinde Karşılaşılabilecek Sorunlar	75

1.2.4. Okuma ve Yapılandırmacı Yaklaşım Arasındaki İlişki	84
2. BÖLÜM EĞİTİMSEL DİLBİLİM İLKELERİ ÇERÇEVESİNDE MEB TÜRKÇE DERSİ PROGRAMLARININ (1981/2005) DEĞERLENDİRİLMESİ	87
2.1. Programlara Genel Bakış	87
2.1.1. 1981 Yılında Hazırlanan İlköğretim Türkçe Dersi Programı ve Programın Gelişimi	88
2.1.2. 2005 Yılında Hazırlanan Türkçe Dersi Programı	94
2.2. 1981 Yılına Ait Türkçe Dersi Programına Göre Hazırlanmış Türkçe Kitabının İncelenmesi	109
2.2.1. Genel Bir Bakış.....	109
2.2. 2. İçerik İncelemesi ve Etkinlikler	114
2.3. 2005 Yılına Ait Türkçe Dersi Programına Göre Hazırlanmış Türkçe Kitabının İncelenmesi	126
2.3.1 Genel Bir Bakış	126
2.3.2. İçerik İncelemesi ve Etkinlikler	129
2.3.3. Farklı Bir Yaklaşım: Öğretmen Kılavuz Kitabı	139
3. SONUÇ	165
KAYNAKÇA	174
ÖZET	181

ÖNSÖZ

Eğitimsel dilbilim, dilbilimin ve eğitimbilimin kuram ve ilkelerinden yararlanarak bildirişimi daha etkin kılmayı bu yolla anadili öğretimi alanındaki sorunlara uygulama düzleminde çözüm getirmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda bu çalışmada eğitimsel dilbilimin kavramları ortaya konarak ülkemizde anadili eğitiminde nasıl bir yol izlendiği betimlenmeye çalışılmıştır. Bu yolla anadili eğitiminin en iyi şekilde nasıl yapılabileceği konusuna ışık tutmak amaçlanmıştır.

Çalışmam boyunca yardımlarını esirgemeyen, çalışmanın ortaya çıkması için pek çok olumlu çözüm üreterek beni destekleyen değerli hocam Doç. Dr. Leyla UZUN'a, maddi ve manevi desteğini her an yanı başımda hissettiğim sevgili hocam Semiha FİDAN'a, her zaman desteklerini ve sevgilerini hissettiren, beni bir an bile yalnız bırakmayan canım aileme teşekkürü bir borç bilirim.

Özlem DAĞ

Ankara, 2007

İLKÖĞRETİM TÜRKÇE DERSİ PROGRAMLARINA (1981/2005) EĞİTİMSEL DİLBİLİM AÇISINDAN ELEŞTİREL BİR BAKIŞ

0. GİRİŞ

1. Tezin Konusu

Bu çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'na bağlı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından İlköğretim Türkçe Dersi için hazırlanan öğretim programlarının (1981/2005) ve bu programlar doğrultusunda yazılmış 4. sınıf Türkçe ders kitapları karşılaştırılarak eğitimbilim ve eğitimsel dilbilim açısından sergiledikleri özellikler ele alınmaktadır.

2. Tezin Amacı

Çalışmanın temel amacı, yukarıda belirtilen iki programı ve bu programlar çerçevesinde yazılan 4. sınıf ders kitaplarını eğitimbilim ve eğitimsel dilbilimin verileri ışığında, temel alınan öğrenme modeli ve okuma becerisini geliştirmeye yönelik ilke ve etkinlikler açısından değerlendirerek benzerlik ve farklılıklarını ortaya koymaktır. Bu çerçevede, çalışma şu alt amaçları da içermektedir:

- Öğrenme ve öğretme kuramları ile okumayı açıklayan kuramlara bütüncül bir bakış sunmak,

- 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Programının, yapılandırmacılık anlayışını tartışarak yapılandırmacılık yaklaşımının ilke ve ölçütlerine ne ölçüde uygunluk taşıdığını saptamak,
- Yapılandırmacılığın bir öğretme kuramı olmadığı bilgisinden hareketle 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Programının eksiklik ve aksaklıklarını sorgulamak,
- 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Programının, bir önceki programdan farklı olarak okuma becerisini nasıl kazandırmayı amaçladığını belirlemek,
- 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Programının okuma becerisiyle sınırlı tutulmak üzere uygulamadaki işlerliğini saptamak.

3. Tezin Kapsamı ve Sınırlıkları

Çalışma, artsürekli bir karşılaştırma sunmamakta, eşsürekli olarak halen yürürlükte bulunan 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Programı ile yalnızca bir önceki (1981) programı karşılaştırmayı amaçlamaktadır.

Çalışmada incelenecek ders kitapları, MEB tarafından Türkçe dersi için hazırlanan ve basılan (1995 (Ders Kitabı)/2005 (Ders Kitabı-Çalışma Kitabı-Öğretmen Kitabı)) İlköğretim 4. Sınıf kitapları ve yalnızca okuma öğrenme alanı ile sınırlandırılmıştır. İlgili bölümde her iki kitaptaki okuma metinlerinin adları verilmiş ve bu metinlerin içeriksel incelemesi yapılmıştır. Daha sonra her iki kitaptan alınan örneklerle bu metinlere yönelik olarak hazırlanmış etkinlikler karşılaştırılmıştır. Bunun sonucunda her iki kitabın öğrenme modeli ve okuma becerisini geliştirmeye yönelik ilke ve etkinlikler açısından farklılık gösterdiği noktalar saptanmış ve bu farklılıkların nedenleri üzerinde durulmuştur.

4. Tezin Kavramsal Çerçevesi

Çalışmanın kuramsal ve kavramsal çerçevesi, eğitimbilim ve eğitimsel dilbilim ilkeleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Bu çerçevede öğrenme ve okuma iç içe geçmiş iki kavramdır ve birbirlerinden farklı ya da bağımsız konularmış gibi incelenemezler. Bu yüzden çalışmada, öncelikle öğrenmenin tanımına, öğrenme üzerine ortaya atılmış kuramlara, öğrenme biçimlerine, öğrenme stratejilerine ve öğrenme yöntemlerine yer verildikten sonra okuma becerisi konusu ele alınmıştır. Okumanın bir tanımı yapılmış, okuma üzerine geliştirilen kuramlara yer verilmiş, okuma ile bilişsel ve dilsel süreçler arasındaki ilişki üzerinde durulmuş ve son olarak da okuma becerisi ile öğrenme yöntemlerinden biri olan Yapılandırmacı Yaklaşım ilişkisine yer verilmiştir.

5. Tezin Önemi

Bu çalışma, MEB tarafından hazırlanan ilköğretim Türkçe Dersi Programlarını ve bu programlar doğrultusunda ortaya konan ders kitaplarını karşılaştırmaktadır. Bu bağlamda, Türkçe programlarındaki değişiklikler yalnızca belli bir dönem içinde kalınarak betimlenmektedir.

Ayrıca, son İlköğretim Türkçe Dersi Programının, Yapılandırmacı Yaklaşımına ne derece uygun olduğunu, bu programın anadili öğretiminde kullanılmasının ne derece doğru olduğunu da kuramsal ve kavramsal olarak sorgulamaktadır.

Çalışmada, okuma öğrenme alanına yönelik etkinliklerin Yapılandırmacı Yaklaşımına uygunluğu da test edilmiştir. Bu açıdan bu çalışma, anadili eğitiminin gerekliliklerini betimlemesi ve mevcut programı bir önceki programla karşılaştırarak inceleyerek programın farklılıklarını ve eksikliklerini ortaya koyması bakımından önemlidir.

6. Tezin Bölümleri

Çalışmanın birinci bölümünde, çalışmaya temel oluşturan kavramların tanımlamaları ve açıklamaları ayrıntılı bir biçimde verilerek çalışmanın kuramsal çerçevesi belirlenmiştir.

İkinci bölümde, MEB tarafından hazırlanan 1995 ve 2005 tarihli İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Ders Kitapları, içerdikleri programlar ve etkinlikler açısından içeriksel olarak karşılaştırılmıştır.

Üçüncü bölümde, her iki kitabın karşılaştırılması sonucunda saptanan farklılıklar betimlenmiştir. Bunun yanı sıra saptanan bu farklılıklar ve MEB'in Yapılandırmacı Yaklaşım anlayışı ve bu yaklaşımı uygulamaya aktarış biçimi değerlendirilmiştir.

1. BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Öğrenme ve Öğrenmenin Gerçekleşmesi

Bu çalışmada, farklı yıllarda ve farklı öğrenme yöntemleri doğrultusunda hazırlanmış ders kitapları incelenmektedir. Ancak bu tür bir incelemeyi yapmadan önce öğrenmenin ne olduğunu tanımlamak ve öğrenme tanımının beraberinde getirdiği diğer kavramsal çerçeveleri de incelemek ayrıca okuma öğrenme alanı üzerinde durmak gerekmektedir. Çünkü bireyin öğrenme sürecini anlamak ve bu sürecin gerekliliklerini betimlemek, Türkçenin öğrenme alanlarından biri olan okuma alanına yönelik hazırlanmış olan etkinliklerin değerlendirilmesinde önemlidir.

Öğrenme (learning) kavramı, çok farklı bakış açılarıyla farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Genel olarak öğrenme tanımlarına bakıldığında şu tür tanımlarla karşılaşılmaktadır: Öğrenme, bilginin doğadan, duyu organları aracılığı ile algılanıp beyinde anlamlı hale getirilmesidir. (Sternberg ve Zhang , 2000).

Öğrenme, bireylerin çevresel unsurların etkisiyle duyu, düşünce ve ifadelerindeki değişikliklerdir. (Ekici, 2003).

Öğrenme, bireyde davranış değişikliği meydana getirme sürecidir. (Ertürk, 1993).

Bir başka tanıma göre ise öğrenme, çevresi ile etkileşimi sonucu kişide oluşan düşünce, duyuş ve davranış değişikliğidir.

Bütün bu bilgilere dayanarak öğrenmeyi şu şekilde tanımlamak mümkündür: Öğrenme, bireyin yeni karşılaştığı bir bilgiyi çeşitli stratejiler kullanarak eski bilgi ile ilişkilendirmesi ve bu yeni bilgiyi içselleştirmesidir.

Bu bağlamda öğrenmeyi etkin hale getiren şey zihindeki şemalardır. Şemalar, belirli bir bilginin anlamlı bir şekilde organize edilmesine yardımcı olan, bireyin çevresindeki problemleri anlamada ve çözmede kullandığı yapılardır. Her kazanılan bilgi, bir sonraki bilgiyi yapılandırmaya zemin hazırlar çünkü yeni bilgiler, önceden yapılanmış bilgilerin üzerine inşa edilir. Bu şekilde öğrenme, bireyin, bilgileri olduğu gibi alması ile değil kendi zihninde yapılandığı biçimde gerçekleşir. (Senemoğlu, 2003).

Bilişsel açıdan bakıldığında yeni bilgi, *seçme* (selection), *edinme* (acquisition), *yapılandırma* (construction) ve *bütünleştirme* (integration) süreçlerinden oluşan dört aşama ile öğrenilmektedir. (Weinstein and Mayer, 1986 akt. Pinker, 1988) Seçme ile öğrenciler çevrelerindeki ilgilerini çeken özel bir bilgiye odaklanır ve bu bilgiyi *çalışan belleklerine* (working memory) alırlar. Edinme aşamasında öğrenciler, etkin olarak bilgiyi uzun süreli depolamak için çalışan bellekten *uzun süreli belleğe* (long-term memory) taşırlar. Üçüncü aşama olan yapılandırmada öğrenciler, çalışan belleğin içerdiği bilgiler arasında içsel ilişkiler kurarlar. Uzun süreli bellekteki bilgi, öğrencilerin yeni bilgileri anlamalarına ve hatırlamalarına yardımcı olur. Son aşama olan bütünleştirmede ise öğrenciler, uzun süreli bellekteki eski bilgileri araştırır ve bu bilgileri yeniden kullanılmak üzere çalışan belleğe aktarır. Seçme ve edinme aşamaları ne kadar öğrenildiğini, yapılandırma ve bütünleştirme aşamaları ise ne öğrenildiğini ve bu bilgilerin nasıl organize edildiğini belirler.

Bütün bu görüşlerin yanı sıra Rumelhart (1997) da öğrenmenin en azından üç aşama gerektiren karmaşık bir bilişsel yetenek olduğunu söylemektedir. Bu yeteneğin ilk aşaması, *yeniden yapılandırma* (restructuring) veya yeni bilgiyi

yorumlamada ve eski bilgiyi yeniden düzenlemede kullanılan yeni yapıları geliştirmedir. Öğrenmedeki bu karşıtlıklar, *büyümeyi* (accretion) veya var olan şemaya yeni bilgilerin eklenmesiyle kademeli olarak büyüyen bir bilgi kümesini içermektedir. Bir diğer aşama ise *ayarlama* (tuning) veya mevcut bilgi yapılarının değişikliği ilkesine dayanan bilginin süzülmesi işlemidir. Ayarlama, bir etkinliği daha kolay ve daha etkili yerine getirme becerisi ile ilgili bellek yapılarını içeren bir değerlendirme süreci olarak düşünülebilir.

Bu bağlamda öğrenme üzerine yapılan çalışmalar sonucunda öğrenmenin iki temel biçimde gerçekleştiği savunulmaktadır: *Davranışsal* (behavioral) ve *Bilişsel* (cognitive) öğrenme. Davranışsal öğrenme, çekirdek öğrenme biçimidir çünkü doğrudan etki tepki ilişkisine dayanmaktadır. Bu yaklaşımda öğrenmeye bir ürün olarak bakılır. Öğrenme sürecinde müdahale edilen alan da bu ürün kısmıdır.

Davranışçı kuramlar; koşullu öğrenme ve edimsel öğrenme olarak iki başlık altında incelenmektedir. Koşullu öğrenmede etki, insanın dışında yaratılan niteliktedir. Bu, bir anlamda yaşayarak öğrenmedir. İnsanın öğrenme mekanizması etki-tepkiye dayandırılmaktadır. Edimsel öğrenmenin temelinde ise bireyin bilinçli ya da bilinçsiz edimler yoluyla söz konusu etki-tepki ilişkisini oluşturacak öğrenme yaşantıları geçirmesi yatmaktadır. Deneme-yanılma yöntemi ile öğrenme gerçekleşmektedir. Davranışçı kuramda iki türlü öğrenme vardır: klasik şartlanma ve operant şartlanma. Klasik şartlanmada nötr bir uyarıcı şartsız bir uyarıcı ile eşleştirilmektedir. Klasik şartlanma ile ilgili olarak sönme, pekiştirme, kendiliğinden geri gelme, genelleme gibi konular üzerinde durulmuştur (Ormrod, 1990). Operant şartlanma ise organizmanın gündelik davranış repertuarında bulunan bir davranışın pekiştirilerek tekrara gösterilme ihtimalinin artırılmasını ifade eder (Skinner, 1953).

Bilişsel kuramlar ise dışsal uyarıcının birey tarafından algılanmasından itibaren bireyde meydana gelen içsel süreçler ve öğrenmeye etki eden bireysel özellikler üzerinde durmaktadır (Bruner, 1966). Bilişsel kuramlar genel olarak biçim kuramı, im kuramı ve problem çözme olarak şekillenmektedir. Bu üç kuram birbiriyle sürekli etkileşim halindedir. Öğrenmenin bu kuramların açıkladığı üç biçimde gerçekleştiği kabul edilmektedir.

Biçim kuramı, bir öğrenme durumunun bir bütün olarak kavramsal boyutta kavranmasını gerektirmektedir. Öğrenilecek olan bir bütünü önce parçalara ayırmayı daha sonra da yeniden birleştirmeyi zorunlu kılmaktadır. Bunun yanı sıra bütünü görmeyi gerektirmektedir. Bütünü görebilme de ilke oluşturabilme ile ilintilidir. İm kuramı, biçim kuramını destekleyici niteliktedir. Bütünün oluşturulması sırasında farklı değerler imlenir. Kavramlar arasındaki çağrışımsal ilişkiler kurulur. Problem çözme ise aşamalı bir içeriğe sahiptir. Bütünüyle im ve ön bilgi gerektirmektedir. Problem tanımlı yapıyla başlar. Problem tanımlı yapıyı tanımlı yapıya dönüştürmek bütünü görmektir. Daha sonra problemin çözüm denemesi yapılır. Edinilen bilgi çözüm önerisine dönüştürülür. Bu yollarla öğrenme kalıcı hale gelir (Piaget, 1969).

1.1.1. Öğrenme Üzerine Kuramlar

Öğrenmenin nasıl gerçekleştiği sorusuna yanıt arayan Davranışçı ve Bilişsel kuramların ortaya koyduğu düşünceler doğrultusunda çeşitli kuramlar ortaya atılmıştır. Bu kuramlar, genellikle bilişsel kuramları temel alarak şekillendirilmişlerdir ve ortak amaçları, öğrenmenin hangi süreçler yoluyla gerçekleştiğini ve yeni öğrenilen bilginin zihinde nasıl yapılandığını açıklamaktır.

Bir diğerk amaçları da öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini açıklayarak buradan elde ettikleri dönütler ile “En iyi öğretim nasıl gerçekleşir?” sorusuna cevap aramaktır. Her bir kuram, öğrenmeye farklı açılardan bakmışlardır. Örneğin Zihinsel Gelişim Kuramı’nda Piaget, öğrenmenin ömür boyu devam eden bir süreç olduğunu ve yaşa bağlı olarak değiştiğini öne sürmektedir. Bu bağlamda zihinsel gelişim ile öğrenmenin yakından ilişkili olduğunu savunmaktadır. Robert Cagne ise basitten karmaşığa doğru şekillenen bir öğrenme hiyerarşisi ortaya koymuş ve eğitim ile öğrenme hiyerarşisini ilişkilendirmiştir. Anlamalı Öğrenme Kuramı’nda ise eski bilgiler ile yeni bilgilerin ilişkilendirilerek zihinde yapılandırılması olarak tanımlanmakta ve bilgiyi işleme süreci üzerinde durulmaktadır. Bir diğerk kuram olan Bloom’un taksonomisinde ise öğrenme alanları ayrımı yapılmıştır; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor.

Buradan da anlaşılacağı gibi bu kuramlar, ortak bir amaç doğrultusunda şekillendirilmişlerdir ancak her biri öğrenmenin farklı açılarını incelemişlerdir.

Bu iki temel düşünce doğrultusunda öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini açıklamaya yönelik kuramlar ortaya atılmıştır. Bu kuramların amacı, öğrenmenin hangi işlemler yoluyla gerçekleştiğini ve yeni öğrenilen bilginin zihinde nasıl yapılandığını açıklamaktır.

1.1.1.1. Zihinsel Gelişim Kuramı

Zihinsel Gelişim Kuramı, Jean Piaget tarafından ortaya atılmıştır. Bu kuramda öğrenme, yaşa bağlı bir süreç olarak kabul edilmektedir. Zihinsel gelişimi açıklamaya yönelik olarak çok farklı ve kapsamlı bir bakış açısı ortaya koyularak bu

süreç, doğumdan başlayan ve yetişkinliğe kadar devam eden dört dönemde değerlendirmiştir. Bu kurama göre dönemler ilerledikçe çocukların kavrama ve problem çözme yeteneklerinde niteliksel gelişmeler gözlenmekte ve her bir dönem, kendisinden önce gelen dönemlerin özelliklerini de kapsamaktadır. Bu dönemler ve bu dönemlerdeki bireylerin kimi özellikleri şöyledir (Özmen, 2004):

a. Duyusal Devinim Dönemi (0-2 yaş arası)

Duyusal Devinim (sensorymotor) Döneminde birey, sözel olmayan davranışlar gösterir. Birey, duyuları ve motor faaliyetleri yoluyla dış dünya ile ilişki kurar, çevresinde olanları ve kendisinin çevresinden farklı olduğunu keşfetmeye başlar. Dönemin sonlarına doğru birey, karmaşık olmayan zihinsel işlemleri gerçekleştirmeye başlayarak işlem öncesi döneme geçer.

b. İşlem Öncesi Dönem (2-7 yaş arası)

Bu dönemde birey, sözcük dağarcığını zenginleştirerek dilini geliştirir ve benlik kavramını oluşturur. Bütünüyle benmerkezci bir düşünce yapısı gelişmektedir. Bu yaşlardaki çocuklar, kendi görüşlerinin tek ve en doğru görüş olduğuna inanırlar, çevrelerindeki bireylerin farklı bakış açılarını anlayamazlar. Bu dönemdeki çocuklarda korunum fikri gelişmemiştir. Bu dönemin sonunda benmerkezci düşünce gittikçe azalmaya ve yerini mantıklı düşünceye bırakmaya başlar. Bunun sonucunda somut işlemler dönemine geçilir.

c. Somut İşlemler Dönemi (7-11 yaş arası)

Bu dönemde bireyin sınıflama, sınıflandırma, karşılaştırma, dört işlem yapma ve dönüştürme gibi becerileri gelişir. İşlem öncesi dönemde çözilemeyen korunum sorunları bu dönemde çözülür. Somut işlemler döneminde çocukların bilişsel yapıları bazı problemleri zihinsel olarak çözebilecek düzeye gelmiş olmakla birlikte bu dönemde bir problemin çözülmesi somut nesnelerle bağlantılı olmasına bağlıdır. Somut işlemler dönemi, zihinsel işlem yapma yeteneğinin henüz gelişmediği işlem öncesi düşünce ile mantık yürütme yoluyla karşılaştırma yapabilen soyut düşünce arasında bir geçiş dönemi olarak kabul edilebilir.

d. Soyut İşlemler Dönemi (11 yaş ve sonrası)

Bu dönemde bireyde ayırt etme, değişkenleri belirleme ve kontrol etme, hayal kurma, soyut kavramları algılayabilme gibi beceriler gelişir. Genelleme, tümdengelim, tümevarım gibi zihinsel işlemler yapılabilir. Birey; kendi düşünce süreçlerinin farkındadır, kendi düşüncelerini eleştirir, diğer bilinen gerçekleri ölçüt olarak kendi yargılarının doğruluğunu sınayabilir.

1.1.1.2. Robert Gagné'nin Öğrenme Kuramı

Gagné'ye göre öğrenme, birbiriyle ilişkili sekiz kategoriden oluşan bir süreçtir. Bu süreçte en basit öğrenme olan işaretle öğrenme, hiyerarşinin en başında en karmaşık öğrenme çeşidi olan problem çözme ise hiyerarşinin en sonunda yer alır. Bu sekiz kategori şöyle sıralanmaktadır:

1. İşaretle Öğrenme (signal learning)

2. *Uyaran–Tepki ile Öğrenme* (stimulus–response learning)
3. *Zincirleme Öğrenme* (chaining learning)
4. *Sözel Öğrenme* (verbal learning)
5. *Farklılıkları Ortaya Koyarak Öğrenme* (discrimination learning)
6. *Kavram Öğrenme* (concept learning)
7. *Kural Öğrenme* (rule learning)
8. *Problem Çözme* (problem solving)

Gagné’ye göre ilköğretimde yani eğitimde en çok kullanılan öğrenme türleri; farklılıkları ortaya koyarak öğrenme, kavram öğrenme, kural öğrenme ve problem çözmedir. Eğitimin en önemli amacı ise öğrencilerde problem çözme davranışlarını geliştirmektir (Erden ve Akman, 2001). Bu kurama göre öğretmenler, ders içi etkinliklerini planlarken önce konu ile ilgili temel amacı belirlemeli, konuyu alt amaçlara ayırmalı ve öğrencilerin bu sekizli hiyerarşideki yerini belirleyerek öğretimi buna göre planlamalıdır.

1.1.1.3. Anlamlı Öğrenme Kuramı

David Ausubel tarafından oluşturulan bu kuram, “*Öğrenmeyi etkileyen en önemli faktör bireyin mevcut bilgi birikimidir, bu ortaya çıkarılıp öğretim ona göre planlanmalıdır.*” temeline dayanmaktadır. (Ayas et al., 1997 akt. Özmen, 2004). Bu kurama göre öğrenmenin çoğu sözel olarak gerçekleşmektedir ve önemli olan öğrenmenin anlamlı olmasıdır. Sözel öğrenme, ancak etkili bir şekilde uygulanırsa anlamlı olabilir. Ayrıca sözel yolla bireye kısa sürede fazla miktarda bilgi aktarılır. Anlamlı öğrenmedeki ön koşul, bireye öğretilecek konuyla ilgili ön bilgilerin

kazandırılmasıdır. Kuramda sözel öğrenmenin psikolojik esasları şu şekilde özetlenmektedir:

- a. Yeni öğretilecek olan kavram, bilgi ve ilkeler önceden öğrenilmiş olanlarla ilişkilendirildiğinde anlam kazanır. Birey, bu ilişkiyi kuramazsa konuyu kavrayamaz.
- b. Her bilgi kümesi, kendi içinde bir bütün oluşturur. Bu bütünde kavramlar ve kavramlar arası ilişkiler vardır. Birey, bu düzeni anlayamazsa ve yeni konunun ilişkilerini göremezse konuyu kavramakta güçlük çeker.
- c. Yeni öğrenilecek konu, kendi içinde tutarlı değilse veya bireyin önceki bilgileri ile çelişiyorsa birey tarafından kavranması ve benimsenmesinde güçlük çekilir.
- d. Bilişsel içerikli bir konuyu öğrenmede etkili olan zihin süreci tündengelimdir. Birey, kendine verilen bir kuralı özel durumlarda başarı ile uygulayamıyorsa onu kavramamıştır.

Bu kurama göre çeşitli öğrenme durumlarıyla karşılaşan bireyin zihninde gerçekleşen öğrenmeler, daha sonraki öğrenmeler için bir temel oluşturur. Bu öğrenmeler, her zaman doğru olarak yapılandırılmış olmayabilirler. Yani bireyin zihninde yapılandırdıkları bilgiler arasında yanlış öğrendiği şeyler de bulunabilir. Bu nedenle öğretmen öncelikle bu yanlış anlamaları belirlemeli ve öğretimini bunları giderecek şekilde planlamalıdır. Çünkü herhangi bir kavramla ilgili yanlış anlamalar konuyla ilgili daha ileri düzeydeki bilgileri anlamada sorun yaratmakta hatta bazen yeni karşılaşılan bilgilerin öğrenilmesini engellemektedir. (Özmen, 2004).

1.1.1.4. Bloom'un Öğrenme Taksonomisi

Taksonomi basitçe sınıflandırma anlamına gelmektedir. Öğrenme taksonomisi de yapıları ve öğrenme düzeylerini sınıflandırma çabasıdır. Bloom'un taksonomisi üç öğrenme alanından oluşmaktadır; bu alanların her biri bir dizi seviye ya da ön koşul içerek şekilde düzenlenmiştir. Bir birey, alt seviyelerde başarılı olmadan üst seviyelere çıkamaz. Bu anlamda bu seviyeler hiyerarşik bir yapılanma sergilemektedirler.

Bloom (1956), bireyin davranışları ile öğrenme arasında yakın bir ilişki olduğunu savunmuştur. Bu bağlamda öğrenmeyi bilişsel, duysal ve psikomotor olmak üzere üç alanda toplamışlardır.

a. Bilişsel Öğrenmeler (Bilgi)

Bilişsel öğrenmeler, zihinsel etkinliklerin ağırlıkta olduğu davranışları (bilgiyi tanıma ve hatırlama, onun üzerinde işlemler yapma, kavramlar, genellemeler, kuramlar geliştirme gibi) kapsar. Bloom (1956), bilişsel öğrenmeleri altı kategoride toplamıştır. Hiyerarşik bir yapı oluşturan bu öğrenme kategorileri basitten karmaşığa doğru şöyle sıralanmıştır: Bilgi, kavrama, uygulama, çözümleme-birleştirme ve değerlendirme. Bu sıralamaya göre kavrama düzeyindeki bir davranışın öğrenilmesi, bilgi düzeyindeki davranışların önceden öğrenilmesine bağlıdır.

1. Bilgi: Bilgi düzeyindeki bir davranış, ezber öğrenmeyi içerir ve olgular, ilkeler ve terimlerin hatırlanmasını gerektirir.

2. Kavrama: Öğrenciden önceden öğrendiklerini yeni bir biçimde yeni bir düzenlemeyle sunması istenir.
3. Uygulama: Bu düzeydeki davranışlar daha önce öğrenilen kuramsal ifadeler ve genellemelerin (olgular, kavramlar, ilkeler, kurallar, kuramlar vb.) yeni durumlarda kullanılması ile ilişkilidir.
4. Analiz: Bir problem, bir bütün ya da sistemin organizasyon ve yapısını tanıma; bir problem, bütün ya da sistemin ögeleri arasındaki ilişkileri belirleme, bir problem, bütün ya da sistemdeki kuram, ilke ve genellemeleri tanıma gibi davranışları içerir.
5. Sentez: Fikir ya da ögeleri belli ilişki ve kurallara göre birleştirip yeni bir bütün oluşturma yeteneğidir. Öğrencinin bir problemle ilgili ögeleri düzenlemesi, bir problem durumu ile ilgili bir çözüm önermesi, farklı kaynaklardan bilgileri kullanarak kendine özgü bir ürün geliştirmesi davranışlarını kapsar.
6. Değerlendirme: Belirli bir iş, yöntem, çözüm ya da ürünün değeri hakkında belirli ölçütler kullanarak yargıda bulunmak, belirli bir görüş ya da öneriyi eleştirmek ya da savunmak gibi davranışları içerir.

b. Duyuşsal Öğrenmeler (Tutumlar)

Duyuşsal öğrenmeler; bir nesne, bir olay veya bir konuya karşı ilgi, tutum, tavır ve duygu gibi davranış eğilimlerini içerir. (tercih, hoşlanma ya da hoşlanmama, yaklaşma ya da kaçınma gibi) Bir davranış öğrencinin bir seçim yapmasını gerektiriyorsa bu duyuşsal bir davranış olarak sınıflandırılır. Duyuşsal davranışlar,

genellikle belirli şartlar altında belirli seçimler yapma ve kararlar alma eğilimi olarak tanımlanır. Duyuşsal öğretim amaçlarına şöyle bakılabilir; öğrenciyi, bilişsel veya psikomotor bir beceriyi gerçekleştirmesi için belirli şartlar altında seçim yapma yönünde etkilemek. Duyuşsal öğrenmeler ayrıca bilişsel ve psikomotor davranışların kazanılmasını destekler. Duyuşsal öğrenme basamaklarını şöyle sıralayabiliriz:

1. Alma: Belli bir fikir, olay ya da uyarıcıya dikkat etme
2. Tepkide Bulunma: Belli uyarıcılarla ilgilenme, onlara belli biçimlerde tepki verme.
3. Değer Verme: Bir davranış, olay ya da olguya önem verme
4. Örgütlenme: Farklı değerleri tutarlı bir değerler sistemi oluşturacak şekilde örgütlenme. Bir değerler bütünüyle nitelenmişlik: Özümşenen değerlerle tutarlı bir yaşam felsefesi ya da dünya görüşü geliştirme.

c. Psikomotor Öğrenmeler (Beceriler)

Psikomotor öğrenmeler, belirli fiziksel hareketlerin belli bir sıraya göre doğru, hızlı ve otomatik olarak yapılması sonucunda ortaya çıkan davranışları içerir.

Psikomotor öğrenmeler şöyle sıralanabilir:

1. Algılama (yorumlama): Bir becerinin nasıl yapıldığını izleme; hareketlerin farkına varma.
2. Kuruluş (hazırlanma): Bir motor hareket için zihinsel, bedensel ve duygusal yönden hazır olma.
3. Kılavuz denetiminde yapma: Bir beceriyi, önce beceriyi yapan başka bir kişiyi taklit ederek ve daha sonra kendi kendine yaparak öğrenme.

4. Alışkanlık düzeyi: Bir beceriyi kendi başına, hiç kimseden yardım almadan, istenen hassasiyette yapma.
5. Karmaşık dışa dönük faaliyet: Karmaşık bir beceriyi kolayca, en az zaman ve enerji harcayarak yapma.
6. Uyarlama (değiştirme): Önceden kazanılan becerileri, yeni durumlarda kullanma.
7. Yaratma: Yeni, farklı bir motor davranış geliştirme.

1.1.2. Öğrenme Biçimleri ve Öğrenme Stratejileri

Öğrenme üzerine ortaya atılan kuramlar sonucunda alanyazınında daha önce üzerinde çok fazla durulmayan iki kavram ortaya çıkmıştır: *öğrenme biçimi* (learning style) ve *öğrenme stratejisi* (learning strategy). Bu iki kavram, tamamen yeni olmamakla birlikte üzerinde çok fazla çalışılmamış konulardır. Ortaya konan farklı kuramlar sonucunda bu kavramların da çalışmalarda göz önünde bulundurulması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bunun sonucunda öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini açıklamak için farklı öğrenme biçimleri ve stratejileri ortaya konmuştur.

Yapılan çalışmalar sonucunda öğrenmenin genel bir tanımı yapılmıştır. Ancak bu çalışmalar şu gerçeği de ortaya çıkarmıştır: Öğrenme bireylere göre farklılık gösteren bir süreçtir. Bu da her birey için farklı öğrenme tanımları olduğu ve sürecin her bireyde farklı aşamalarla gerçekleştiği anlamına gelmektedir. Öğrenmenin bireylere göre farklılık göstermesinin en büyük nedeni, bireylerin farklı öğrenme biçimlerine sahip olmasıdır. Peki, öğrenme biçimi nedir? Bu konuda ortaya birçok tanım ortaya atılmıştır. Öğrenme biçimi, her bireyde farklılık gösteren, bireyin yeni bilgilere karşı

farklı stratejiler geliştirdiği ve bilginin, beynin ilgili kısımlarına nasıl iletilildiğini açıklayan yollar olarak tanımlanabilir. Biyolojik ve sosyolojik etmenler, bireylerin öğrenme biçimlerini farklılaştıran temel faktörlerdir Keefe (1987). Öğrenme biçimini şöyle tanımlamaktadır: Bireyin öğrenme çevresini nasıl algıladığı, bu çevre ile nasıl etkileşime girdiği ve bu çevreden ne tür uyarılar aldığının belirtilerinin bir göstergesi olan bilişsel, duyuşsal ve psikolojik davranışların özellikleridir. Öğrenme biçimi ayrıca kalıtsal özellikleri ve çevresel etkileri de kapsamaktadır (Keefe, 1987 akt. Hein ve Budny, 1999). Dunn (1990)'a göre ise bireyin yeni ve zor bilgiyi zihinde toplama, işleme ve bellekte tutma şekli, öğrenme biçimidir. Bir bireyin öğrenme biçimini betimlemek ve değerlendirmek için bireyin doğal işleme süreci ile ilişkili olan bireyin odaklanmasını tetikleyen ne olduğunu belirlemek ve bunu uzun süreli bellekle (long-term memory) ilişkilendirmek önemlidir. Herkes bir öğrenme biçimine sahiptir ama herkesin öğrenme biçimi de farklıdır aynı parmak izleri gibi. Ayrıca olgunlaştıkça bireyin öğrenme biçimleri de değişebilmektedir (Dunn, 1990). Kolb'a göre ise kalıtsal özelliklerin bir sonucu olarak bazı öğrenme becerilerini ön plana çıkararak öğrenme biçimleri geliştirirler. Aile, okul ve iş yerindeki sosyal deneyimler yoluyla etkin ve yansıtıcı ile anlık ve analitik arasındaki zıtlıklar belirlenir ve böylece bilginin dört temel biçimine öğrenme eğilimi oluşur. Bilginin bu dört biçimi; *uzaklaşma* (divergence), *özümseme* (assimilation), *yakınsama* (convergence) ve *uzlaşma* (accommodation)dır (Kolb, 1984).

Öğrenme biçimleri üzerine yapılan çalışmalar da öğrenme kuramlarında olduğu gibi öğrenmeye farklı açılardan yaklaşmışlardır. Örneğin Jung, bireyin psikolojik yapısına odaklanmıştır ve bunun sonucunda Psikolojik Tip Kuramı'nı ortaya koymuştur. Bu kurama göre bireylerin bilgileri nasıl topladığı ve topladıkları

bilgiler üzerine aldıkları kararlarda bireysel farklılıkların nasıl etkili olduğu açıklanmaktadır. Birey dört bilince sahiptir: hissetme, düşünme, duygularla anlama, algılama-önsezi. Bu bağlamda birey ve öğrenmeye yönelik tipler ortaya konmuştur: dışa-dönük tipler, içe-dönük tipler, duyuşsal tipler ve sezgisel tipler, düşünen tipler, duyuşsal tipler, yargısal tipler ve algısal tipler (Saban, 2000).

Bireyin bilişsel yapısına odaklı çalışmalar Witkin ve ark. ile Gregoric'e aittir. Witkin, bireyleri alan bağımlı ve alan bağımsız olarak ikiye ayırırken Gregorg dört farklı öğrenme biçimi ortaya koymuştur.

Alan Bağımlı/Alan Bağımsız Biliş Biçimi Modeli'ne göre bilişsel biçim; bireyin bilgiyi alma, organize etme, kullanma, hatırlama ve gerektiğinde kullanmak üzere bellekte tutabilme sürecinde tercih ettiğı yöntemleri ifade etmektedir.

Genel anlamda alandan bağımsız bireyler analitik, yarışmacı, bireysel, görev-merkezli, iç motivasyonu yüksek, uzamsal düşünebilen, detaycı ve görsel bakış açısına sahip bireylerdir (Fritz, 1994). Alan bağımlı bireyler ise grup çalışmasına düşkün, sosyal etkileşime duyarlı, dışsal motivasyon arayan, sözel ifadeci olmayan, kendilerine sunulanı alan edilgen bireylerdir (Liu ve Reed, 1994). Alan bağımlı öğrenciler, karar mekanizmalarını kullanırken öğrenme *bağlam*larından (context) fazlaca etkilenir. Bu tip öğrenciler, bireysel tercihlerini bu bağlamda izole edip genel öğrenme durumlarına göre tavır alabilirler. Öte yandan alan bağımsız öğrenciler ise öğrenme durumlarının özelliklerini dikkate almadan karar mekanizmalarını kullanırlar. Alan bağımlı öğrencilerin daha çok sosyal içerikli öğrenme durumlarında (tartışma, grup çalışması vb.), daha verimli öğrenme süreçlerine girdikleri öngörülmektedir. Alan bağımsız öğrenciler ise daha çok bireysel çalışmalarda başarılı olurlar; bununla beraber, karmaşık öğrenme durumları ile daha iyi baş

edebilmektedirler. Özellikle matematik veya fen gibi bilim alanlarında alan bağımsız öğrencilerin daha iyi performans gösterdiği kanıtlanmıştır. Öğrencilerin alan bağımlı veya alan bağımsız biliş biçimlerini kullanması, sürekli değişim gösterebilir. Yani, oluşan öğrenme durumlarına göre öğrenciler, alan bağımlı veya alan bağımsız biliş biçimlerini kullanabilirler (Altun, 2003).

Gregoric öğrenme biçimi ise iki temel üzerine kuruludur: Bilginin nasıl algılandığı ve bilginin nasıl işlendiği. Bunlar da kendi aralarında ikiye ayrılır.

Bilgi işleme (ordering) açısından sıralı ve rastgele bir işleme söz konusudur. *Sıralı* (sequential) işleme; düşünceyi adım adım ilerletme, mantıksal sıra ile işlem yapmadır. *Rastgele* (random) bilgi işlemede işlem sırası önemli değildir. Hangisi önemli ise o bilgi öne alınır. Algılama ve bilgi işleme bağlamında dört öğrenme biçimi ortaya çıkar:

- a. *Somut Sıralı Öğrenenler* (Concrete Sequential Learner)
- b. *Soyut Sıralı Öğrenenler* (Abstract Sequential Learner)
- c. *Soyut Rastgele Öğrenenler* (Abstract Random Learner)
- d. *Somut Rastgele Öğrenenler* (Concrete Random Learner)

Dunn ve Dunn (1990) tarafından ortaya atılan öğrenme biçimi modeli ise bireyin biyolojik yapısı ve gelişimsel sürecine odaklıdır. Bu modele göre her bireyin kendine özgü biyolojik ve gelişimsel öğrenme özellikleri vardır. Öğrenme ve yaratıcılıktaki gelişmeler ancak bireyin öğrenme gücüne dayalı bir eğitimle geliştirilebilir. Eğer bir öğrenciye öğrenmesi için en iyi fırsat verilme isteniyorsa bireyin öğrenme biçimi ön plana çıkarılmalıdır (Hein ve Budny, 1999).

Dunn ve Dunn modeli, en karmaşık öğrenme biçimi modellerinden biri olup çevresel, duygusal, sosyolojik, psikolojik ve fiziksel olmak üzere 5 temel boyut altında 21 değişik element şeklinde tanımlamıştır:

- a. Çevresel Boyut
- b. Duygusal Boyut
- c. Sosyal Boyut
- d. Fizyolojik Boyut
- e. Psikolojik Boyut (Hein ve Budny, 1999).

Dunn ve Dunn öğrenme biçiminin uygulama ilkeleri ise şunlardır:

- a) İnsanların çoğu öğrenebilir.
- b) Öğretimsel çevreler, kaynaklar ve yaklaşımlar farkı öğrenme biçimlerine göre ayarlanabilir.
- c) Herkesin öğrenme yeteneği vardır, ama bu yetenekler farklılaşabilir.
- d) Herkesin öğretimsel tercihleri vardır ve bu tercihler ölçülebilir.
- e) Öğrenme biçimlerine göre yapılan eğitimsel düzenlemelerden sonra öğrenci başarısında artış olur.
- f) Öğretmenler, öğrenme biçimlerini eğitimleri sırasında kullanabilirler.

Kolb tarafından ortaya atılan öğrenme biçimi modeli ise tamamen bireysel deneyimler üzerine odaklanmıştır. Bu yüzden bu model “Yaşantısal Öğrenme Biçimi” olarak da adlandırılmaktadır. Bu modele göre öncelikle öğrencinin somut birtakım tecrübeler ve olaylarla karşılaşması ve bu olayları yaşaması gerekmektedir. Daha sonra öğrenci, gözlemler yapmaya başlar ve başkalarının tecrübelerini de

gözleyerek kendi gözlemlerini oluşturur. Bu aşamadan sonra soyut kavramsallaştırma süreci başlar ve öğrenci, gözlemlerini açıklamak için kendi kuramlarını geliştirmeye başlar. En son seviyede ise geliştirmiş olduğu kuramları güncel problemleri çözme ve kararlar alma için kullanmaya başlar.

Kolb'a göre yeni bilgi, beceriler veya tutumlar ancak yaşantısal öğrenmenin dört biçimi içinde yer alarak gerçekleştirilebilir. Öğrencilerin etkin olabilmeleri için dört farklı yeteneğe ihtiyaçları vardır. Bunlar; *somut yaşantı* (concrete experience) yetenekleri, *yansıtıcı gözlem* (reflective observation) yetenekleri, *soyut kavramsallaştırma* (abstract conceptualization) yetenekleri ve *etkin yaşantı* (active experimentation) yetenekleridir. Diğer bir deyişle öğrenciler önyargı olmaksızın yeni deneyimlere açık olabilmeli (somut yaşantı), birçok açıdan deneyimlerini ile yaşantılarını gözlemleyebilmeli ve gözlemlerinin sonuçlarını yansıtabilmeli (yansıtıcı gözlem), gözlemlerini mantıksal olarak tutarlı ve sağlam kuramlar içine oturtabilecekleri kavramlar oluşturabilmeli (soyut kavramlaştırma), problem çözme ve karar verme aşamalarında ise oluşturdukları bu kuramları kullanabilmelidirler (etkin yaşantı). Somut yaşantı öğrenme biçimi gelişmiş bireyler, diğer insanlarla ilişki kurmada çok iyidirler ve sezgileriyle karar veririler. Yansıtıcı gözle biçimi gelişmiş bireyler, etkin katılımcı olmaktan çok diğer insanları izler ve gözlemlerler. Bu bireyler, çok farklı bakış açılarıyla olayları bütün açılarıyla ele almaya çalışırlar. Soyut kavramlaştırmada ise bireyler, duygularıyla değil akıllarıyla hareket ederler. Bir sorunu çözmek için estetik çözümler yerine akılcı çözümler önerirler. Etkin yaşantı biçimi gelişmiş bireyler ise durumları ve kişiler etkilemede etkin rol alırlar. Bu bireyler anlamak için gözlem yapmak yerine doğrudan pratikte uygulamaya

geçerler (Hein ve Budny, 1999). Her bir bireyin öğrenme biçimi de bu dört öğrenme yeteneğinin bir bileşenidir.

Kolb’a göre öğrenme sürecinin iki temel boyutu vardır. Bunlardan birincisi; soyut kavramsallaştırmadan somut yaşantıya uzanır, ikincisi ise etkin yaşantıdan yansıtıcı gözleme uzanır. Kolb öğrenme biçimi modelinde somut yaşantı ve soyut kavramsallaştırma; bireyin bilgiyi nasıl algıladığını, yansıtıcı gözlem ve etkin yaşantı ise bireyin bilgiyi nasıl işlemlediğini açıklar (Peker, 2003).

Kolb tarafından 1984 yılında geliştiren bir öğrenme biçimi envanteri ile bireylerin toplam puanları alınarak hangi öğrenme biçimine sahip olduğu ortaya konmuştur. Bu envanter ile dört farklı öğrenme biçimi ortaya konulmuştur (Kolb, 1984).

a. Değiştiren Öğrenme Biçimi

Bu öğrenme biçiminde baskın olan öğrenme becerileri **soyut kavramlaştırma** ve **yansıtıcı gözlemdir**. Bu öğrenme biçimine sahip bireyler insanlarla daha az, soyut kavramlarla ise daha çok ilgilenirler; farklı gözlemleri bütünleştiren açıklamalar yaparlar (Hein ve Budny, 1999).

b. Ayrıştıran Öğrenme Biçimi

Bu öğrenme biçimindeki baskın öğrenme becerileri **somut yaşantı** ve **yansıtıcı gözlemdir**. Bu öğrenme biçimindeki bireyler, yaratıcı hayal güçlerini iyi kullanırlar, somut durumlara farklı bakış açılarıyla yaklaşırlar ve bunları anlamlı bir bütün olarak ilişkilendirerek birleştirirler (Hein ve Budny, 1999).

c. Özümseyen Öğrenme Biçimi

Bu öğrenme biçiminin baskın öğrenme becerileri, **soyut kavramlaştırma** ve **etkin yaşıntıdır**. Bu bireyler, tek yanıtli sorunlar veya sorularda çok iyidirler. Çok duygusal değildirler ve boşa zaman geçirmekten hoşlanmazlar. “Şey”lerle çalışmayı insanlarla çalışmaya tercih ederler (Hein ve Budny, 1999).

d. Yerleştiren Öğrenme Biçimi

Bu öğrenme biçiminin baskın öğrenme becerileri, **somut yaşıntı** ve **etkin yaşıntıdır**. Bu bireyler, risk almaya eğilimlidirler. Belli bir çevreye uyum gerektiren durumlarda iyidirler, diğer insanlarla kolayca çalışabilirler ama bazen sabırsız olabilmektedirler (Hein ve Budny, 1999).

Farklı açılardan öğrenme biçimleri ortaya koymak, bireylerin öğrenme biçimlerini belirlemek ve dolayısıyla uygun öğrenme stratejileri geliştirmek adına önemlidir. Çünkü her birey öncelikle davranışsal öğrenme biçimi kullanmaktadır ancak daha sonra öğrenme ortamındaki tetiklemeler sonucunda bilişsel öğrenme biçimi kullanmaya başlamaktadır. Bunun sonucunda birey çeşitli öğrenme stratejileri geliştirmektedir.

Weinstein ve Mayer (1986)’a göre öğrenme stratejilerinin amaçlarından biri öğrenmeyi kolaylaştırmaktır ve öğrencinin isteyerek gerçekleştirdiği sürecin bir parçası olmalıdır. (Weinstein and Mayer, 1986) Strateji kullanımının amacı, öğrencinin odaklanma veya duygusal durumunu veya öğrencinin yeni bilgiyi seçme, edinme, düzenleme veya bütünleştirme biçimini etkilemektedir. Öğrenme stratejilerinin bu geniş tanımı; seçilmiş yeni bilgiye odaklanma, edinme sırasında bilgiyi gözlemleme, düzenleme veya bu süreçler sırasında yeni bilgiyi detaylandırma,

öğrenme tamamlandığında süreci değerlendirme gibi aşamaları da içerebilir. Böylece stratejiler, etkili ve kavramsal bir tabana sahip olabilir ve sözcük öğrenimi gibi basit öğrenme görevleri ile dil üretimi ya da dili kavrama gibi daha karmaşık görevleri de etkileyebilir.

Öğrenme stratejisi kavramı birçok araştırmacı tarafından tanımlanmıştır. Wenden ve Rubin (1987) akt. Hismanoglu, 2006) öğrenme stratejisi kavramını şöyle tanımlamıştır: “Öğrenci tarafından bilginin elde edilmesini, depolanmasını, erişilmesini ve bilginin kullanılmasını sağlamak için kullanılan işlemler, adımlar ve planlar bütünü öğrenme stratejisidir.” (Richards ve Platt (1992) akt. Hismanoglu, 2005)’e göre öğrenme stratejileri öğrenciler tarafından öğrenme sırasında kullanılan ve onların daha kolay anlamasını, öğrenmesini ve yeni bilgiyi hatırlamasını sağlayan planlı davranış ve düşüncelerdir. Stern (1992)’e göre ise öğrenme stratejisi kavramı, öğrencilerin bilinçli olarak belli amaçlara ulaşmak için gösterdikleri çabaya dayanmaktadır. Bütün öğrenciler, yeni bilgi ile karşılaştığında bilinçli ya da bilinçsiz olarak öğrenme stratejileri kullanır.

Öğrenme stratejileri, öğrenciler tarafından edinimi, depolamayı, bellekte tutmayı, yeniden hatırlamayı ve bilgiyi kullanmayı sağlamak için genellikle bilinçli olarak kullanılan adımlar ya da davranışlardır (Rigney, 1978; Oxford, 1990 akt. Hismanoglu, 2005). Araştırmalar başarılı öğrencilerin araç-gereçleri, görevleri, amaçları, ihtiyaçları ve öğrenme düzeyleri ile örtüşen öğrenme stratejileri kullandıklarını göstermektedir¹. Daha iyi öğrenciler daha kötülere göre daha fazla öğrenme stratejisi kullanmaktadır ancak strateji kullanımı ve bu stratejiyi etkili kullanma arasındaki ilişki karmaşıktır. Araştırmalar, dil öğrenenlerin bütün öğrenme

¹ İlgili çalışmalar için bkz. Skehan, 1989; Oxford 1989; Oxford ve Crookall, 1989.

seviyelerinde strateji kullandıklarını göstermektedir ancak birçok öğrenci kullandıkları ya da kullanmalarının yararlı olacağı stratejilerin farkında değildir (Chamot ve Kupper, 1989).

Öğrenciler tarafından farklı birçok strateji kullanılabilir: öğrenmeyi düzenlemek, değerlendirmek ve öğrenmeye odaklanmak için üstbilişsel stratejiler; duygular ya da tutumları yönlendirmek için duygusal stratejiler; öğrenme sürecinde diğer öğrencilerle ilişki kurmak için sosyal stratejiler; yeni bilgiyi var olan şemalarla ilişkilendirmek ve bu bilgiyi analiz etme ve sınıflandırmak için bilişsel stratejiler; yeni bilgiyi belleğe alma ve gerekli olduğunda bu bilgiyi kullanmak için hatırlama stratejileri ve dilin bilgisine yönelik eksiklikleri ve boşlukları tamamlamak için karşılama stratejileri (Oxford, 1990).

Birçok öğrenme stratejisi tanımı yapıldığından dolayı bu stratejilerin sınıflandırılması ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bunun sonucunda çeşitli araştırmalar ile öğrenme stratejileri sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmalardan birisi de Rubin'e aittir.

Rubin (1987), öğrenme ile doğrudan ilişkili olan ve olmayan stratejiler arasında bir ayırım yapmıştır. Rubin'e göre öğrenciler tarafından kullanılan ve dil öğrenme ile doğrudan ilişkili olan veya olmayan üç tür strateji vardır. Bunlar:

a. Öğrenme Stratejileri

- *Bilişsel* (Cognitive) Öğrenme Stratejileri : açıklama, doğrulama, tahmin etme, tümevarımsal gönderim, tümdengelimli usa vurma, uygulama, ezberleme, gözlemlleme.
- *Üstbilişsel* (Metacognitive) Öğrenme Stratejileri: Planlama, amaç ile öncelik belirleme ve kendi kendini yönetme vb.

- b. İletişimsel Stratejiler
- c. Sosyal Stratejiler (Rubin 1987).

O'Malley (1985)'in sınıflandırmasında ise dil öğrenme stratejileri üç alt kategoride incelenmiştir (O'Malley ve ark. (1985) akt. Hismanoğlu, 2006) :

- Üstbilişsel Stratejiler: öğrenmeyi planlama, öğrenme süreçleri hakkında düşünme, birinin üretimini veya kavramasını gözlemleme ve bir etkinlik tamamlandıktan sonra öğrenmeyi değerlendirme vb.
- Bilişsel Stratejiler: tekrarlama, neden-sonuç ilişkisi kurma, çeviri, gruplama, not alma, sonuç çıkarma, yeniden birleştirme, betimleme, işitsel sunum, anahtar sözcükler, bağlamsallaştırma, seçme, gönderim yapma vb.
- Sosyo-duygusal Stratejiler

Oxford (1990)'un sınıflandırmasında ise dil öğrenme stratejilerinin amacı, iletişimsel edinçlerin gelişimine yönelik olarak betimlenmiştir (Oxford, 1990). Öğrenme stratejilerini dolaylı ve dolaysız olmak üzere iki temel sınıfa ayırmıştır; bunlar da kendi aralarında 6 alt sınıfa ayrılmıştır. Oxford'un sisteminde üstbilişsel stratejiler öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenlemelerine yardım eder. Duygusal stratejiler, rahatlık gibi duygusal ihtiyaçları ile ilişkilidir; sosyal stratejiler ise hedef dil ile olan etkileşimi sağlar. Bilişsel stratejiler, öğrencilerin öğrenmelerini anlamlandırmalarını sağlarken hatırlama stratejileri bilgiyi depolar ve *karşılama* (compensation) stratejileri de iletişimi devam ettirebilmek için öğrencilerin bilgi boşluklarının üstesinden gelmelerini sağlar. Oxford (1990)'un öğrenme stratejileri taksonomisi şöyledir:

A. DOĞRUDAN STRATEJİLER

I. Bellek

- a. Zihinsel İlişkiler Kurma
- b. Sesleri ve İmgeleri Uygulama
- c. İnceleme Yapma
- d. Harekete Geçme

II. Bilişsel

- a. Uygulama
- b. İleti Alma ve Gönderme Stratejileri
- c. Analiz ve Mantık Yürütme
- d. Girdi ve Çıktı için Yapılar Yaratma

III. Karşılama Stratejileri

- a. Akıl Yürütme
- b. Konuşma ve Yazmadaki Sorunların Üstesinden Gelme

B. DOLAYLI STRATEJİLER

I. Üstbilişsel Stratejiler

- a. Öğrenemeye Odaklanma
- b. Öğrenmeyi Planlama ve Düzenleme

- c. Öğrenmeyi Değerlendirme

II. Duygusal Stratejiler

- a. Endişeyi Azaltma
- b. Kendi Kendini Teşvik Etme
- c. Duygusal Durumunu Bilme

III. Sosyal Stratejiler

- a. Diğerleriyle İlişki Kurma
- b. Diğerleriyle Empati Kurma
- c. Soru Sorma

Yapılan bu sınıflandırmalar yardımıyla bireylerin öğrenme biçimleri ve öğrenme stratejileri saptanarak daha etkili öğrenme nasıl sağlanır sorununa yanıt aranmıştır.

1.1.3. Öğrenme Yöntemleri

Her bireye özgü öğrenme biçimleri olması ve bunun sonucunda öğrenme stratejilerinin ortaya konması sonucunda “En iyi öğrenme nasıl gerçekleştirilebilir?” sorusu ortaya atılmıştır. Bu soruyu cevaplamak için öğrenme biçimleri ve öğrenme stratejilerini temel alan çeşitli öğrenme yöntemleri ortaya atılmıştır. Önceleri öğretmen merkezli, doğrudan bilgi aktarımına dayanan, bireyin bilişsel süreçlerine odaklanmayan öğrenme süreçleri uygulanırken bireyin bilişsel ve zihinsel yapısı ile

öğrenme ve kavrama süreçleri aydınlatıldıkça öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımları üzerinde yoğunlaşmıştır.

Bu bölümde öğrenmeye bilişsel açılarından yaklaşan İşbirliğine Dayalı Öğrenme, Etkin Öğrenme, Çoklu Zekâ ve Yapılandırmacı Yaklaşım üzerinde durulacaktır.

1.1.3.1. İşbirliğine Dayalı Öğrenme

Türkçe alanyazınında kubaşık öğrenme olarak da kullanılmaktadır. İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin küçük gruplar halinde bir problemi çözmek, bir görevi tamamlamak veya ortak bir amacı gerçekleştirmek için çalışmalarını. Grup üyeleri ya birbirine öğretirken ya da her biri işin bir kısmını yaparak yardımlaşırlar. Buna "iç bağımlılığı" ya da "amaç bağımlılığı" denmektedir. İşin her üyeye sorumluluk düşecek biçimde yapılandırılması ve arasındaki etkileşim biçimi, işbirliğine dayalı öğrenmenin en önemli iki özelliğidir.

İşbirliğine dayalı öğrenmenin geliştirilmiş ve şu an kullanılmakta olan birçok farklı tekniği vardır fakat bu farklı tekniklerin hepsinin ortak özellikleri vardır. İşbirliğine dayalı öğrenmenin temel ilkeleri olarak nitelendiren bu özellikler (Johnson ve Johnson, 1994):

1. Olumlu Dayanışma (Positive Interdependence): İşbirliğine dayalı öğrenmenin en temel ilkesidir. İşbirliğine dayalı bir öğrenme ortamında öğrencilerin iki tane sorumluluğu vardır: Verilen görevi öğrenmek ve verilenleri grubun diğer üyelerinin de öğrendiğinden emin olmak (Yılmaz, 2001).

2. Yüz Yüze Etkileşim (Face to Face Interaction): Bu, grubun ortak amaçları doğrultusunda bireylerin başarmak, verilen görevi tamamlamak ve üretmek için

birbirlerini cesaretlendirmeleri, desteklemeleri ve bu yolla işleri daha kolay hale getirmeleridir. Yüz yüze destekleyici etkileşim, bireylerin, birbirlerine yeterli ve etkili bir şekilde yardım etmesini gerektiren bir etkileşimdir (Yılmaz, 2001).

3. Bireysel Sorumluluk (Individual Accountability): Bireysel olarak değerlendirilen öğrenciden elde edilen değerlendirme sonucu gruptaki tüm öğrencileri de etkiler ve her öğrencinin diğer grup üyelerinden sorumludur. Her üye, hiçbir şey yapmaksızın gruptaki diğerlerinin başarısına ortak olamayacağını bilincinde olmalıdır.

4. Sosyal Beceriler (Social Skills) : İş birliğine dayalı öğrenme çabalarının etkili ve verimli olması, kişilerarası iletişim becerilerinin yanında diğer sosyal becerilerin de kullanılmasını gerektirir.

5. Grup Süreci (Group Processing): Etkili bir grup çalışması için gruptaki öğrenciler, grubun amaçlarına başarılı bir şekilde ulaşp ulaşılmadığını tartışmalıdırlar. Grup, üyelerin hangi etkinliğinin yararlı ve hangilerinin yararsız olduğuna, hangi etkinliklere devam edilmesi, hangilerinin değiştirilmesi gerektiğine tartışarak karar vermelidir (Yılmaz, 2001).

Bu özellikler göz önünde bulundurulduğunda sınıftaki öğrencileri sadece küçük gruplara ayırarak onların bir problem ya da bir görev üzerinde çalışmalarını sağlamak, işbirliğine dayalı öğrenimin gerçekleştiği anlamına gelmediği görülmektedir. Gerçek bir işbirliğine dayalı bir öğrenimde öğrencilerin grup dinamiğini anlamasına, ihtiyaçları olan işbirliğine dayalı öğrenme becerilerini geliştirmelerine ve gruplar halinde çalışarak öğrenmeleri gereken konular için öğretmenin rehberliğine ihtiyaçları vardır (Artzt ve Newman, 1997).

Geleneksel öğrenme gruplarında homojen bir grup yapısı varken işbirliğine dayalı öğrenme gruplarında heterojen gruplar oluşturulur. Grup liderliği üyeler

arasında paylaşılmaktadır, tek bir lider yoktur. Her üyenin en iyi derecede öğrenebilmesi için üyeler arasında uyumlu çalışma ilişkilerinin kurulması amaçlanır. Gruptan çıkan tek bir ürüne vurgu yapılır. Sosyal beceriler doğrudan öğretilir (liderlik, iletişim yeteneği, birbirlerine karşı dürüstlük, karar verme, paylaşma gibi). Öğrenciler, bu sorumlulukları hem takım olarak hem de bireysel olarak değerlendirirler. Böylece bütün üyeler, takımda kime yardım edilmesi veya kime destek verilmesi gerektiğini öğrenir.

İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminin birbirinden farklı ve olumlu birçok sonucu vardır. Başarı, yüksek düzeyde düşünme becerisi, bellekte tutma, bilgi aktarımı, başarı güdülenmesi, içsel güdülenme, sürekli güdülenme, sosyal ve bilişsel gelişim, ahlakî düşünme, sosyal destek, arkadaşlık, ruhsal sağlık, ön yargıların azalması, kişinin kendine saygı duyması, sosyal beceri kazanma, öğrenme ortamının niteliğinin iyileşmesi gibi sonuçlar bu yöntemin sonuçlarıdır (Johnson ve Johnson, 1998).

İşbirliğine dayalı öğrenmenin faydaları aşağıda sıralanmaktadır:

1. İşbirliğine dayalı öğrenmedeki grupların heterojen yapısı, öğrencilere kendilerinden farklı olan kişileri desteklemeyi ve kabullenmeyi öğretir.
2. İşbirliğine dayalı öğrenme, eleştirel ve yüksek düzeyde düşünme becerilerinin gelişmesini sağlar.
3. İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin güdülenmesini artırır. Beraber tartışan ve ortak bir amaç için çalışan öğrenciler, düşüncelerini ve bilgiyi paylaşırlar.
4. İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin etkin öğrenmesini sağlar. Öğrenciler, bilgiyi paylaşma sürecinde etkin olurlar.

5. İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin kendilerine olan saygılarını ve öz güvenlerini artırır.
6. İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin sosyal becerilerini artırır.
7. İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin demokratik deneyimler yaşamasını sağlar.
8. İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin sorumluluk duygularının artmasını sağlar.

Yapılan araştırmalar sonucunda işbirliğine dayalı öğretimin, başta başarı olmak üzere birçok öğrenme ürünü üzerinde, yarışmaya (rekabete) dayalı ve bireysel öğretime göre çok daha olumlu etkilerinin olduğunu belirtmiştir. İşbirliğine dayalı öğrenmede öğrencilerin grubun ortak amaçları doğrultusunda olumlu davranışlara yöneldikleri fark edilmiştir (Johnson ve Johnson, 2000).

1.1.3.2. Etkin Öğrenme

Bu öğrenme yaklaşımına göre öğrenciler, edilgen alıcılar değil öğrenerek kendi yaşamlarını şekillendiren bireylerdir. Öğrenciler, sınıfta dinlemekten daha fazla şeyler yapmalı; öğrendikleri şeyi okumalı, yazmalı, konuşmalı, tartışmalı, geçmiş yaşantılarıyla ilişkilendirmeli, günlük yaşamında uygulamalı ve problem çözmelidir. Yani öğrenci, yeni bilgiyi işlemlemeli ve kendine göre içselleştirmelidir. Öğrendikleri yeni bilgi hakkında konuşmaları, yazmaları, önceki yaşantıları ile ilişkilendirmeleri ve öğrendiklerini günlük hayatlarına taşımaları gerekmektedir (Lubbers ve Gorcyca 1997).

Etkin öğretim, öğretme-öğrenme sürecinin çeşitli yönleriyle ilgili karar alma fırsatlarının verildiği, öğrencinin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir süreçtir. Etkin öğretimde amaç, öğrenciyi edilgen izleyici

ve gözlemci konumundan çıkarıp öğrenme olayına odaklamaktır. Etkin öğretim, öğrencileri düşünmeye, öğrendiği bilgiler üstünde yorum yapmaya teşvik eden bir yaklaşımdır. Böylece öğrenci, düşünce ve fikirlerini rahatlıkla ifade edebileceği, uygulayacağı zeminler bulacak ve öğrenme bu yolla kalıcı olacaktır.

Etkin öğrenmeyle ilgili görüşlerden bazıları şunlardır (Açıkgöz, 2003):

- Etkin öğrenme, sadece etkin öğretim değil aynı zamanda bir öğretim modelidir.
- Her etkin katılım, etkin öğrenmeye götürmeyebilir. Yani etkin katılım, etkin öğrenme için şart olan ancak başlı başına yeterli olmayan bir ön koşuldur.
- Etkin öğrenmede öğrenciler, öğrendiklerini yansıtmaktan öte etkinlik üzerine odaklanabilmektedir.
- Etkin öğrenme, tek başına bir öğretim yöntemi ya da tekniği değildir. Gerçekte öğrenme stratejilerini ve öğrenme biçimlerini içeren bir modeldir.
- Etkin öğrenme, geleneksel yöntemle bir alternatif olarak görülebilir. Ancak geleneksel yöntemin karşısında değildir.
- Etkin öğrenme geleneksel yöntemlere göre daha fazla zaman alabilir. Fakat önemli olan ne kadar zaman kullanıldığı değil zamanın etkin kullanımıdır.
- Etkin öğrenme bireysel öğrenme değildir.

1.1.3.3. Çoklu Zekâ Yaklaşımı

Eğitime yeni bir yaklaşım getiren Çoklu Zekâ kuramı (Multiple Intelligence Theory), Harvard Üniversitesi öğretim üyelerinden Howard Gardner tarafından 1983 yılında geliştirilmiştir. Öğrenme psikologu olan Gardner (1993), zekâ kavramına

farklı bir boyut getirerek zekânın tek bir boyutta değil de birden fazla boyutta değerlendirilmesi düşüncesini ortaya atmıştır. Gardner; dahiler, beyinde hasar olmuş insanlar, normal çocuk ve yetişkinler ile farklı kültürlerden insanlar üzerinde çalışarak zekâyı yeniden tanımlamıştır. Gardner’a göre zekâ; bireyin, karşısına çıkan sorunları ya da güçlükleri çözme ve kendi kültüründe değer bulan bir ürün ortaya koyma, yeni sorunlar keşfetme ve böylece yeni bilgilere zemin hazırlama kapasitesidir (Gardner, 1993).

Gardner’e göre zekânın özellikleri şunlardır (Gardner, 1999):

- Zekâ geliştirilebilir.
- Zekâ, herhangi bir performans sırasında ya da problem çözme sürecinde sergilenebilir.
- Zekâ, çoğuldur ve birden fazla yolla sergilenebilir.
- Zekâ ancak gerçek hayat koşullarında ölçülür.
- Zekâ, bireylerin kapasitelerini ve başarabilecekleri çeşitli işleri anlamak için kullanılır.

Çoklu Zekâ yaklaşımı aşağıdaki temelleri esas alır (Armstrong, 1994):

1- Her insan, çeşitli zekâ alanlarından birine veya tümüne sahip olabilir. Çoklu Zekâ yaklaşımı, insanda yalnızca tek bir zekânın kullanıldığı düşüncesinden çok her insanın bütün zekâ alanlarında yeteneğinin olduğu görüşünü benimsemektedir. Ancak her insanda söz konusu olan bu zekâ alanları, değişik düzeylerde bulunabilmektedir.

2- Her insan, çeşitli zekâ alanlarından her birini yeterli düzeyde geliştirebilir. Çoklu Zekâ yaklaşımı, yeterli ve uygun destek , imkân ve eğitim sağlanmak şartıyla gerçekte her bireyin zekâ alanlarının hepsini, yüksek bir düzeyde geliştirebilme

yeteneğine sahip olduğunu ileri sürmektedir.

3- Çeşitli zekâ alanları, genellikle bir arada karmaşık bir yapıda çalışırlar. Gerçek hayatta hiçbir zekâ alanı tek başına var olmaz. Çeşitli zekâ alanları, birbirleri ile sürekli olarak etkileşim halindedir. Örneğin bir yemeği pişirecek bir kişinin önce tarifi okuması ve anlaması (sözel-dil zekâ alanı), yemek tarifini oluşturan malzemeleri sınıflandırması ve yemeğe karışım oranlarını hesaplayabilmesi (mantıksal-matematiksel zekâ alanı) ve yemeğin kendi damak zevkine uygunluğu (kişisel zekâ alanı) yanında ailedeki bütün bireylerin memnuniyetini de sağlayabilmesi (kişilerarası zekâ alanı) gerekir. Bunun gibi bir bireyde sadece bir zekâ türü olmayabilir. Birey, problem çözmek için birçok zekâ türünü kullanabilir.

4- Kişisel alt yapı, kültür, kalıtım ve inançlar; zekâ alanlarının gelişimi üzerinde etkilidir.

5. Kaynaklara ulaşım, tarihsel-kültürel faktörler, coğrafi faktörler ve ailesel faktörler, bireylerin zekâ gelişimini etkileyen önemli unsurlardır.

- a. Kaynaklara Ulaşım
- b. Tarihsel ve Kültürel Faktörler
- c. Coğrafi Faktörler
- d. Ailesel Faktörler (Talu,1999).

Bireylerin, problem çözmek için çeşitli zekâ alanlarını nasıl kullandığını açıklayan Çoklu Zekâ yaklaşımı; bilişsel bilim, gelişimsel psikoloji ve sinirbilim verilerinden de yararlanarak her bireyin en az 8 zekâ alanına sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Gardner, 1993). Bu zekâ çeşitleri şunlardır:

a) Sosyal Zekâ

Bu zekâ türünün özellikleri şöyle sıralanmaktadır: etkili sözlü ya da sözlü iletişim kurabilme, diğer bireylerin ruh hallerine, hislerine ve kişisel özelliklerine karşı duyarlılık, grup içinde birlikte çalışma, başka bir bireyi iyi dinleyebilme ve bakış açılarını kavrayabilme, kendini karşıdaki bireyin yerine koyabilme, karşılıklı etkileşim sağlayabilme ve bu etkileşimi koruyabilme. Bu zekâ türü baskın olan bir birey; grup içinde lider görünümündedir. Karşısındaki insanı konuşmalarıyla etkiler, farklı kültürlerle karşı istek duyar. Sözel ve bedensel dili etkili olarak kullanır, farklı ortamlara kolaylıkla uyum sağlar ve başka bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarını çok iyi algılayabilir. Bu zekâ türüne yönelik olarak kullanılabilecek teknikler şunlardır: grup tartışmaları, grupça proje hazırlama, birbirine anlatma, anket uygulama, organizasyon hazırlama gibi.

b) Sözel Zekâ

Sözel zekânın temel özelliklerini şu şekilde sıralayabiliriz: sözcüklerin sırasını ve anlamını anlayabilme, açıklama yapma, öğrenme ve öğretme, sözcükleri bütün işlevleriyle etkili biçimde kullanma, bir konuda diğer bireyleri kolayca ikna edebilme. Sözel zekâ dille yaptığımız her türlü etkinliklerle ilgilidir; gazete, kitap veya makale okuyabilme yeteneği, düz yazı, şiir, rapor veya mektup yazabilme yeteneği, dinleyiciler önünde konuşma yapabilme ya da sohbet edebilme yeteneği gibi. Bu zekâ türü baskın olan birey; okuduklarını rahatlıkla anlar, özetler ve kolaylıkla hatırlar. Sözcük oyunlarını sever. Bu zekâ türüne yönelik olarak şu teknikler kullanılabilir: öykü okuma, görüşmeler yapma, diyalog hazırlama etkinlikleri, röportaj yapma ve konuya ilişkin mektup yazma gibi.

c) Mantıksal ve Matematiksel Zekâ

Mantıksal ve matematiksel zekânın özellikleri şöyledir: soyut modelleri tanıyabilme, tümevarımsal sonuç çıkarmalar, tümdengelimsel sonuç çıkarmalar, ilişkileri ve bağıntıları fark edebilme, karmaşık hesaplar yapabilme ve bilimsel düşünebilme ile araştırma yapabilmedir.

Bu zekâ türü baskın olan bir birey; soyut düşünür, bilgiler arasında kolayca bağlantı kurar, hipotezler kurar ve onları test eder. Beyin fırtınası, benzerlikler ve farklıklar bulma, Venn şemaları hazırlama, deney yaparak hipotezleri test etme, verilerden grafik oluşturma, matematik bulmacası yapma, yanıtlara soru oluşturma, bilimsel çalışmalar yürütme gibi teknikler bu zekâ türü için kullanılabilir.

d) Görsel Zekâ

Etkin ve geniş hayal gücü, görselleştirme, grafiksel gösterim, uzaydaki nesneler arasındaki ilişkileri algılayabilme ve farklı açılardan doğru algılama bu zekâ türünün özellikleridir. Bu zekâ türü kuvvetli olan bir birey; şekilleri, haritaları ve grafikleri, yazılı araç-gereçlerden daha kolay okur ve yorumlar. Üç boyutlu ürünler hazırlamaktan hoşlanır. Çizmek, resim yapmak, diyagram ve tablolar oluşturmaktan zevk alır. Kavram haritaları, akış çizelgeleri, poster hazırlama, akıl haritaları, resimli sözlükler oluşturma, görsel kompozisyon, zincir haritaları, resimler konuşuyor etkinlikleri, resim ve fotoğraf çalışmaları ve örümcek haritalar gibi teknikler bu zekâ türü için kullanılabilir.

e) Müziksel Zekâ

Müzik ve ritim yapısını değerlendirme, duyguların aktarımında müziği araç olarak kullanma, seslere ve titreşimsel motiflere duyarlılık, ses, ritim, müzik, ton ve titreşimleri tanıyabilme ya da yeniden üretebilme bu zekâ türünün özellikleri arasındadır. Bu zekâsı baskın olan bir birey; çevresindeki seslere duyarlıdır, herhangi bir enstrümanı çok iyi çalar. Çalışırken tempo ve ritim tutar, şarkıların melodilerini çok iyi hatırlar. Bu zekâ türünde belirli kavramları içeren şiir yazma, duyguları müzikle anlatma ve öğrendikleri bilgileri popüler bir şarkının melodisini kullanarak söyleme gibi teknikler kullanılabilir.

f) Bedensel ve Kinestetik Zekâ

Önceden programlanmış bedensel hareketler, zihin-beden bağlantısı, istemli bedensel hareketlerin kontrolü, farkındalık durumunu bedeninin tüm birimlerine yayma bu zekâ türünün en önemli özellikleridir. Bu zekâsı baskın olan bir birey; el becerisini iyi kullanır, duygularını ifade ederken vücut dilini iyi bir şekilde kullanır. Organizasyon yapma özellikleri gelişmiştir. Farklı bilimsel süreçleri canlandırma, sözcükleri ve kavramları canlandırma, sessiz sinema oynama ve hareketli oyunlar hazırlama gibi teknikler bu zekâ türü için uygundur.

g) Kişisel Zekâ

Bu zekâ türünün en önemli özellikleri şunlardır: düşüncelerini yoğunlaştırabilme, odaklanabilme, üstbilişsel düşünceler, farklı duyguların farkına varabilme ve onları ifade edebilme, kendi kişiliğinin bütün boyutlarını hissedebilme, daha karmaşık düşünebilme ve sonuç çıkarabilme. Bu zekâsı kuvvetli olan bir birey;

yalnız kalmayı tercih eder. Hayat felsefesinin, hayattaki amacının ne olduğunun farkındadır. Kendi duygularıyla nasıl baş edebileceğini bilir. Yaşadığı olaylar üzerinde düşünerek sürekli bunları değerlendirir. Bu zekâ türü için bazı bilimsel olaylarda kendi görüşlerini değerlendirme, bireysel projeler hazırlama, farklı birimsel süreçleri gezen bir nesne olma ve fen bilimleri günlükleri hazırlama gibi teknikler kullanılabilir.

h) Doğa Zekâsı

Gardner tarafından 1995'te öne atılan 8. zekâ türüdür. Canlılara özen gösterme, onları evcilleştirme ve onlarla etkileşim içinde olma, doğanın kendi üzerindeki ya da kendinin doğa üzerindeki etkilerini fark etme ve canlılar arasında ayırım yapabilme bu zekâ türünün en önemli özellikleridir. Bu zekâ türü baskın olan bir birey; doğadaki hemen hemen bütün canlıların yaşamlarına ilgi duyar. Canlı türlerine ve doğal kaynaklara karşı duyarlıdır. Doğadaki canlıları sınıflandırmaya ve tanımaya meraklıdır, doğa ve insanın birbirleri üzerindeki etkisi ile ilgilenir. İşlenen konuyu doğa ile ilişkilendirme, canlı türlerinin yaşamlarını birbirleriyle ilişkilendirme, doğal ortamı gözlemlene çalışmaları, laboratuvar uygulamaları, sınıflandırma sistemi oluşturarak renk, boyut, işlev özelliklerine göre sınıflandırma ve doğadaki değişimleri kaydetme gibi teknikler bu zekâ türü için uygundur.

Çoklu Zekâ kuramının temel amaçlarından biri, öğrencilerdeki Çoklu Zekâ profillerini ortaya çıkarmak ve onları geliştirmektir. Bunu gerçekleştirebilmek için öğretmenler, öğrencilerinin genellikle küçük yaşlardan itibaren Çoklu Zekâ profillerini ortaya çıkarmalı ve her öğrencinin bütün zekâ alanlarında gelişmesine fırsat sağlayacak etkinlikler planlamalıdır (Saban, 2004). Öğrencilerin Çoklu Zekâ

profillerinin belirlenmesinde diğerk bir yöntem ise öğrencilerin ders dışında, okuldaki boş zamanlarını nasıl harcadıklarının öğretmenler tarafından gözlemlenmesidir (Saban, 2004). Böylelikle öğrenciler, doğal ortamlarda gözlemlenecektir. Öğrencilerin Çoklu Zekâ profillerinin tespit edilmesinde kullanılacak olan diğerk bir yöntem ise Çoklu Zekâ envanteri kullanarak öğrencilerin, zekâ alanlarını kendilerinin belirlemesidir. Amaç, bireylerin yaşamları boyunca baskın olarak kullandıkları zekâ alanları hakkında fikir sahibi olmak ve geliştirilmesi gereken zekâ alanlarının farkına varmaktır.

Bu bağlamda Küçükahmet, öğretimin Çoklu Zekâyâ göre düzenlenmesinde dikkate alınması gereken dört aşamadan şöyle bahsetmektedir (Küçükahmet, 2002):

a. Zekânın Ayaklandırılması: Zekâların her biri, beş duyumuzla ilişkilidir. Genellikle her bir zekâ alanını koklama, görme, işitme, tatma, dokunma, konuşma, iletişim, sezgi, iç görü gibi duyuşal girdileri esas alan değışik alıştırmalar ve etkinliklerle etkin hale getirilebilir.

b. Zekânın Güçlendirilmesi: Ayaklandırılmış ya da etkin hale getirilmiş olan zekânın genleştirilmesi, derinleştirilmesi ve beslenmesi sürecini kapsar. Aynı diğerk becerilerimizde de olduğı gibi ayaklandırılmış ve etkin hale getirilmiş zekâyı düzenli olarak kullandığımız takdirde geliştirebilir ve güçlendirebiliriz.

c. Zekânın Öğretimde Kullanılması: Bu aşamada verilmekte olan bir dersin özel içeriğinin, öğrencilerin sahip olduğı farklı zekâlara uygun olarak düzenlenmiş olması ve farklı bilgiye ulaşma yolları ile bunun nasıl öğretilceğinin öğrenilmesi gerekmektedir.

d. Zekânın Transferi: Geliştirilmiş olan bu zekâların günlük yaşamda ya da okul dışındaki gerçek hayat problemlerini çözmeye uyarlanması, son aşamayı oluşturmaktadır.

Çoklu Zekâ temelli öğretimde öğrenciler merkeze alınmalıdır.

Çoklu Zekâ kuramının öğretimsel amacı, öğretmenlerin öğretim yöntemlerini zenginleştirmesine ve geliştirmesine, sözel ve mantıksal-matematiksel alanların ötesinde öğretim stratejileri geliştirmelerine yardımcı olmaktır (Armstrong, 1994).

1.1.3.4. Yapılandırmacı Yaklaşım

Öğrenme sürecinin doğasını açıklamak için son yıllarda ortaya atılan ve en çok savunulan kuramlardan birisi de *yapılandırmacı* (constructivist) öğrenme kuramıdır. Bu kuram, öğrencilerin bilgiyi nasıl öğrendiklerinden çok onların bilgiyi nasıl yapılandırıdıklarına ilişkin bir yaklaşımdır. Yapılandırmacı öğrenme kuramında bilginin tekrarı değil bilginin transferi ve yeniden yapılandırılması söz konusudur. Bu kuramda öğrenciler, bilgiyi olduğu gibi kabul etmezler. Sadece okumak ve dinlemek yerine tartışarak, fikirlerini savunarak, hipotez kurarak, sorgulayarak ve fikirlerini paylaşarak öğrenme sürecine etkin olarak katılır; bilgiyi yaratır ya da tekrar keşfederler (Perkins, 1999). Böylelikle öğrenci, öğrenmede etkin bir role sahip hale gelir. Önemli olan öğrencinin bilgiden nasıl bir anlam çıkardığıdır. Bu nedenle Yapılandırmacı Yaklaşım öğrenci merkezlidir. Öğretim yöntem ve teknikleri yönünden temelde bilişsel bir yaklaşıma sahip olan yapılandırmacı öğrenme kuramı, öğrencilerin önceden yapılanmış bilgi ve deneyimlerini kullanarak yeni

karşılaştıkları durumlara anlam verdikleri, yeni bilgileri, var olanlarla bütünleştirdikleri bir süreçtir (Köseoğlu ve Kavak, 2001).

Yapılandırımacılık, bireyin yeni bilgileri kendi anlama stratejileri ile inşa etmesini öngören bir öğrenme felsefesidir. Öğrencinin her bireye özgü olan deneyimler ile bilgiyi nasıl yapılandırıdığına dayanan bir kuramdır. Yapılandırımacılıkta öğrenmenin bütünüyle deneyimlerle gerçekleştiği savunulmaktadır. Bilgi, fiziksel sinir sisteminden ayrı varlığını sürdüren bir yapı değildir; öğrencinin dışında yani içselleştirilmeden, depolanmadan ve bir süre sonra yeniden üretilmeden tamamlanmış bir yapı olarak da varlığını sürdüremez. Bilginin yapılanması, basit bellek yorumlarından daha baskın olan kendi kendine bir düzenleme sürecidir. Bu bakış açısında bilgi, tematik yaşam farkındalığıdır yani beyin işlevinin devam eden bölünmez ve sürekli gelişen bir ürünüdür. Yapılandırımacılık, dinamik bir zekâyı vurgular. Bir birey herhangi bir problemi çözmek için bir şey ile ilgilendiğinde, meydana okuduğunda ya da bir amaç odaklı olarak düşündüğünde aynı zamanda zihninde var olan koordineli bir sistemdeki parçaları da düzenler ama birey bu süreçte eş zamanlı olarak devam eden süreçlerin farkında değildir. Çünkü bilgi dinamik olarak yaratılır, süreçteki herhangi bir kısımdaki değişiklik, diğer kısımların işlevleri için anlıksal (bağlam duyarlı) anlamlara sahiptir çünkü bu kısımların hepsi etkileşim halindedir. Bu kısımların oluşturduğu her yeni bileşim, tamamen yepyeni bir bileşimdir ve sadece bir algoritma değildir. Bütün bilgiler her zaman farkında olunmasa da canlıdır; bu süreç eski bilgileri yeniden inşa eder ama gerçekte onu kopyalamaz (Marsh, 2005).

Yapılandırımacılık, bilginin, inançların ve bireylere öğrenme deneyimleri sağlayan becerilerin önemini vurgular. Yeni anlamanın yapılandırması; önceki

öğrenme, yeni bilgi ve öğrenmeye hazır olma durumunun bir birleşimi olarak görülmektedir. Bireyler, kabul etmeleri gereken yeni bilgiler hakkında ve bu bilgileri dünyaya bakış açılarına nasıl uyduracakları hakkında seçimler yaparlar (Brooks ve Brooks, 1993).

Yapılandırmacılığın, çocukluk gelişimi ile ilgili olduğu ve öğrenme ortamlarında uygulanması gerektiği konusunda ilk adımı John Dewey ve Jean Piaget atmıştır (Brooks ve Brooks, 1993). Yapılandırmacılık, bilgi ve öğrenme hakkında bir kuramdır; “bilme”nin ne olduğunu ve “bireyin bilgiyi nasıl edindiği”ni tanımlamaya çalışır. Temel görüşlerinden biri: “Çocuklar, kendi öğrenmelerini kontrol ettiklerinde ve kontrol altında olduklarını bilirlerse öğrenebilirler.” (Green ve Gredler, 2002 akt. Epstein, 2002). Yapılandırmacılık, bir öğrenme kuramıdır; öğretmeyi açıklamak için ortaya atılmamıştır. Öğrencileri, bilgiyi kendi kendilerine yapılandırmaktadırlar. Her bir öğrenci bireysel olarak öğrendiği bilgiyi anlamlandırır.

Yapılandırmacılık anlayışının ortaya çıkardığı öğrenmenin dokuz genel prensibi şunlardır:

1. Öğrenme, öğrencinin duyuşal girdileri kullandığı ve bunun dışında anlam yarattığı etkin bir süreçtir.
2. İnsanlar öğrenmeyi kendi öğrendikleri şekilde öğrenirler. Öğrenme, hem anlamı yapılandırma hem de anlamın sistemini yapılandırmadan oluşur.
3. Fiziksel hareketler ve kuramsal olmayan deneyimler öğrenme için gerekli olabilir; özellikle çocuklar için ama sadece bu yeterli değildir. Aktiviteler hem zihni meşgul etmelidir hem de pratikte kullanılabilmelidirler. Dewey, bunu yansıyıcı aktivite olarak adlandırmaktadır.

4. Öğrenme dili de içerir; dil, bizim öğrenmemizi etkiler. Dil ve öğrenme bütünüyle iç içe girmiş yapılardır.

5. Öğrenme sosyal bir aktivitedir.

6. Öğrenme bağlamsaldır: Ne bildiğimizi, neye inandığımızı, önyargılarımızı ve korkularımızı ilişkilendirerek öğreniyoruz.

7. Birey öğrenmek için bilgiye gereksinim duyar.

8. Öğrenme anlık değildir; öğrenmek zaman alır. Anlamalı öğrenme için fikirlerimizi yeniden ziyaret etmeliyiz, düşünmeliyiz, onları denemeliyiz, onlarla oynamalıyız ve onları kullanmalıyız.

9. Öğrenmede anahtar bileşen motivasyondur (Fosnot 1996 akt .Epstein, 2002).

İnsanlar onlara verilmiş bir bilgiyi otomatik olarak anlamaz ve kullanmazlar, kendi bilgilerini yapılandırmaları gerekmektedir. Bilgilerini deneyimleri yoluyla yapılandırmalıdır. Deneyimler, zihinlerinde zihinsel imajlar yaratmalarını sağlar.

Glatthorn'a (1994) göre ise yapılandırmacı öğrenme kuramının 10 temel öğrenme ilkesi şu şekilde özetlenebilir: Öğrenme;

- Edilgen bir şekilde alma süreci değil, etkin bir anlam oluşturma sürecidir.
- Kavramsal bir değişimi içerir.
- Özneldir. Bireyin, öğrendiklerini çeşitli semboller, imgeler, grafikler ya da modeller kullanarak içselleştirmesidir.
- Durumsaldır ve çevresel şartlara göre şekillenir.
- Sosyaldır. Bireylerin, başkalarıyla etkileşimleri sayesinde gelişir.

- Duygusaldır. Bireyin, kendi becerileri hakkındaki görüşleri ve farkındalıkları, öğrenme amaçlarının açıklığı, kişisel beklentileri ve öğrenme motivasyonu, öğrenmenin doğasını etkiler.
- Niteliği, (öğrencinin gelişimsel düzeyine uygunluğu, öğrencinin ihtiyaçlarıyla veya gerçek hayatla ilişkili olup olmadığı) öğrenme sürecinde önemlidir.
- Gelişimseldir ve bireylerin sosyal, fiziksel, duygusal ve zihinsel gelişimlerinden etkilenir.
- Öğrenci merkezlidir. Öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları etrafında yoğunlaşır.
- Sürekliştir.

Yapılandırmacı kurama göre öğrenme özetle aşağıdaki şekilde gerçekleşir (Turgut et al., 1997):

Özümleme: Bireyin yeni kazandığı bilgiler önceden sahip oldukları ile çelişmiyorsa birey bu yeni bilgileri kolayca kabullenebilir (benimser).

Yerleştirme: Yeni kazanılan bilgiler önceki bilgilerle çelişiyorsa öğrencinin kafası karışır. Buna zihin dengesizliği denir. Bu zihin dengesizliğinin ortadan kaldırılması için zihin yeniden yapılanmaya girer. Bu yapılanma üç şekilde gerçekleşebilir:

- a. Birey yeni kazandığı deneyimi göz ardı eder.
- b. Birey yeni kazandığı deneyimi zihninde kendine uygun tarzda değiştirerek kabullenir.
- c. Birey düşünme tarzını yeni kazandığı deneyimi kabullenecek şekilde değiştirir.

Amaçlanan öğrenmenin üçüncü durumda gerçekleşmesi beklenir.

Zihinde yapılanma (zihinsel denge): Yerleştirme işlemi başarılı olduğunda insan zihni yeniden yapılanır. Böylece kişi kendi gayretleri ile bilgilerini genişletmiş ve düzeltilmiş olur. Buna kendi kendine ayarlama denir.

Sürekli özümleme: İnsan hayatı boyunca sürekli dışarıdan bilgiler aldığı için özümleme ve kendi kendine ayarlama hayat boyu devam eder.

Yaratıcılık (kendi kendine sorular üretme): Birey dışarıdan bilgi almadan da zihninde çeşitli sorular üretip bu sorulara cevap bularak yeni bir takım bilgiler kazanabilir.

Yapılandırmacılık, dünya bilgisi, inançlar ve bireyin öğrenmede kullandığı becerilerin önemini vurgulamaktadır. Öğrenci, hangi bilgiyi kabul edeceğini hangisini reddedeceğini ve bu bilgiyi var olan şemalarına nasıl yerleştireceğini kendisi seçmektedir ve bunun için farklı seçeneklere de sahiptir. Öğrenci, yeni deneyimleri zihinsel yapılarıyla bütünleştirmek amacıyla bilgiyi seçer, hipotezleri yapılandırır ve karar verir.

Yapılandırmacı öğrenmede bireylerin önceki bilgileri önemli rol oynamaktadır çünkü öğrenme, var olan ön bilgilerle yeni bilgiler arasında bağ kurma ve her yeni bilgiyi var olanlarla bütünleştirme sürecidir. Bilgi, bilenden bağımsız olmadığı için bireyin çevresiyle etkileşimiyle, deneyimleriyle ve bunları kendine göre anlamlandırmasıyla oluşur (Tezci ve Gürol, 2003). Öğrenme, bireyin kendi anlamasını etkin bir şekilde yapılandığında en iyi şekilde gerçekleşir. Bu nedenle yapılandırmacı öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencilerin derse etkin katılımları sağlanmalıdır. Öğrencileri fiziksel ve zihinsel olarak etkin kılarak düşünme, sorgulama, eleştirme ve ön bilgilerini harekete geçirmelerine olanak verileri ve böylelikle öğrencilerin bilgiye kendilerinin ulaşması sağlanarak bilgi daha kolay

yapılandırılır. Her kazanılan bilgi, bir sonraki bilgiyi yapılandırmaya zemin hazırlar çünkü yeni bilgiler, önceden yapılanmış bilgilerin üzerine inşa edilir. Bu şekilde öğrenme, bireyin, bilgileri olduğu gibi değil kendi zihninde yapılandığı biçimde alması şeklinde gerçekleşir (Saban, 2004). Bu anlayışa göre öğrencilerin eski bilgilerinin harekete geçirilmesi önemlidir çünkü öğrenciler, sahip oldukları ön bilgilerinin farkında olurlarsa yeni deneyim ya da bilgilerin kendileri için gerekli olup olmadığına karar verebilirler. Yeni bilgi, öğrencilerin kendi zihinlerinde sahip oldukları bilgi yapılarına uyup uymadığına karar vermelerine yardımcı olacak şekilde sunulmalıdır. Böylelikle anlama ve kavrama süreci başlamış olur. Eğer yeni bilgi, öğrencilerin ön bilgileriyle çelişmiyorsa ve belli bir zihinsel şemaya uyuyor ise zihinsel yapı, güçlendirilir; fakat çelişiyorsa bireyin, zihninde yeni düzenlemeler yapması ve yeni bir denge oluşturması gerekir. Bu durumda öğretmenler, öğrencilerinin bilgi yapılarına uygun öğrenme yaşantıları ve etkinlikleri sağlarlar. Öğrenciler de kendi bilgilerinin farkında olarak, kendi anlayışlarını geliştirirler. Öğrencilerden, bilgiyi ezberleyip istendiğinde sunan bireyler değil, araştıran, sorgulayan, yorumlayan, kendi öğrenmelerinden sorumlu olan, eski bilgi ve deneyimlerini kullanarak yeni çözümler üretebilen bireyler olmaları beklenir.

Yapılandırmacı Yaklaşım ile geleneksel yöntemlerin farkları şu şekilde özetlenebilir:

Öğrenme sürecinde Yapılandırmacı Kuram'ın odaklandığı üç unsur vardır: öğrenci, öğretmen ve öğrenme ortamı (sınıf). Yapılandırmacı Yaklaşımına göre öğrenme ortamı şöyle olmalıdır (Brooks ve Brooks 1993):

- Yapılandırmacı öğrenme ortamında kullanılan eğitim programında kavramlara ağırlık verilir ve konu, bütünden parçaya doğru işlenir.

- Yapılandırmacı sınıflarda öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusundaki sorularına önem verilir.
- Yapılandırmacı öğrenme ortamları, birincil bilgi kaynaklarına ve öğrenci araç-gereçlerine dayanmaktadır.
- Yapılandırmacı sınıflarda öğrenciler, bilgiye kendileri anlam verir ve yapılandırırlar.
- Yapılandırmacı Yaklaşımına göre öğrenme ortamı, öğrencilerle etkileşime girerek onlara öğrenme çevresi sunan kaynak olarak algılanır.
- Yapılandırmacı sınıflarda değerlendirme, öğretim ile birlikte öğretmenin öğrenci çalışmalarını gözlemlemesi ya da portfolyolarının toplanması sonucunda gerçekleşir.
- Yapılandırmacı öğretim ortamlarında öğrenciler, sınıflarda gruplar halinde çalışırlar.

Yapılandırmacı öğrenme kuramına göre öğretmen ve öğrenci rolleri şu şekilde özetlenebilir:

Öğretmen;

- Öğrencileri araştırmaya özendirir.
- Öğrenmeye elverişli ve destekleyici bir ortam hazırlar.
- Öğrencilerin motivasyon, ilgi, beceri ve öğrenme stilleri gibi bireysel farklılıklarını dikkate alır. Öğrenci girişimlerini cesaretlendirir.
- Çeşitli kavramlarla ilgili yorum yapmadan önce öğrencilerin bu kavramlarla ilgili ön bilgi ve inançlarını öğrenmeye çalışır ve öğrencilerin kendi düşüncelerinin farkında olmalarını sağlar.

- Öğrencilerin birbiriyle ve kendisiyle iletişime girmesine yardımcı olur. Öğrencilerin birbirine açık uçlu sorular sorarak araştırma yapmalarına, alternatif düşünceler üzerinde düşünmelerine, bu düşünceleri tartışmalarına ve değerlendirmelerine teşvik eder.
- Tartışma ve etkinlikleri, öğrencilerin bilimsel bilgi ve anlayışlarını kendilerinin yapılandırmasına olanak sağlayacak şekilde yönlendirir.
- Öğrencilere kavramlar arasında ilişki kurmaları için zaman tanır ve yapılandırdıkları yeni kavramları farklı durumlarda kullanma fırsatı verir.
- Öğrencileri hipotez kurma ve alternatif yorumlar yapabilme yeteneklerini destekler (Brooks ve Brooks, 1993).

Öğrenci;

- Kendi öğrenmesinden sorumludur.
- Öğrenmesine, öğretmenleriyle birlikte yön verir.
- Diğer öğrencilerle ve öğretmenle iletişim halindedir.
- Öğrendikleri ile günlük yaşam arasında bir ilişki kurar.
- Düşünen, araştıran, sorgulayan, keşfeden ve yapılandıran bireydir (Brooks ve Brooks, 1993).

1.2. Okuma

Öğrenme ve öğrenme süreçlerine yönelik yapılan araştırmaların incelenmesinden sonra bu bölümde okuma tanımı yapılacak ve okuma üzerine oluşturulan kuramlar betimlenecektir.

Okumanın tanımı birçok bilim adamı tarafından yapılmıştır. Bu tariflerin bu kadar farklılaşmasının nedenlerinden biri, her defasında okuma kuramına başka açılardan bakılmasıdır. Okumanın bir tanımını yapabilmek için öncelikle okuma sürecinin bazı görünümünü listelemek faydalı olabilir. Okuma sürecinin bu görünümü şu şekilde sıralanabilmektedir:

- Okuma dilin bazı yazılı biçimleri (örneğin yazı, el yazısı vs.) ile başlar.
- Okumanın amacı, anlamın yeniden yapılandırılmasıdır. Anlam, yazı şekli olarak basılamaz; anlam, yazarın yazmaya başladığı andan itibaren kendini gösterir. Okuyucu da okuma eylemini gerçekleştirdiğinde bu anlamı yeniden yapılandırmak için uğraşır.
- Alfabetik yazı sistemlerinde sözel dil ve yazılı dil arasında doğrudan bir ilişki vardır.
- Görsel algı, okumada mutlaka olmalıdır.
- Yazı sisteminde veya bu sistem sembollerinin sahip olduğu anlamda hiçbir şey kendine özgü değildir. Harflerin sırasında veya şeklinde ya da harflerin oluşturduğu grubun anlamında bir nedenlilik yoktur.
- Yazarın zihnindeki anlam ve okuyucunun zihnindeki anlam önemlidir.
- Okuyucular, yazarın amaçladığı ileti ile örtüşen yeniden yapılandırılmış bir ileti oluşturma yeterliliğine sahiptir (Pressley, 1998).

Bütün bu maddeler doğrultusunda sosyo-dilbilimsel bakış açısıyla okumanın tanımı şöyle yapılmaktadır: “Karmaşık bir sosyo-dilbilimsel davranış olarak okuma, yazılı dil birliklerinin kodunu çözmeden, dilin yapısal ve anlamsal boyutları yoluyla dil karşılıklarını sonuçlandırma sürecinden ve bireyin nesnelliğini oluşturan derin yapı bilgisiyle yorumlamadan oluşan bir süreçtir” (Singer, 1976).

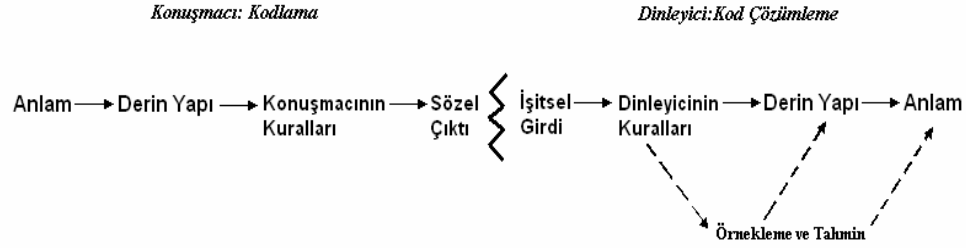
Diğer bir tanım ise şöyledir:

“Okuma, bir okuyucu tarafından bir yazarın yazılı dilde kodladığı bir iletinin yeniden yapılandırılmasını içeren karmaşık bir süreçtir.” Bu süreci anlamak için yazılı girdinin doğasını anlamak gerekir. Bunun yanı sıra dilin nasıl işlediğini ve dilin okuyucu tarafından nasıl kullanıldığını da anlamak gerekmektedir. Ayrıca okuyucunun anlamı yeniden yapılandırırken önceki öğrenme ve deneyimlerinden nasıl yararlandığını ve bu ön bilgilerin anlamda ne kadar etkili olduğunu da bilmeliyiz (Wallace, 1992)

Her şeyden önce eğer okuma sürecini anlamak ve tanımlamak istiyorsak dilin kendisini de anlamalıyız. Paradoksal olarak dil, erken yaşlardan itibaren öğrenilmeye başlanmaktadır. Dilin her zaman bir anlamı vardır. “Ali Ayşe’ye vurdu.” gibi çok basit bir tümce, hem sözel hem de yazılı dilde sadece semboller, ses birimler (fonemler) veya harflerden oluşmaz; dil, aynı zamanda olası anlamın anlaşılmasını sağlamak için gerekli olan bütün sembollerin sistematik olarak yapılanmasıdır. Dinleyici veya okuyucu “Ali”, “Ayşe’ye”, “vurdu” yapılarını ve aynı zamanda olası ilişkileri oluşturan bir durum yaratan örnekleri de anlamalıdır. “Ali, Ayşe’ye vurdu.” ve “Ayşe, Ali’ye vurdu.” tümceleri arasındaki fark, tümce yapılarında ve sözdizimindedir. Dilbilgisi, dilin insanın anlayabileceği en karmaşık ilişkileri ifade edebilmesini mümkün kılan dil sistemidir. “Ali, Ayşe’ye vurdu.”tümcesi, sadece dinleyiciye kimin vurduğunu ve kime vurulduğunu söyleyen bir örnektir.

Yazmada veya konuşmada dil kullanıcısının zihnindeki anlam; derin bir dil yapısı yaratır, bu yapıyı dönüştüren bir dizi kuralı harekete geçirir ve yazılı veya sözel bir işaret üretir. Ancak bu süreç eksiksiz olmalıdır. Bunun sonucunda ortaya çıkan işaret, eksiksiz bir yüzey yapı olmalıdır. Bütün gerekli elementler olmalı,

gereksiz tek bir element bile olmamalıdır. Bu süreci kodlama (coding) olarak adlandırıyoruz. Yapılandırılmış bir kod işareti üretilir. Dil kullanıcısı, bu kodlama sürecini otomatik olarak kullanacak kadar iyi bilmelidir. Bir dil kullanıcısının çözümlediği anlam, dil kodunda sonuçlanan olayların otomatik bir zincirini yaratır.



Şekil 1. Sözel Dil

Dil, dinleyici tarafından etrafındaki insanların hangi bağlamda hangi yapıları kullandığına dayanan deneyimler ile öğrenilir. Bireyin anlamı yeniden yaratma becerisi, onun edindiği deneyimlere ve bu deneyimler yoluyla dilde yapılandığı kavramlara dayanmaktadır. Dili üretirken konuşucu, dinleyici tarafından çözümlenebilecek bir ses dizilişi üretmelidir. Bu sözel dil işaretinde sesler iyi sesletilmeli ve yapı, dinleyicinin ihtiyacı olan bütün bilgiyi karşılamalıdır.

İlk bakışta dinleme, konuşma imajının bir çeşit aynası olarak görülebilir. İşitsel dildeki anlamın yüzey yapıdan elde edilmesiyle sonuçlanan bir süreç gibi düşünülebilir. Ancak gerçekte dinleyici, örnekleri ve tahmini birleştirerek ona sunulan bütün bilgiyi kullanmadan derin yapıya ve anlama sığır. Bir dil kullanıcısı olarak sadece en gerekli ipuçlarını seçmesini sağlayacak stratejiler geliştirir. Dil yapısı hakkındaki bilgisi onun duyduğu dilbilgisi yapısını, bağlamı, sözcükleri vb. bütünleştirerek en uygun olanı anlamasını sağlar.

Okuma becerisi, doğası gereği sözel dil ve yazılı dil ayrımını getirmektedir. Okuma ve yazma, hedef olarak yazılı dili seçerken dinleme ve konuşma becerilerinin kaynağı sözel dildir (Kirby, 1998).

Yazı dili, her şeyden önce alfabetik bir sistemdir. Bu alfabetik sistemlerde, sözlü dillerdeki seslere karşılık gelen farklı şekillerde işaretler bulunur. Bu işaretlerde bir nedensellik aranmaz. Örneğin birçok dilin yazı sisteminde kullandığı Latin alfabesi, Yunanca'dan türetilmiştir. Bugün birçok modern dil, aynı atadan gelen yani akraba alfabelerden üretilmiş alfabelerle yazılmaktadır. Alfabetik yazı, diğer sistemlerden örneğin sözel dilden, anlamı doğrudan sunması nedeniyle farklılaşır. Orijinalde, resim yazı ve diğer sistemlerde olduğu gibi yazılı dil birlikleri de (harfler) anlamdan çok sesletimdeki ses birliklerini temsil eder. Sözlü dil, bir zaman diziliminde üretilirken yazı dili uzamsal olarak düzenlenmelidir. Çok farklı düzenlemeler olabileceği gibi örneğin Türkçe yazı dili, soldan sağa ve yukarıdan aşağıya doğru devam eder. Sayfadaki beyaz boşluklar, aynı sözel dilde sesletilen yapıları vurgunun, durakların veya ezginin ayırdığı gibi harfleri birbirinden ayırır. Çok geniş harf dizilimleri işaretleri, noktalama işaretlerini gerektirir. Vurgusal özellikler, bazı açılardan virgöl, nokta veya diğer yazılı işaretler ile sağlanır. Bu özellik, sözel ve yazılı diller arasında birebir tutarlılık olmadığını göstermektedir. Yazılı dil, ikincil bir yapı olduğu halde hem tarihsel olarak hem de bireyin kişisel tarihinde farklı ama sözel dil ile paralel bir yapı olarak görülmelidir. Çünkü hem sözel hem yazılı dil, karmaşık iletişim ihtiyaçlarını karşılamada yeterlidir. Yazılı dil, hatasız ve korunabilir olma avantajına sahiptir. Diğer taraftan sözel dil, daha geniş bir çevrede daha çok ve daha kolay üretilmektedir.

Okuma süreci, örnekleyen, tahmin eden ve keşfeden bir süreçtir. Etkin okuyucu, dinleme sürecinde normal olarak kullandığından daha çok okuma süreci kullanmayı öğrenmelidir.

Okuma süreci sırasında kullanılan bilgiler şöyle sıralanmaktadır:

1. Yazı-Ses Bilgisi
 - A. Yazı Bilgisi: Harfler, heceler ve noktalama işaretleri yoluyla yaratılır. Bir sözcük veya ek, yazılı bir örneği temsil edebilir.
 - B. Fonolojik Bilgi: Sesler, ses örnekleri, ton, vurgu, durak yoluyla yaratılır.
 - C. Sessel Bilgi: Dildeki yazı ve fonolojik sunumlar arasındaki ilişkilerin karmaşık bir dizisi.
2. Sözdizimsel Bilgi
 - A. Tümce Örnekleri
 - B. Örnek İmleyiciler
 - a. İşlev Sözcükleri
 - b. Çekimlemeler
 - c. Noktalama-Tonlama
 - C. Dönüşümsel Kurallar
3. Anlamsal Bilgi
 - A. Deneyim
 - B. Kavramlar
 - C. Söz Dağarcığı (Singer, 1976)

Bu bilgilerin sıralanışı incelendiğinde okuma sürecinin kabaca iki aşamalı bir süreç olduğu görülmektedir. İlk aşamada birey; yazı-ses, sesbilimsel ve bir ölçüde

sözdizimsel bilgileri kullanarak yazılı işaretlerin zihninde kodunu çözümlemektedir. İkinci aşamada ise kodunu çözdüğü bu işaretleri dilin anlamsal bileşeninde işleme sokmakta ve bunun sonucunda anlamı elde etmektedir. Okuma sürecinin bu iki aşamalılığı bu konuda yapılan araştırmaları da etkilemiştir. Bir kısım bilim adamı okumanın temel aşaması kabul edilen erken okuma sürecine odaklanırken diğerleri ikinci aşamaya yani okumada kavrama, çıkarım yapma gibi konulara odaklanmışlardır.

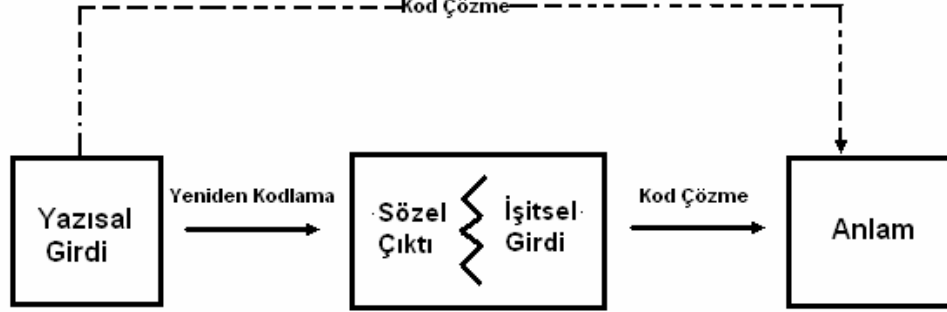
Erken okuma söz konusu olduğunda sözel ve yazılı dil arasındaki ilişki, daha anlamlı hale gelmektedir. Çocuk, konuştuğu dili okumayı öğrenirken yazılı dil üzerinde kontrol sağladıkça sözel dil becerisini de geliştirir. Yazı sisteminin alfabetik özelliği, çocuğun zaten bildiği ses dizileri ile daha az aşina olduğu yazı dizilerini eşleştirmesini mümkün kılar.

Erken okuma, yazılı birlikler ve bu birliklerin sözel karşılıkları arasındaki ilişkinin doğasını keşfetme üzerine dayanmaktadır. Eğitimsel yaklaşımlar, kodu çözümlenen birliklerin farklılıklarının derecelerini vurgulamaktadır. Bu da şekil-biçim (grapheme-morfem) tutarlılıklarındaki düzenlilikleri ve düzensizlikleri dikkatlice kontrol etmeye dayanmaktadır. Kod çözümleme becerileri, bu birliklerin birleşimine vurgu yaparak başarılı şekilde öğretilir. Yani bu farklı yaklaşımlar yoluyla yapılırken çocuklar aynı zamanda kodu çözümlemeyi de öğrenirler. Bazı durumlarda bu, çocukların özgürce kendi bilişsel stratejilerine ve belli bir kod çözümleme yaklaşımına bağlı olarak en uygun kod çözme birliğine ulaşmasıyla mümkün olur.

Şekil-Sesbirim Örtüşmesi

Biçimsel-şekil-Biçimsel Sesbirim Örtüşmesi

Biçimbirim



Şekil 2. Erken Okuma Süreci

Çocuk, sistematik olarak yazılı dilin kodunu çözmek (decoding), kavrama (comprehension) ve kodlama (encoding) algıları için alt sistemler geliştirmeye başlamadan önce çocuğun konuşulan dile tepkisi ve işleme için sözel alt sistemleri, depolaması (bellek) ile algısı açıkça iyi gelişmiştir. Bu doğrultuda çocuğa okuma öğretmedeki popüler strateji; ses (vocal), ikincil ses (subvocal) veya iç sesi kullanarak çocuğun konuşma dilindeki iletilarını nasıl yazılı haldeki iletilar olarak yeniden yapılandıracağını öğretmeye yöneliktir. Böylece çocuk, aynı zamanda zaten bilgi sahibi olduğu konuşma dilindeki alt sistemler ile yazılı iletileri anlayabilmeyi öğrenecektir (Singer, 1976).

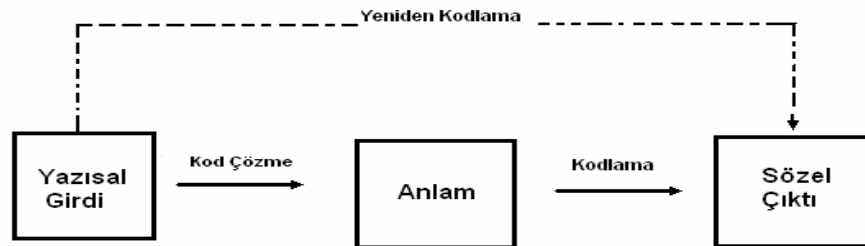
Bu süreçte görsel ve işitsel sistemler arasındaki modeller arası iletişimsel alt sistemler gelişir. Bu gelişme, anlamı bir şekilden diğerine aktardığı için oldukça önemlidir.

Bu süreçte karşılaşılan zorluklardan birisi, bireylerin sesli okuma sırasında sessiz okuma yaparken kullandıkları ikincil sesletme ya da bir tür iç ses kullanmaya devam etmesidir. Ancak bu sözel yöntemi öğretmeye çok fazla engel teşkil etmez çünkü birey, iç sesi bastırmak için duyuşal geri dönüş (feedback) mekanizmaları

geliştirebilir ya da bu sorunu zamanla kendi kendine aşabilir. Okumanın başından itibaren çocuğun sessiz okuması için sözel olmayan bir yöntem öğretilse de sözel yapılanma ya da en azından yeniden kodlama alt sistemleri, sesli okuma için gereklidir. Sesli ve sessiz okumada olgunluk seviyesine ulaşmış bir okur, sadece okumanın bu iki türünde alt sistemler geliştirmez aynı zamanda sessiz okuma sırasında sözel yeniden yapılandırmayı ortadan kaldırır ve alt sistemdeki yeniden kodlamaları azaltabilir. Bunun yanı sıra sayfaları çevirirken veya bir okuma amacından diğerine geçerken zihinsel düzenlemeyi yeniden yapılandırabilir.

Okumadaki gelişme, çevresel olarak göz hareketinin davranışına da eşlik eder. 9 yaş civarında birey, okülomotor (göz çevresi kasları) yeterliliğe ve okumada benzer yazılı uyaranları hedefleme doğruluğuna göre olgunluk seviyesine ulaşır. Okumanın başlangıcında temel düzey araç-gereci, her sözcük için iki sabitlemeden oluşur. Çocuk; sözcükleri algılamayı, anlamları ilişkilendirmeyi, bilgiyi işlemlemeyi ve uygun tepkileri hesaplamayı öğrendikçe göz hareketi davranışı da gelişme eğilimindedir.

Bireysel gelişim devam ettikçe algısal süreçlerin önemi azalır anlam faktörünün önemi ise artar. Okumanın gücünü ve konuşmayı vurgulamak için gerekli faktörlerin genel zihinsel organizasyonunda sistematik değişiklikler olur.



Şekil 3. Sesli Okuma

Temel olarak sesli çıktı, anlamın kodu çözüldükten sonra üretilir. Anlam etkili bir okuyucunun değişmez amacıdır ve okumaya devam ederken anlamın ihtiyaçlarına cevap verip vermediğini de sorgular. Bu süreç, okuyucunun her ipucunu betimlemesini ve algılamasını gerektirmez (Levin ve Williams, 1970).

Okuyucu yazılı girdi ile etkileşimde olan dil kullanıcısıdır. Dil ve düşünce, okumada etkileşim halindedir ama bazı noktada bu süreçler farklılaşabilir ve yazarın iletişinden daha farklı bir ileti algılanabilir.

Başlangıç düzeyindeki okuyucu için hızlı sözcük tanıma süreci, okuyucunun sözcükleri oluşturan farklı harflerin içerdiği bilgiyi tamamlama yeterliliğine dayanmaktadır. Çünkü bir sözcüğün anlaşılabilirliği açıkça ne kadar sıklıkla kullanıldığı ile ilgilidir, sözcük algılama çok sayıda pratiğe ve o sözcüğe çok fazla maruz kalmaya dayalı bir beceri olarak görülebilir.

Okumadaki temel beceri, yazılı bir iletiden bir anlam çıkarmaktır. Birçok biçimde bu sözlü bir iletiden anlam çıkarma ile benzerlik gösterir ama farklılıklar da vardır çünkü iletiye ait ipuçları farklıdır. Sözlü iletiler, yazılı iletilerde olmayan kanıtlar içerir, aynı şekilde yazılı iletiler de. Her iki durumda da dili anlamak çok büyük bir başarıdır.

Sözel bir iletiden anlam çıkarıldığında sadece sözcüğün anlamı anlaşılmamakta aynı zamanda sözcüklerin dilbilgisel işlevleri de yorumlanmaktadır ve bir şekilde her bir tümce için genel dilbilgisel bir model olduğu kavranmaktadır. Farkında olmadan nesneleri hangi sözcüklerin ve öbeklerin oluşturduğu anlaşılabilmekte ve bu tümceler yorumlanabilmektedir. Buna ek olarak tümcedeki

anahtar sözcüklerin anlamlarını belirtmek için tümceye anlamsal bir yorum da katılmaktadır.

Okumayı öğrenme süreci sadece bu amaca ulaşmak için geçen yavaş bir süreç değildir. Kendi içinde bir hiyerarşi içeren birçok bileşeni vardır:

- a. Çocuğun okumayı öğreneceği dile hakim olması gerekmektedir. Normal olarak bunun anlamı, çocuk okumayı öğrenmeye başlamadan önce dili belli bir seviyede anlayabilmeli ve konuşabilmelidir çünkü okumanın amacı konuşurken anlayabildiği iletilere benzer yazılı iletileri anlayabilmeyi sağlamaktır. Ama dil süreci yaşam boyu devam eden bir süreçtir ve dilin bazı görünümleri sadece okuma yoluyla edinilmektedir.
- b. Çocuk, konuşma sözcüklerini ses bileşenlerine ayırmayı öğrenmelidir. Bunun anlamı çocuğun belli bir sesbilimsel bilgisi edinmesi değildir sadece hecelemede sunulan konuşma seslerinin farklı görünümelerini tanımasıyla ilgilidir.
- c. Çocuk, alfabedeki harflerin farklı biçimlerini (büyük harf, el yazısı gibi) tanımalı ve ayırt edebilmelidir. Bu beceri, çocuk harfler ve sesler arasındaki tutarlılığı fark ettikten sonra kazandırılmalıdır.
- d. Çocuk, sözcüklerin hecelendiği ve sözcüklerin soldan sağa doğru sıralandığı temeline dayanan soldan sağa prensibini öğrenmelidir.
- e. Çocuk, sesler ve harfler arasındaki olası tutarlılık örnekleri olabileceğini öğrenmeli ve bu tutarlılık örneklerinin konuşma dilinde zaten bildiği sözcükleri ve aşına olmadığı sözcükleri tanımada yardımcı olacağını öğrenmelidir. Heceleme, sözcüklerin sesletilmesine dair iyi ipuçları verir.

Genellikle bir harf, eğer çevresini saran diğer harfler ile birlikte düşünülürse tahmin edilebilir ses değerlerine sahiptir.

- f. Çocuk, kullanabileceği bütün ipuçlarından (sözcükleri oluşturan harflerden, bu harfleri temsil eden sesler ve/veya bağlam tarafından önerilen anlam) yazılı sözcükleri anlayabilmeyi öğrenmelidir. Anlayabilme sözcüğü daha önce görüp görmediğinin farkına varmak değildir; aynı zamanda sözcüğün sesletilmesi bilgisini de bilmelidir. Bu beceri, okuma sürecindeki en önemli süreçtir çünkü okuyucu için anlaşılır bir konuşma ile eşdeğerde bir ürün ortaya koyar.
- g. Çocuk, bu yazılı sözcüklerin konuşmada kullanılan sözcüklerin bir imgesi olduğunu ve konuşmada kullandıkları sözcüklerle hemen hemen aynı anlama sahip olduklarını öğrenmelidir. Yazılı bir iletinin sözlü bir dil kullanarak kodunu çözerken çocuk, sözlü iletinin anlamıyla tutarlı bir ileti kavramalıdır.
- h. Çocuk, yetenekleri ve deneyimleri dahilinde ne okuduğu hakkında düşünmeyi ve sonuç çıkarmayı öğrenmelidir (Wallace, 1992).

Okuma konusunda en çok tartışılan konulardan birisi de kavrama/anlama konusudur. Temel olarak okumadaki tek amaç anlamadır. Bütün diğerleri ya kavramada kullanılan bir beceri (örneğin anahtar yazılı ipucunu seçmek gibi), kavramanın bir alt kategorisi (örneğin eleştirisel okuma gibi) ya da kavramayı oluşturan bir kullanımdır. (örneğin yazının değerlendirilmesi gibi)

Kavrama üç tür bilginin başarılı olarak işlenmesine bağlıdır: yazısal-sessel, sözdizimsel ve anlamsal. Bu sürecin başarılı olması için bir dizi beceri gerekmektedir. Okuma eğitimi de bu becerilerin ve stratejilerin ikincil amaçlarının gelişimine dayanmaktadır:

Tarama (scanning): Sayfanın solundan sağına yukarıdan aşağıya doğru satır satır hareket edebilme yeteneğidir.

Sabitleme (fixing): Gözü, yazı satırına odaklama yeteneği.

Seçme (selecting): Bilgi işlemlerde en üretken olabilecek yazısal anahtar ipuçlarının girdisini seçme yeteneği. Örneğin ilk ünsüzler sözcüklerde en yaralı harflerdir.

Tahmin etme (predicting): Temel dilbilgisindeki girdiyi tahmin etme ve önceki kod çözümlemekten elde edilen anlam yeterliliği. (Tahmin etme ve seçme süreçleri birbirlerinden bağımsız olmalarına rağmen birlikte işlev görür.)

Biçimlendirme (forming): Temel seçme ve tahminde algısal imajları biçimlendirme yeteneği. Okuyucu, algısal bir imajı biçimlendirmek için ne beklediği ile ne gördüğü bilgisini birleştirir.

Araştırma (searching): Fonolojik ipuçlarını, algısal imajlardan edindiği ilgili anlamsal ve sözdizimsel bilgiyi bellekte arama yeteneği.

Deneme Seçimi (tentative choosing): En küçük ipucu ile ilgili sözdizimsel ve anlamsal girdiye dayalı deneme seçimleri yapma yeteneği.

Test Etme (testing)-Anlamsal ve Sözdizimsel: Anlam ve dilbilgisi bölümlerin karşılıklı seçimlerini test etme. Bu, okuyucunun kendi anlamlı hatalarını fark etme yeteneğini de içerir.

Test Etme (testing)-Yazısal-Sessel: Deneme seçimini test etme yeteneğidir. Yanlış adlandırılmış bir sözcük büyük olasılıkla eğer anlama ve dilbilgisi bölümlerine de uymuyorsa bir hata olarak algılanır.

Geriye Dönme (regressing): Eğer önceki testlerde kabul edilemez bir seçim bulunduysa sağdan sola veya sayfanın altından başlayarak satır satır tarama yeteneği.

Bu, okuyucunun hatalarını düzeltme yöntemi. Böylece okuyucu kendi kendine yeni stratejiler ve yeni bakış açıları geliştirir aynı zamanda yeni sözcükler öğrenir.

Kod Çözümleme (decoding): Başarılı, kabul edilebilir bir seçim yapıldığında okuyucu biçimlenen anlamdan edindiği bilgiyi önceki bilgileri ile bütünleştirir. Bu, yeni bir anlamın özümsemesini veya daha önceki anlamın yerleşmesini ya da her ikisini birden içerir.

Bu yeteneklerin her biri bir dizi teknik ve strateji içerir. Sessel genellemeler ve görülen sözcükler öğrenilse ve okuma sürecinde kullanılsa da bu bilginin gelişmesinde dahası okuyucu tarafından bu bilginin yararlı hale getirilmesinde anahtar stratejilerin edinimi önemlidir. Erken okuma eğitiminde çocuklar, sözlü ve yazılı dil arasındaki ilişkileri yapılandırır. Sadece seçme stratejilerinde, algısal imaj oluşturma tekniklerinde, yazısal-sessel testte ve anlamsal ile sözdizimsel bağlamlarda bu bilgi gerçek önemini kazanır (Ruddell ve Unrau, 2004).

Çocuk, okuma becerisini ve hızını geliştirdikçe daha az yazılı ipucu kullanır. Sessiz okuma iki nedenle sesli okumadan daha hızlı ve etkili bir süreçtir:

1. Okuyucunun dikkati sözel çıktı olarak kodlama veya yeniden kodlama ve kod çözme arasında bölünmez.
2. Okuma hızı, konuşma üretiminin hızıyla sınırlanmaz. Okuma daha etkili ve hızlı bir süreç haline gelir.

1.2.1. Okuma Üzerine Geliştirilmiş Kuramlar

Bütün bu bilgiler doğrultusunda okumanın nasıl öğrenildiği inceleyen kuramlar ortaya atılmıştır. Bu kuramları okumayı fiziksel özellikleri açısından inceleyen

kuramlar ve okumaya zihinsel bir işleme süreci olarak bakan kuramlar olarak iki genel başlık altında toplayabiliriz.

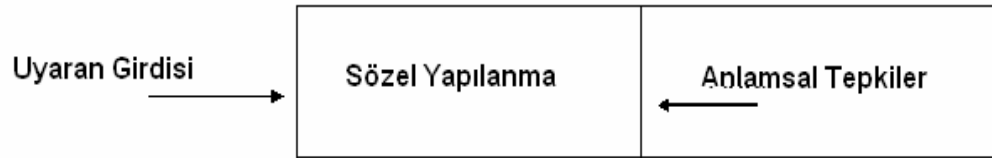
1.2.1.1. Carroll’un Örtük Okuma Modeli

Carroll’un okuma tanımı şöyledir:

“Okumayı, yazılı bir metinden mantıklı sözel bir iletiyi yeniden yapılandırma ve yeniden yapılandırılan bu ileti de sözel dil aracılığıyla anlamlı tepkiler ile aktarma aktivitesi olarak tanımlayabiliriz.”

Dinleyici tarafından oluşturulan sözel bir tümce tepkileri ise şu şekilde tanımlanmaktadır:

“Bir tümce, bir dilin konuşucusu tarafından öğrenilen dilin bir dizi ayırt edici uyaranıdır.



Şekil 4. Carroll’un Örtük Okuma Modeli

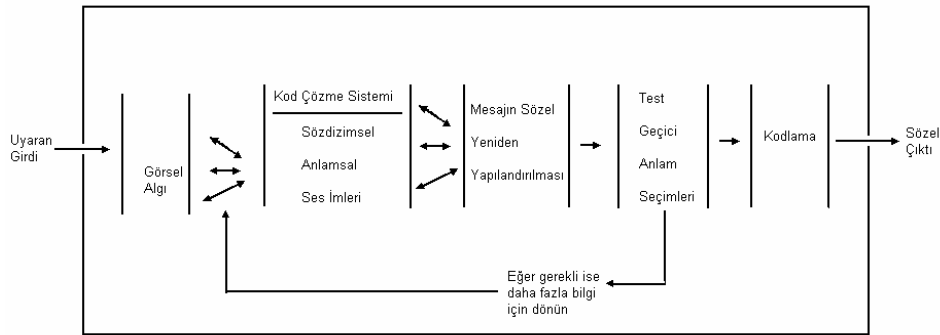
Şekil 4, bu modeli sistematik olarak açıklamaktadır. Birey, içsel ve sözel olarak ileti yeniden yapılandırır ve sözel olarak yeniden yapılandırılan bu ileti, benzer bir konuşma iletisi olarak yanıt olarak üretilir (Carroll, 1985).

1.2.1.2. Goodman'ın Örtük Okuma Modeli

Bundan daha açık bir model Goodman (1971) tarafından önerilmiştir ve 3 eşzamanlı sistemden oluşmaktadır. Goodman okumayı şu şekilde tanımlamaktadır:

“Okuyucunun yazılı dilden okuma yoluyla edindiği anlam gibi basit bir durum ile başlayalım. Bunun anlamı, okuyucu görsel olarak algıladığı yazılı dilden yola çıkarak bir yazar tarafından yazılmış bir yazıdaki kodlanmış bir iletiyi yeniden yapılandırır. Basitçe, okurun yeniden yapılandığı iletinin yazarın amaçlı iletisi ile uyumlu olmasının derecesi aslında okuyucunun kavramasının derecesidir. Yani yazarın amaçladığı ileti, okuyucu ile ne kadar örtüşürse okuyucu bu iletiyi o kadar iyi anlamış demektir.

İletiyi yeniden yapılandırırken okuyucu dilin kodunu çözer. Bunun anlamı, yazarın dili bildiği ve kullandığı şekilde okuyucunun da dili bilmesi ve kullanması gerekliliğidir. Ayrıca yeterli deneyime ve kavramsal gelişime de sahip olmalıdır. Okuduğunu anlama süreci, dinlediğini algılama sürecinden sadece algısal girdinin biçimi açısından değişir. Dinlediğini anlama, işitsel girdiyle; okuduğunu anlama ise görsel girdi ile ilişkilidir.”



Şekil 5. Goodman'ın Örtük Okuma Modeli

Bu modelde 3 kod çözme sistemi vardır: (Şekil 5)

1. Ses imleri (graphophonic)
2. Sözdizimsel ipuçları
3. Anlamsal ipuçları

Ses imleri sistemi harfler, sözcükler, noktalama işaretleri ve sözcüklerin hecelenmesi bilgisi gibi yazılı ipuçlarını algılamaya dayanır. Sözdizimsel ipuçları; tümce örüntüsü, ekler gibi örüntü imleyiciler, elementlerin anlamını işaret eden işlevsel sözcükler, kısmen de olsa parçalar üstü fonemlerin yerine geçebilen noktalamalardır. Anlamsal sistem ise kavramlar, bilgi ve ileti tarafından getirilen diğer deneyimlerden oluşur. Bu üç sistem, iletiyi yeniden yapılandırmak için bir arada çalışır.

İletinin alıcısı, iletiyi şu ölçülerle anlar:

- a. İletinin yeniden yapılanması göndericinin iletiyle uyumludur.
- b. Alıcı, iletiyi gönderenin deneyimlerini ve kavramlarını paylaşır. Alıcı tarafından anlaşılan ileti, daha sonra sözel çıktı olarak kodlanır (Goodman, 1971).

1.2.1.3. Ruddell'in İletişimsel Modeli

Bu model dinamik olarak etkileşimde olan 4 düzeyden oluşmaktadır.

1. İşitsel ve görsel girdi,
2. Şekilsel (graphemic), fonemik, morfemik sistemler ve bunlar arasındaki ilişkiyi kapsayan yüzeysel bir yapı seviyesi,

3. Sözdizimsel bir sistem, kısa süreli bellek, dönüşümsel ve yeniden yazma kuralları ile zihinsel bir sözlüğü kapsayan yapısal ve anlamsal seviye.
4. Anlamsal yorumlama, yapısal ve anlamsal imleyici ile uzun süreli bellekten oluşan bir derin yapı seviyesi.

Bir tümcenin yapısal ve anlamsal bileşenlerinin tamamladığı anlamsal yorumlama sistemi tarafından üretilen yapısal ve anlamsal imleyiciler, geri dönüt satırlarında işlev görür ve kısa süreli bellekte depolanır.

Modeli tamamlayan diğer 3 sistem:

1. Bireyin ilgisini ve değerlerini temsil eden duygusal taşıyıcılar
2. Duygusal taşıyıcılar ile etkileşimde olan bilgiyi işleme, kodlama ve bilginin kodunu çözmenin bileşenlerinin organizasyonu ve yeniden şekillendirilmesini kapsayan bilişsel stratejiler
3. Çözülmüş kodu ve sözdizimini doğrulayan ve bağlamı değerlendiren geri dönüt satırlarının içeriği

Modelin işlenmesi, okuma davranışının yüzeyden derin yapı düzeyine algılama, kod çözme, yapısal ve anlamsal işleme, yorumlama, dönüt verme ve bilgiyi depolamak için olası dizilişler yoluyla geçmesiyle gerçekleşmektedir. Bireyin öznel ve nesnel stratejiyle birlikte dil koduna dair bilgisi ve bir veya daha fazla sistemi iletiyi çözmede kullanılmaktadır. Eğer fonem, şekilsel im (grapheme) ilişkisi iletiyi çözmede yeterli olmazsa sesbirimsel ve şekil biçimsel düzeydeki ses-hece ipuçları değerlendirilebilir. Bunun yanı sıra derin yapı düzeyinden geri dönüt bağlamı gibi diğer sistemler kod çözme sürecinde etkilidir.

Daha iyi düzeydeki bir okuyucu kod çözmedeki bu yüzeysel düzeyi en aza indirebilir ve sesbirimsel düzeyde daha doğrudan ilerleyerek daha anlamlı bir tepki verilmesini sağlar.

Diğer düzeyde sözdizimsel sistem tümcenin yapısını belirlemede gereklidir. Tümcenin bilgi yapısı kısa süreli bellekte depolanır ve daha sonra dönüşümler ve yeniden yazma kuralları, tümcenin en temel yapısını indirgemek için tümcenin yapısını yönetir. Örneğin olumsuz edilgen tümce yapısı etkin olumlu hale dönüşür. Daha sonra farklı morfeimler için anlamlar, bireyin zihinsel sözlüğündeki dilsel olmayan, gösteren (denotative) ve ima eden (connotative) bileşenlerden seçilmektedir.

Tümcenin yapısal ve anlamsal işlenmesi, anlamsal yorumlama sisteminde gerçekleşmektedir. Anlamsal yorumlama sisteminde üretilerek yapısal ve anlamsal imleyiciler, olası anlamsal seçenekleri daraltmakta ve anlam sınıflarını betimlemektedir. Örneğin “the” kendinden sonra gelen adı sınırlayan yapısal bir imleyicidir. Bu imleyiciler, uzun süreli bellekte depolanır ve hatırlama sırasında tümce üretmede kullanılır.

Ruddell ve Unrau (2004), dilsel olarak farklı yapısal kurallar arasındaki yanlış eşleştirmede zayıf okuyucular bu kuralları uzun süreli bellekte depolar ve okumak zorunda oldukları araç-gereçlerin dilsel yapısı, okuyucunun metnin daha fazla bilgi veren kısımlarına odaklanmasını engeller.

Dil, okuyucunun bilgi sürecinde önemli bir rol oynamaktadır.

1.2.2. Okuma Süreçleri ile Bilişsel Gelişim ve Dilsel Gelişim İlişkisi

Okuma sürecini anlayabilmek için okuma süreci ile eş zamanlı olarak gelişen dilsel ve bilişsel gelişim de incelenmelidir.

1.2.2.1. Bilişsel Gelişim

Bilişsel gelişime ait en büyük kuramlardan birisi Piaget'e aittir. Bu kuramda bilginin, bireyin zihinsel repertuarı ile nasıl ilişkilendiğini ve yeni zihinsel yapıların nasıl şekillendiğini açıklamak için iki süreç kullanılır. Birey, nesnelerden veya eylemlerden kaynaklanan yeni bilgi ile karşılaştığında bu yeni bilgileri şemalara göre ya da kendisi ve çevresi arasındaki etkileşim ile şekillenen zihinsel yapılara göre yorumlar. Yeni bilgi, varolan şemalardan çok farklı olduğunda (eğer bilginin zorluk seviyesi çok yüksek değilse) birey, bu farklılığı bir yerleştirme süreci veya yeni bir şema yaratarak çözer ve bu, yeniden dengeyi sağlar. Bu zihinsel süreçler, somut nesneler ile olduğu kadar sözlü ve yazılı dil ile de etkileşim halindedir. Bu etkileşimlerde çocuğun ulaşabileceği düşüncenin seviyesi, onun zihinsel gelişiminin seviyesine bağlıdır.

Piaget, bilişsel gelişime ait 4 düzeyden bahseder. Doğumdan 2 yaşına kadar olan ilk düzeyde çocuk, sembolik anlamlardan çok duyuşsal motor hareketler yoluyla çevresine uyum sağlar. Bu düzeyde çocuğun zihinsel aktivitesi, sadece fiziksel olarak çevresindeki dünyanın idare edilmesi yoluyla duyuşsal deneyim ve eylem arasındaki ilişkileri kurmasından ibarettir. Çocuğun nesneler hakkındaki duyuşsal-motor hareketleri, çevresinin algısal somutluğu bilgisi ile sonuçlanmaktadır. Eğer uygun

dilsel yapılar, bu algısal somutluklarla ilişkili olursa çocuk bu dilsel yapıları, nesneleri tanımlamada ve eylemleri sunmada kullanmaktadır.

Yaklaşık olarak 2 ve 4 yaşında bireyler, nesneleri sembolik anlamları ile sunmayı öğrendikleri ikinci gelişim düzeyini geçirmektedir. Örneğin 2 yaşındaki çocukların % 50'si bardak, oyuncak gibi günlük nesneleri tanımlayabilmektedir. 4 yaşına geldiğinde ise yaklaşık olarak 9-10 sözcüğü tekrar edebilir, bir dizi nesneyi adlandırabilir ve bazı basit sorulara yanıt verebilir hale gelmektedir. Bu düzeyde çocuk, dünyasını sembolik olarak sunmayı öğrenmektedir. Çevresindeki algısal somutluklar arasındaki uzamsal, zamansal ve nedensel ilişkilerin bilgisini edinir ve bu ilişkileri konuşmasında kullanmaya başlar.

4 ve 7 yaş arasındaki 3. düzeyde çocuk, mantıksal düşüncenin başlangıç seviyelerine ilk adımlarını atmaktadır. Farklılıkları ve benzerlikleri fark ederek nesneleri sınıflarına göre gruplandırır. Örneğin meyve üst kavramını, portakal ve elma ile ilişkilendirerek zihnindeki üst kavram yapısını biçimlendirir. Sosyal kuvvetlendirme yoluyla çevresinde konuşulan dilin dilbilgisini öğrenir ve kullanır. 250-750 arasında sözcük edinir ve zaman ile uzamın fiziksel ilişkisini öğrenir ayrıca nedensellik hakkında bazı fikirler edinir ama nedensellik bu aşamada sadece çocuğun algılarına dayanmaktadır. 7 yaşın başında çocuk, mantıksal işlemleri anlama kapasitesini geliştirir. Bunun anlamı, çocuğun fiziksel nesneler ve ilişkileri sunan eylemleri içselleştirmesidir. Örneğin çocuk, zihinsel olarak eylemleri tersinleyebilmek için hayal gücünü kullanır: Bir çikolatayı ikiye böldüğünüzde zihinsel olarak iki parçayı birleştirebilir. Bunun yanı sıra tümceleri dönüştürür ve ustalıkla kullanır. Ancak bu düzey sırasında çocuk, zihinsel işlemleri sadece somut veya fiziksel durumda gerçekleştirebilmektedir.

11 ve 15 yaş arasında çocuk, zihinsel gelişimin olgunluk aşaması olan 4. düzeyi geçirmektedir. Bu düzeyde olası ve potansiyel ilişkileri kurar ve biçimsel girişimlerde bulunur. Durumsal, varsayımsal ve kuramsal durumlar bireyin dilinde görülmeye başlar.

Bilişsel gelişimin bu düzeylerinin sırası, bütün bireylerde aynı olmasına rağmen kavramların ve temel anlamların sunumu bireyden bireye değişebilir. Sözlü ya da grafiksel olarak sözcükler, kavramlar çağrılabilir. Bireyler olgunlaştıkça kavramlar daha yerli yerine oturmaktadır. Artan deneyimlerle birlikte bireyin kavram alanı genişler, daha açık hale gelir ve hiyerarşik olarak organize olur. Bireyin öznel kavramları, genel kavramlar ve kültür ile tutarlı oldukça birey daha etkili ve tutarlı bir iletişim kurmaya başlar.

Deneyimleri sınırlı olan ve yetişkinlerle daha az sözlü etkileşimde bulunan çocuklar, yeni deneyimlerini düzenlemede bilgiye, dilsel yapılara ve sözdizimine daha az ulaşabilirler. Çünkü genel zihinsel yeterliliklere sahip olmalarına rağmen düşünceleri ve maddeler arasındaki bazı boşluklar yüzünden belli alanlarda etkili iletişim kuramazlar. (Nuttall, 1982)

Böylece aslında düşünce ve bireyin fikirlerinin değişkelerinin seviyesi, aynı zamanda onun bilişsel gelişim düzeyinin işlevi ve çevresiyle etkileşimidir. Bu etkileşimler, yazılı iletişimde ve genel dilsel gelişimde de sözel olarak işlev görür.

Bütün zihinsel becerilerimiz (algılama, hatırlama vb.) karmaşık bir sistemde düzenlenmiştir; bütün bu işlevler biliş (cognition) olarak adlandırılır. Biliş terimi, bilginin zihinde işlenmesi sürecine gönderim yapar. Daha geniş anlamda ise bilgiyi bilme ve bu bilgiyi sosyal veya kültürel açıdan da yorumlama olarak tanımlanabilir.

1.2.2.2. Okuma ve Bilişsel Süreçler Arasındaki İlişkiler

Bilişsel beceriler öğrenmede olduğu kadar okuma da önemlidir. Etkili bir okuma sürecini gerçekleşmesi için bilişsel süreçlerin de eksiksiz olarak yerine getirilmesi gerekmektedir. Okuma sürecinin her aşamasında bilişsel süreçlerin büyük önemi vardır. Ayrıca okuma sürecinin aşamalarında öğrenci tarafından kullanılan becerilerin (skill) etkili olarak kullanılmasında da bilişsel süreçlerin büyük önemi vardır. Çünkü bu becerileri şekillendiren ve bu becerilerin etkili olarak kullanılmasında etkili olan bilişsel süreçlerdir.

Okuma sürecinde kullanılan beceriler bir piramide benzetilirse bu piramidin en üst basamağında kavrama, üstbilgi ve değerlendirme olacaktır. (bkz. Şekil 6)



Şekil 6. Okumada Kullanılan Becerilerin Hiyerarşisi

Okuma sürecinde kullanılan beceriler hiyerarşisinde en temel beceriler en altta ve en çok geliştirilen düzeydeki beceriler ise en üsttedir. En alttaki beceriler

gereklidir ama yeterli değildir. Daha üstteki beceriler ise daha alttakilerin otomatik olarak birlikte çalışmaları ile ilişkilidir.

Okumanın alt becerileri en üstten olduğu kadar en alttan da inşa edilebilir. Okuma, sözel dilde gelişen birçok beceriyi örneğin tümce bilgisi, yapısı, dilbilgisi, kavrama ve üstbilgi gibi oluşturur.

Şekil 6’da gösterilen bilişsel süreçlerin daha başarılı bir okuma ile sonuçlanması için diğer iki etmen: motivasyon ve önceki bilgilerdir. Öğrenciler okumayı istemeli ve okumayı nedensel ve ödüllendirici bir aktivite olarak görmelidirler. Önceki bilgi de önemlidir çünkü okuma, yeni gelen bilginin yorumlanmasında neyin ne kadar bilindiğine ihtiyaç duyan bir süreçtir. Bu hiyerarşik yapı, okuma sürecinin doğası gereği interaktiftir. Yani okuma, bu hiyerarşideki birçok seviyeyi otomatik hale getirmeye ihtiyaç duyar. Metinler zorlaştıkça daha alt düzeydeki süreç daha çok çaba sarf eder ve farkındalık düzeyinde yer alır.

1.2.2.3. Dilsel Gelişim

Çocukların dilsel gelişimi başlangıçta yavaştır ancak daha sonra hızlanır. 12 aylıkken “normal” bir çocuk iki sözcük söyleyebilir. Sözcük gelişiminin eğim çizgisi, 1 ve 2 yaş arasında düşüktür çünkü çocuk çevresindeki algısal somutlukları öğrenmektedir. Sonraki 4 yıl boyunca sözcük öğrenme hızlanır çünkü çocuk yaklaşık olarak 100-2.500 sözcüklük bir sözcük dağarcığına kavuşur. 6 yaşında bilinçsiz olarak da olsa fikirlerini ifade etmede dilbilgisi kurallarını öğrenir ve kullanır; birçok

yeni maddeyi sözcük dağarcığına ekler. Yaşlıları ve yetişkinler ile etkili olarak iletişim kurar.

Okul hayatının başlamasıyla birlikte çocuk; şartlanma (conditioning), nesneleri şekillendirme, duyduğu konuşmaları taklit, dilbilgisinin dönüşüm kurallarını bilinçsizce edinim gibi çeşitli süreçler yoluyla dili öğrenir. Daha sonra çocuk bunları, sözlü dil sistemini nasıl okuyacağını öğrenmede kullanır.

Sözel dil, ilkokul yıllarında gelişmeye devam eder. Sözlü dil yapısı ile okuma becerisi arasında bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Okuldaki ikinci yıldan itibaren daha iyi olan okuyucular, daha uzun tümceler kurmaya başlamışlardır. 6. yılda ise sesli ve sessiz okumada iyi olan ve sözel dilde uzun tümceler kuran öğrenciler, daha fazla taşıma ve sıralama yapmışlardır. Sesli okumada iyi olan okuyucular ise yerine koyma, tekrarlama, duraklama, yanlış sesletme, geri dönüş ve kendini düzeltme hatalarında daha serbest davranmışlardır.

Ruddell (1965) yaptığı çalışmalarda dil becerisinin derecesinin ve kontrolünün okumayı öğrenmede önemli bileşenler olduğunu saptamıştır.

Okuma için gerekli motor ve bilişsel becerilerin bazıları diğer etkinlikler için geliştirilmişse de çocuk, genellikle biçimsel bir okul ortamında okumayı öğrenirken bütün bu süreçleri bir araya getirmek zorundadır. Okuma eğitimi çok biçimsel ve çok ağırdır. Dil, gündelik ortamda ve bilinçsiz olarak geniş bir uyaran arasından öğrenilir. Kasıtlı bir öğretim gerekli değildir. Dil, programlanmış uyarlardan öğrenilmez ancak okumada uyaranlar arasından bilinçli ayrımlar yapılır ve çözümleyici ve yapay tekniklerin denetiminin edinimi ile birlikte okuma da öğrenilir.

Okuma ise dil ediniminden tamamen farklıdır. Okumada birey artık çok geniş uyarılara maruz kalmaz. Bunun yerine birey tamamen programlanmış ve

sistematik olarak hazırlanmış uyaranlara maruz bırakılarak bireye belli bir ortamda, belli bir amaç çevresinde artalan bilgilerini de kullanarak simgesel imleri nasıl ses imajlarına dönüştüreceği öğretilir. Dil tamamen bir edinim sürecinin eseri iken okumada söz konusu olan bir öğretimdir. Bunu yaparken bireyin dil edinimi sırasında bilinçsiz olarak kullandığı bilişsel ve üst bilişsel stratejilerin farkına varması ve bu stratejileri kullanması sağlanır. Okumayı öğrenme, görsel ayırt edicilerin özel becerilerinin edinimine dayanır.

1.2.3. Okuma Sürecinde Karşılaşılabilecek Sorunlar

Okumanın doğası ve bu doğa üzerine geliştirilmiş modellerin yanı sıra öğrencilerin karşılaştığı okuma sorunları üzerinde durmakta da fayda vardır.

Çocukların okuma sorunları üzerine yapılan araştırmalar sonucunda bu sorunlar üç gruba ayrılarak incelenmiştir: Tıbbi sorunlar, sosyo-kültürel sorunlar ve bilgi işlemlemeye yönelik sorunlar.

Çocukların okuma zorluklarının tıbbi boyutu okuma becerisini engelleyen nörolojik, fiziksel ve psikolojik etkenlere dayanmaktadır. Bu boyuttan kaynaklanan okuma bozukluğunun nedenleri; afazi, disleksi, beyin hasarları, biyokimyasal dengesizlikliler, miyop, hipermetro, astigmat gibi göz bozuklukları, beyni, organları veya vücudun yapısını etkileyen hasarları vb. içermektedir.

Bütün bu etkenlerin kapsadığı birçok gözlemlenebilir tıbbi belirti de vardır: görme problemleri, göz hareketinde düzensizlik, konuşma zorlukları, işitme sorunları, okuma araç-gerecine ulaşımı engelleyen fiziksel engeller ve sınırlı motor

kontrol gibi. Bu belirtiler, yazılı kodları anlamada, okumaya katılmada ve yazılı araç-gereç ile etkileşime girmede sorunlara neden olur.

Okuma sorunlarının sosyo-kültürel etkenlere bağlı olması, bireyin toplum, sınıf ve ailesini kapsayan sosyal ve kültürel bağlamlar ile ilişkisini içeren sosyal bir olgu olarak tanımlanabilir (Rubin, 1997). Sosyo-kültürel değişkeler, bireyin okuma becerisini etkileyen sosyal, kültürel ve ekonomik konular olarak ele alınmaktadır. Bu açıdan okuma sorunlarının nedenleri; düşük sosyo ekonomik statü, aile baskısı, değerler, sosyalleşme, kültürel gruplar, çevre, arkadaşlar, kullanılan dil ya da diyalektler olabilir. Sosyokültürel açıdan okuma sorunları çeken çocukta görülen belirtiler; dilin standart olmayan kullanımı, kitaplara ya da yazılı eserlere aşinalığın olmaması, kötü beslenme, aile ya da arkadaş baskısı olarak sıralanabilir.

Ancak okuma sorunlarına tıbbi ve sosyo-ekonomik açıdan bakan bu tutumlar bu tezin sınırlılıkları dışında bırakılmıştır. Bu tez kapsamında üstünde durulacak okuma sorunları, bilgi işleme modeli doğrultusunda ele alınacaktır.

Okuma zorluklarına bilgi işleme süreci açısından bakmak, okuma becerisini kapsayan bilişsel süreçler ve stratejilerdeki sorunları da kapsamaktadır. Kodlamada, depolamada, aktivasyonda ve okuma süreci sırasında bilginin geri çağırılmasında işlev bozuklukları görülebilir. Bilgi işlemlemeye dayalı okuma zorluklarının nedenleri; duysal, kısa süreli ve uzun süreli belleklerin sınırlı kullanılması ile ilişkilidir. Bunun yanı sıra yazılı araç-gerece sınırlı maruz kalma, dizisel ilişkiler, zemin-figür ayırımına odaklanma eksikliği, boşluk bırakma, metni zor hatırlama ve araç-gereçleri düzenleme gibi sorunlar da olabilir.

Bu düzeyde okuma zorluğu çeken öğrenci, okuduğunu anlamayı sağlayan kendi kendine gözleme stratejilerinin farkında değildir. Bilginin işleme yolunda ve zihinsel sunumların yapılmasında bir kesinti vardır. (Rubin, 1997)

Sınıfta bilgi işlemeye dayalı okuma sorunlarının belirtileri; yönlendirmeleri izleme sorunları, stratejik öğrenmeyi sağlamada sınırlı beceri, bellek problemleri, duysal problemler, harfi tersine çevirme (örn. b-d) olarak kendini gösterir.

Bu gruptaki okuma bozukluklarını genel olarak iki grupta toplayabiliriz.

A) Sesbilimsel İşlemede Bozukluklar

Öğrencilerin sesbilimsel işlemede yaşadıkları sorunlar saptanması çok kolay sorunlar değildir. Bu sorunlar genellikle tıbbi kaynaklı olabilmektedir. Yapılan araştırmalar bu sorunların çocukların bilgiyi işleme sürecinde sesbilimsel adımlarda ortaya çıkan eksikliklerden meydana geldiğini göstermektedir. Sesbilimsel işlemedeki sorunlar, sözcük okumada da temel sorunlara neden olabilmektedir.

Belli bir okuma güçlüğü çeken daha büyük çocuklar, daha küçük çocuklara göre sesbilimsel farkındalık ve sesbilimsel kod çözmede daha başarısızdırlar. Anaokulunda sesbilimsel farkındalık, ilkokuldaki okuma için güçlü bir tetikleyicidir. (Adams, 1990) Sesbilimsel farkındalık ve kod çözümleme eğitimi, doğru bir şekilde okuma sırasında uygulanır ve okuma ile bütünleştirildiğinde okumanın gerçekleşmesi için sesbilimsel becerilerin kazanılmasına öncülük eder. Okuma bozukluğu riski olan çocuklar için geliştirilecek çözümler; sesbilimsel farkındalığı, kod çözümlemeyi ve akıcılığı geliştirmeyi kapsamaktadır.

B) Okuduğunu Anlamada Zayıflık

Okuma bozukluğu olan çocuklardan bazılarında kod çözümleme becerileri normalken kavrama becerileri zayıf olan çocuklar vardır çünkü kavrama bozuklukları sesbilimsel eksikliklerle ilişkili değildir. Kavrama problemleri yaşayan çocuklar, kısa öyküleri dinlediklerinde detayları hatırlamada kavrama problemleri olmayan çocuklar kadar iyidirler. Ancak aynı çocuk, öykülerin ana fikrini açıklamada başarısız olmuştur.

Kavraması zayıf olan çocuklar, başarılı okuyuculara göre okudukları metinle ilgili soruları (hem açık hem de örtük bilgi ile ilgili) cevaplamada ve gerekli bilgi zihinlerinde olsa bile okuduğunu anlamak için bağlamı kullanmada başarısızdırlar. Sözcüksel ve anlamsal işleme becerilerinde kopukluklar vardır.

Başarılı bir metin kavrama süreci, metnin ne hakkında olduğu ile ilgili zihinsel bir modelin üretimini ve bu tür bir modeli oluşturmak için gerekli olan bir dizi okuma becerisini gerektirmektedir. Okuyucular, bireysel (individual) sözcükleri tanımalı, sözcükler arasındaki dilbilgisel ve anlamsal ilişkilerli anlamalı ve metindeki fikirleri bütünleştirmeli, bu bütünleştirmeyi yapabilmek için de çıkarımlar yapmalı veya gerekli yerlerde örtük bilgiyi kullanmalıdır.

Çocukların kavrama problemleri, 3 temel kuramsal yaklaşıma odaklanmıştır:

1. Kavrama problemleri gerçekte sözcük tanıma problemidir.
2. Kavraması zayıf olanlar metnin sözdizimsel ve anlamsal analizinde zorluk çekerler ve dilin yapısal sınırlarını kullanmazlar.
3. Kavraması zayıf olanlar metinden çıkarımlar yapamaz ve metindeki fikirleri bütünleştiremezler.

Perfetti ve Lesgold (1981) kavraması iyi olanların sözcükleri daha çabuk kavradıklarını savunmaktadır. Çünkü kavraması zayıf olanlarda kod çözümleme işlevi daha yavaş ve daha az otomatiktir. Sonuç olarak kavraması zayıf olanlar, kavrama süreçleri için daha az çalışan bellek boşluğuna sahiptir bunun sonucunda çalışan belleği etkin olarak kullanamamaktadırlar. Perfetti ve Lesgold (1979), okuması iyi ve zayıf olan bireylerin işlevsel kapasite açısından farklılaştığını savunmaktadır. Cromer (1970) ise kavrama problemlerinin bilgiyi işlemlenmede daha üst düzeyden kaynaklandığını iddia etmektedir. Kavraması zayıf olanlar, metindeki sözdizimsel yapıları kullanmada hata yapar ve metni anlamada birlikleri izleyerek işleme yerine sözcük sözcük okumaya eğilimlidirler.

Kavramada zayıf olanlar çıkarım yapmada ve bilginin işlenmesi düzeylerinde de zorluk çekebilmektedir. Bize göre çocukların kavrama becerileri, 4 temel alanda ele alınmalıdır:

1. Basit sözcük düzeyindeki okuma becerileri: sözcük dağarcığı, kod çözme hızı, otomatiklik ve anlamsal erişim.
2. Çocuğun dilin anlamsal ve sözdizimsel yapıları hakkındaki bilgisi
3. Çocuğun metin kavrama becerileri, kısa süreli ve çalışan belleklerinin kapasitesi ile ilişkilidir ve bu tür bellek sistemleri çıkarım yetenekleri ile metindeki bilginin işlenmesi ile ilişkilidir.
4. Kavrama becerisi ve üstbilişsel işlevler arasındaki ilişki.

a) Basit Sözcükler Düzeyindeki Sorunlar

Sözcük seviyesinde kavramayı etkileyen en az 4 farklı sorun vardır. Çocuklar, kodunu çözdükleri sözcüklerin anlamını bilmiyor olabilir, sözcüklerin kodunu çözmede veya anlamlarına ulaşmada çok yavaş olabilirler öyle ki kavrama engellenebilir veya sözcük tanımada uygun bağlamı kullanmayı başaramıyor olabilirler.

Zayıf kavramanın geçerli bir açıklaması, kavrama zorlukları olan çocukların sözcükleri sesletmede başarılı olsalar da okudukları sözcüğün anlamını bilememesidir. Bazı ses- harf kuralları verilerek sözcüklerin anlamı bilinmeden sesletilmesi mümkündür. Yüksek sesle okuma becerisi, belki metin kavrama için etkisiz bir ön beceridir. Yuill ve Oakhill (1991) ise sözcük dağarcığındaki sorunların doğrudan metin kavramayı etkilemediğini savunmuştur. 9 yaşındaki çocuklar, okudukları metindeki sözcüklerin anlamını biliyorlarsa metni daha kolay hatırlamaktadır. Beck ve ark., sözcük dağarcığı, kavrama sorunlarının nedeninin tamamıyla açıklamaz çünkü çocuklar, çok benzer sözcüklerle oluşturulmuş metinleri anlamakta da zorlanmaktadır. (Perfetti, 1985)

b) Sözcük Çözümleme ve Otomatiklik Sorunları

Akıcı okuma, kavrama becerisini ölçmek için gerekli değildir. Akıcı okuyamadığı halde kavraması iyi olanların varlığı, akıcılığın iyi kavrama için gerekli olmadığını göstermektedir. Genellikle tanınan sözcükler ve bu sözcüklerin oranı, kavrama becerisi ile yakından ilişkilidir. Nitekim etkili ve eksiksiz bir kavrama, hızlı

ve otomatik sözcük tanımaya bağlıdır. Çünkü sınırlı kapasitede bir sistemde süreçler birbiriyle yarışır ve sözcükleri çözümleyen ve anlamlarına ulaşırken daha işlevsel kaynaklara izin veren okuyucular, metni kavramada diğer önemli süreçler için daha az kapasiteye sahiptir.

Bu konu hakkındaki kuramlar, kod çözümleme ve kavrama süreçlerinin kısa süreli bellekteki kısıtlı yer için yarıştıklarını düşünmektedir ve bu yarışın iki temel sonucu vardır:

1. Eğer bir süreç yavaşsa (ya da etkisizse) o zaman diğer süreçlerin eş zamanlı olarak işlenmesi için daha az yer bırakılır.
2. Kısa süreli belleğin içeriği, çok hızlı değiştiği için yavaş ve etkisiz sürecin anlamı, bu tür süreçlerin ürünlerinin çok azının ihtiyaç duyulduğunda hatırlanmasıdır.

Bilgiyi işleme ve kısa süreli bellekte depolama arasındaki bir şeyi elde etmek için başka bir şeyden vazgeçme fikri, sözcük düzeyi sürecinin neden kavramayı kapsadığını açıklamaktadır. Başarılı okuyucuların otomatik kod çözme ve anlamsal erişim süreçleri, belleklerdeki boş yerleri etkili olarak kullandıkları ve daha üst düzeydeki diğer süreçler için de yer ayırdıkları için daha etkilidir. Bilgi, kısa süreli bellekten hızla silindiği için çok yavaş kod çözme, bir tümcenin önceki bölümlerinin son bölümlerinin kodları çözülmeden ve önceki tümcelerdeki bilgiler ile işlenemediğinden bellekten silineceği anlamına gelir.

Temel düzeydeki okuyucular, bazen bu sorunla baş etmek için stratejiler kullanırlar: Tümcede ilk kez okudukları sözcükleri çözümlemeye yoğunlaşırlar ve daha sonra tümceyi anlamak için bütünüyle bir kez daha okurlar.

Perfetti ve Lesgold (1979), sözcük tanıma ve kavrama arasındaki ilişkinin daha dolaylı olduğuna inanmaktadır çünkü iyi okuyucular, okumada daha fazla pratiğe sahiptir dolayısıyla kod çözme etkinliğini geliştirmeye daha eğilimlidirler. Ancak daha sonraki çalışmalar, bu düşüncenin tam tersini ortaya koymaktadır: Lesgold, Resnick ve Hammond tarafından yapılan bir çalışma, sözcük tanımadaki erken yeterlilik ve kavramadaki sonraki becerilerin ilişkili olmasına rağmen aralarında ters bir ilişki olmadığını yani erken kavrama becerisinin sözcük tanımadaki sonra edinilen yeterlilik ile ilişkili olmadığını ortaya koymuştur. Bu veri, sözcük tanıma becerilerinin kavrama becerilerinin gelişimini etkilediğini göstermektedir. Şu açıktır ki kod çözme akıcılığını sağlamak için verilen bir eğitim, tek başına kavrama becerilerini geliştirmek için yeterli değildir.

Özetle kavrama sorunları olan çocukların kod çözmede de sorunları olsa da iki beceri arasında doğrudan bir ilişki yoktur. Hızlı ve otomatik kod çözme genellikle doğru kod çözme ve geniş bir sözcük dağarcığı ile ilişkilendirilir. Bu faktörler de hesaba katıldığında kod çözme hızı kavrama becerisi için iyi bir tetikleyici değildir.

c) Sözcük Tanımadaki Bağlamın Kullanımı

Weber (1970), kavraması zayıf olanların kavraması iyi olanlardan daha fazla okuma hatası yapmadıklarını ortaya koymuştur. Ancak kavraması zayıf olanların hataları, genellikle bağlamsal olarak uygun değildir ve eğer hataları metni anlamsız yapmıyorsa kendilerini de bu hataları düzeltmezler. Bu bulgu şaşırtıcıdır çünkü kavraması zayıf olanlar tanım olarak anlamada zorluk çekenlerdir ki bunlar

ürettiklerinin anlamsız olduğunu genellikle fark etmezler. Bu tür eksiklikler, onların zayıf üstbilişsel becerileri ile ilişkilidir.

Weber'in bulguları, kavraması iyi olanların okuma sırasında sözcükleri yorumlamaya yardım etmesi açısından bağlamı kullandıklarını göstermektedir. Bu arada bağlamın kullanımı ve sözcük tanımayı hızlandırmak için bağlamı kullanma arasında bir ayırım yapmak gerekmektedir.

d) Sözcüklerin Anlamına Erişmedeki Sorunlar

Mcfarland ve Rhodes (1978) tarafından yapılan bir çalışma, kavraması iyi ve zayıf olanlar işitsel olarak sunulan bireysel sözcüklerin anlamsal kodlanmasında farklılık göstermiştir.

Özetle kavraması zayıf olanlar, yazılı sözcüklerin anlamlarına ulaşmada bir sorun yaşamazlar ancak zengin ve detaylı anlamsal betimlemelere kavraması iyi olanlar kadar iyi ulaşamazlar.

Çocuklar, tümceleri konuşma dilinde anlasalar bile yazılı dilde tümceleri anlamıyor olabilirler. Konuşma dilinde anlamayı kolaylaştıracak bütün öğeleri vardır. Örneğin vurgu, ton gibi. Ancak bu ipuçları yazılı dilde yoktur. Bazı bilgiler, noktalama işaretlerinin kullanımı ile yazılı dile aktarılsa da küçük yaştaki çocuklar, bu tür ipuçlarını okumada ve yazmada pek iyi değildirler. Eğer çocuklar bir metindeki sözdizimsel yapıları betimlemede zorlanıyorsa anlamaları da bundan etkilenir.

Özetle kavraması iyi olanlar zayıf olanlardan sözdizimsel ve anlamsal yapıları bilmeleri ve metni parçalara ayırmak için bu bilgiyi kullanmada daha hassastır.

1.2.4. Okuma ve Yapılandırmacı Yaklaşım Arasındaki İlişki

Okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir. Bu sürece çizgi, harf ve sembollerin algılanmasıyla başlanmaktadır. Algılama işleminin ardından dikkat yoğunlaştırılarak sözcük ve tümceler anlaşılakta, ilgi duyulan ve gerekli görülen bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler; sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz sentez yapma, problem çözme ve değerlendirme gibi zihinsel süreçlerden geçirilmektedir. İşlenen bilgiler eski bilgiler ile birleştirilmekte ve metin anlamlandırılmaktadır. Bu anlamlandırmada öğrencinin ilgisi, güdülenmesi, okuma amacı, dil bilgisi ve okuma deneyimleri gibi dışsal faktörler de etkili olmaktadır. (MEB, Türkçe Kılavuzu, 2005)

Hangi yapıda, biçimde ya da durumda olursa olsun okuma, kendi bağlamı ve tutarlığı içindeki bir metindeki anlamı keşfetmek ve ortaya koymak için göstergeler dizgesini gözlemleme; dizgeleri birbiriyle ilişkilendirerek sözcük anlamının ötesinde bir anlam bulma yani okunanı anlamlandırma etkinliğidir. Bu etkinliği gerçekleştirmede, okuyan kişi, yazınbilimin ve metin çözümleme kuramlarının ortaya koyduğu metni anlamlandırma biçim ve yöntemlerini de kullanmış olur. Ancak okuma, yalnızca kuramlarla belirtilecek bir durum değil, aksine bütün kuramları aşan bireysel bir etkinliktir.

Okumanın bireysel bir etkinlik olarak şekillenmesi sonucunda Yapılandırmacı Yaklaşımın birey temelli bir yaklaşım olması daha çok önem kazanmıştır. Çünkü Yapılandırmacı Yaklaşımına göre okuma süreci edilgen bir şekilde alma süreci değil

etkin bir anlam oluşturma sürecidir. Okuma tamamen bireyin önceki bilgilerine, kendi psiko-motor becerilerine ve okuduğunu anlamaya yönelik becerilerine dayanmaktadır. Bu anlamda okumada bilişsel ve üstbilişsel süreçlerin büyük önemi vardır. bu Yapılandırmacı Yaklaşımın bireylerin sosyal, fiziksel, duyuşsal ve zihinsel gelişimlerinden etkilenmesi ile yakından ilişkilidir.

Yapılandırmacı Yaklaşıma göre anadili öğretiminde öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirme ön plana çıkmalıdır. Bunlara ek olarak iletişim kurma, bilinçli kararlar verme, öğrenmeyi sürdürme gibi temel becerilere de ağırlık verilmektedir. Yani öğrencilerin hayat boyu kullanacakları bilgi ve becerileri kullanmaları hedeflenmektedir. Bu amaçlarla anadili öğretiminde dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dört öğrenme alanına yönelik gelişimsel süreçler göz önünde bulundurulmuştur. Okuma, bu alanlardan biridir ve bu anlamda Yapılandırmacı Yaklaşımın eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, sıralama, sınıflama, analiz-sentez yapma gibi bilişsel becerileri kazandırmaya yönelik amaçları için bir araç olarak kullanılmaktadır.

Yapılandırmacılık, insanların kendi entelektüel etkileşimleri ve dünya ile ilişkiler yoluyla kavramlar geliştirdiklerini vurgular. Öğrenme edilgen bir süreç değildir aksine etkin ve sürekli bir süreçtir. Bu anlamda Yapılandırmacı Yaklaşımın öngördüğü şekilde biçimlenen bir öğrenme süreci, başarılı bir okuma süreci ile paralellik göstermektedir. Okuma sürecinde de öğrencinin etkin değil edilgen olarak etkinlik göstermesi gerekmektedir. Bunu yaparken Yapılandırmacı Yaklaşımın öngördüğü biçimde üstbilişsel ve sonrasında bilişsel süreçlerini kullanarak okuma stratejileri geliştirmeli ve okumayı başarılı bir şekilde sonuçlandırmalıdır.

Yapılandırmacı Yaklaşım göre okuma becerilerinin gelişimi, öğrencilere daha otantik okuma araç-gereçleri sunulduğunda daha kolay olmaktadır.

Üstbiliş, düşünmeyi düşünme olarak tanımlanabilir. Okuması iyi olanlar, okumalarını kontrol etmek ve okumaları hakkında düşünmek için üstbilişsel stratejilerini kullanırlar. Okumaya başlamadan önce okuma amaçlarını belirlerler ve metni gözden geçirirler. Okuma sırasında anlayıp anlamadıklarını gözlemler, metnin zorluğuna göre okuma hızlarını değerlendirir ve anlama sorunları olup olmadığını gözden geçirirler. Okumadan sonra ise okuduklarından ne anladıklarını kontrol ederler. Anlamayı gözlemeleme, üstbilişin önemli bir bölümüdür. Öğrenciler, birçok ne anladığını gözlemeleme stratejisi kullanır:

- Nerede zorlandığını belirleme,
- Zorluğun ne olduğunu belirleme,
- Kendi sözcükleri ile zorlandığı tümceyi ya da paragrafı yeniden seslendirme,
- Metnin gerisine dönme,
- Zorluğu çözebilmek için metnin ilerisini araştırma vb.

Bütün bu stratejiler Yapılandırmacı Yaklaşım doğrultusunda öğrenciye kazandırılması amaçlanan farkındalık düzeyi ile ilişkilidir. Çünkü Yapılandırmacı Yaklaşımın öğrenme anlayışında öğrencinin farkındalık düzeyini en üst seviyeye çıkarmak ve yeni bilgi ile öğrencide varolan bilgi arasındaki ilişkinin kurulmasını sağlamak birincil hedeftir. Başarılı bir okuma süreci için de bu tür bir yol izlenmelidir. Bu bağlamda Yapılandırmacı Yaklaşım, okuma sürecinin başarılı olarak gerçekleşmesi için uygulanabilir bir yaklaşımdır. Çünkü okuma sürecinin doğası ve bu yaklaşımın temel öngörülleri arasında büyük benzerlikler bulunmaktadır (Yuill ve Oakhill, 1991).

2. BÖLÜM: EĞİTİMSEL DİLBİLİM İLKELERİ ÇERÇEVESİNDE MEB TÜRKÇE DERSİ PROGRAMLARININ (1981/2005) DEĞERLENDİRİLMESİ

2.1. Programlara Genel Bakış

Çalışmanın, *Giriş Bölümünde* de belirtildiği gibi, bu çalışmanın temel amacı, MEB'in hazırlamış olduğu iki Türkçe dersi programını karşılaştırarak bu iki program arasındaki farkları ortaya koymaktır. Ayrıca 2005 Türkçe dersi programının yapılandırmacılık yaklaşımının ilke ve ölçütlerine ne ölçüde uygunluk taşıdığını, daha da önemlisi bu programın uygulamadaki işlerliğini saptamak da tezin birincil amaçları arasındadır.

Bu çerçevede çalışmanın bu bölümünde öncelikle 1981 ve 2005 yıllarında hazırlanmış farklı Türkçe programlarının genel özelliklerine değinilmekte ve bu programların bakış açıları üzerinde durulmaktadır. Bölümün akışı içinde, öncelikle 1981 yılı İlköğretim Türkçe Dersi Programı çerçevesinde hazırlanmış ve MEB tarafından 2000 yılında basılmış İlköğretim Türkçe 4. Sınıf Ders kitabı incelenmiştir. Daha sonra bu kitap, 2005 yılına ait ilköğretim Türkçe 4. Sınıf Ders kitabı ile karşılaştırılmış ve okuma öğrenme alanına yönelik olarak bir önceki programdan farklı içerikte nelerin yapıldığı betimlenmiştir.

2.1.1. 1981 Yılında Hazırlanan İlköğretim Türkçe Dersi Programı ve Programın Gelişimi

Bir önceki program; 1981 yılında uygulamaya konulmuş, beş yıllık zorunlu temel eğitim anlayışına göre hazırlanmış ve 4306 sayılı Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu İlköğretim Yasası sonrasında yeniden düzenlenmemiştir. Programın temelini oluşturan yaklaşım, geleneksel öğrenme kuramları temelinde öğretmen merkezli öğretim modeliydi. Bu da özünde geleneksel “Davranışçı Yaklaşım”ı barındırmaktaydı.

Davranışçı yaklaşımda *(ayrıntılı bilgi için bkz. 1.Bölüm)* eğitimin amaçları, davranışlar olarak tanımlanır ve bu davranışları oluşturacak deneyimlerin neler olması gerektiği üzerinde yoğunlaşılır. Öğrenme dıştan etkilerle, (pekiştirme ve tekrar) elde edilen bir sonuçtur. Öğrenci, dış uyarıcılarının edilgen alıcısıdır. Önceden hazırlanmış, öğretim programına sıkı sıkıya bağlılık söz konusudur. Bu yaklaşımda eğitimciler için amaç, dünyayı gözlemlemek ve bu gözlemler sonucunda edinilen bilgiyi aktarmak ve yaymak, öğrenciler için de amaç bu bilgiyi almaktır (Skinner, 1953). Genel olarak bu ilkelere göre hazırlanan 1981 yılına ait programda; dersler öğretmenlerin anlatımları ile yürütülmekte, ders kitapları temel araç-gereç olarak kullanılmakta, öğretmenler bilgi kaynağı olarak görülmekte ve sadece, öğrencilere bu bilgilerini aktarmakla görevliydi. Öğrenci ise öğretmenin aktardığını birebir almak ve tekrar etmekle görevliydi.

Bu program, temel olarak 1981’de hazırlanmasına rağmen mevcut yasa değişiklikleri dolayısıyla zaman zaman değiştirilerek geliştirilmiştir. Sekiz yıllık

eğitimin yasalaşması öncesinde 1995 yılında program bu değişiklik doğrultusunda geliştirilmiştir. Buna göre programın genel amaçları şöyle sıralanmıştır:

1. Öğrencilere, görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlama gücü kazandırmak,
2. Onlara, görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını, incelediklerini ve düşündüklerini, tasarladıklarını söz ya da yazı ile doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığını kazandırmak,
3. Öğrencilere Türk dilini sevdirmek, kurallarını sezdirmek; onları, Türkçe'yi gelişim süreci içinde bilinçle, özenle ve güvenle kullanmaya yöneltmek;
4. Onlara, dinleme, okuma alışkanlık ve zevkini kazandırmak; estetik duygularının gelişmesinde yardımcı olmak;
5. Türlü etkinliklerle öğrencilerin kelime dağarcığını zenginleştirmek;
6. Onlara ulusal duygusunu ve ulusal coşkusunu güçlendirmede kendi payına düşeni yapmak;
7. Sözlü ve yazılı Türk ve dünya kültür ürünleri yoluyla Türk kültürünü tanıma ve kazanmalarında; Türk yurdunu ve ulusunu, doğayı, hayati, insanlığı sevmelerinde yardımcı olmak;
8. Onlara, bilimsel, eleştirci, doğru, yapıcı ve yaratıcı düşünme yollarını kazandırmada Türkçe dersinin payına düşeni gerçekleştirmektir.

Bu programa göre; Türkçe bir bilgi dersi değil, bir ifade ve beceri dersidir. Öğrencinin zihin ve ruh gelişmelerinde iyi bir anadili öğretiminin rolü, başka hiçbir dersle ölçülemeyecek kadar büyük olarak betimlenmiştir. Türkçe derslerinin öğrencinin; ulusal kültürün değerli eserleri ile karşılaşmasını sağlayarak ulusal bilincini ve ulusal coşkusunu uyandırmasını, dilbilgisi öğrenimindeki ayrıntıları

inceleyerek kuralı sezme ve kurala varma çalışmalarıyla usa vurmasını, güzel metinlerin zevkini tadarak duygusunu ve Türk diline olan sevgisini pekiştirmesini, türlü metin incelemeleriyle doğru karar verme yeteneğini geliştirmesini, okuma ve özellikle yazma çalışmalarıyla düşünme gücünü artırmasını, söz ve yazıyla anlatım konusundaki çalışmalarla da güzel konuşma ve yazma alışkanlığını geliştirmesini hedeflenmektedir (*bkz.MEB, 1995*).

Bu programda Türkçe derslerinde ezbere yer verilmemesi gerektiği vurgulanmıştır. nemli olan, ğrencinin Türkçe'yi doğru olarak, bilinçle ve güvenle kullanmayı alışkanlık haline getirmesi, okuduğu veya dinlediği bir parçada işlenen fikri ya da duyguyu kavrayıp sezebilmesi, ondan zevk alabilmesidir. Bu programa göre Türkçe'yi doğru olarak, bilinçle ve güvenle kullanmayı alışkanlık haline getirmenin en etkili yolu, derslerde öğrencilere, sık sık düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak anlatma imkân ve koşullarını sağlamaktır. Öğretmen, onları, bu etkinlikler üzerinde ne kadar çok düşündürür, onların eleştiri yapmalarını sağlarsa olumlu sonuç almayı o kadar kolaylaştırmış olur. Bu programda kullanılması öngörülen yöntemler ise şunlardır: gözlemlerde bulunmak, kaynakları incelemek, ayrıntıları arayıp bulmak, karşılaştırmalar yapmak, sorunları özlemek suretiyle kurala, tanıma ve bütüne varma. Bu yolla Türkçe ğretiminin, aynı zamanda, öğrencilere; bilimsel, eleştirici, yapıcı ve yaratıcı düşünme yeteneğinin kazandırılmasında diğer dersler arasında kendi payına düşen görevi de yerine getirecektir.

Bu programa göre Türkçe dersi etkinlikleri; okuma, anlama, anlatım, dilbilgisi, yazım gibi bölümlere ayrılmıştır. Ancak bu etkinlikler arasında sıkı bir ilişki olması gerektiği vurgulanmıştır (*bkz. MEB, 1995*).

Program, öğretmen merkezli olduğu için öğretmenlere önemli görevler yüklenmiştir. Buna göre öğretmenler, kendilerinin öğrencileri için hayranlıkla taklit edilecek birer örnek olduklarını hiç bir zaman unutmuyarak her türlü davranışlarında olduğu gibi, Türkçe'yi kullanmada da özen göstermelidirler (*bkz. MEB, 1995*).

Bu programa göre Türkçe dersi anlama (okuma ve dinleme), anlatım (konuşma ve yazma) ve dilbilgisi olarak bölümlendirilmiştir. Her bir bölüm için özel amaçlar ve davranışlar (bilgi, beceri ve davranışlar) betimlenmiştir. Bu çalışmanın sınırlılıkları dahilinde olan okuma öğrenme alanı, anlama bölümü içinde dinleme öğrenme alanı ile birlikte verilmiştir ve her sınıf için farklılaştırılmıştır. Buna göre 4.sınıf okuma öğrenme alanına yönelik işleniş şöyledir:

ÖZEL AMAÇLAR:

Öğrencilerin:

1. Sesli ve sessiz okumayla ilgili beceri ve alışkanlıklarını geliştirmek,
2. Duygu ve düşünce ürünlerinden ve güncel yayınlardan kendi düzeyinde olanları tanıyarak kavramalarını sağlamak,
3. Kelime dağarcığını (dilimizin yapısıyla ilgili özellikleri de sezmiş olarak) düzeylerine göre zenginleştirmek,
4. Sözlük, ansiklopedi vb. başvuru kitapları ve kaynaklardan yararlanabilme alışkanlık ve becerisini kazanmalarını sağlamak,
5. Kitaplardan yararlanma becerisini geliştirmek,
6. Kitap edinme isteğini arttırmak,
7. Dinleme, izleme, okuma yoluyla yakın ve uzak çevrelerine olan ilgilerini genişletmek ve bilgilerini arttırmaktır.

ÖĞRENCİLERİN KAZANACAKLARI DAVRANIŞLAR:

Öğrencilere anlama bakımından kazandırılacak bilgi, beceri ve alışkanlıklar (davranışlar) şunlardır:

IV. SINIF :

Okuma tekniği bakımından:

1. 150-200 kelimelik metinleri doğru ve anlamlı olarak (duraklama, vurgu ve tonlama yanlışı yapmadan) okuyabilmek; kelimeleri doğru söyleyebilmek;
2. Sessiz okuma teknik ve alışkanlığı geliştirmek;
3. Kitaplardaki içindekiler, dizin ve sözlük bölümlerinden yararlanabilmek;
4. Yazım kılavuzundan, sözlüklerden, kaynak kitaplardan, ansiklopedilerden yararlanabilmek;
5. Günlük gazeteleri ve düzeyine uygun dergileri izleyebilmek;
6. Düzeyine uygun yararlı kitapları seçebilmek, okuyabilmek.

Anlama tekniği bakımından:

1. Dinlediği, izlediği bir filmin, oyunun, okuduğu bir öykünün (hikâyenin) olayını belirtebilmek; belli başlı kişilerin fiziksel ve karakter özelliklerini, olayın geçtiği yeri ve zamanı belirtebilmek;
2. Dinlediği, izlediği bir konuşmanın, filmin ve benzerlerinin, okuduğu bir öykü yazısının (masal, öykü, fıkra v.b.) 100-150 kelimelik bir mektubun ana fikrini ve bir iki yardımcı fikrini anlayıp belirtebilmek;

3. Bilmediği kelimelerin anlamlarını sözün gelişinden, kelimenin yapısından çıkarabilmek, eşsesli kelimelerin, deyim, terim vb. anlamını metin içinde kavrayabilmek, kelime dağarcığını zenginleştirme yollarını sezebilmek;
4. Metinlerin belli başlı bölümlerini sırasına göre kavrayabilmek;
5. Düz ve manzum yazıları ayırt edebilmek (*bkz. MEB, 1995*).

2000 yılında ise MEB, İlköğretim Okulu Ders Programları Türkçe 4'ü yayımlamıştır. Bu programda 4. sınıf okuma alanına yönelik pek fazla değişiklik yokmuş gibi görünse de program genelinde Türkçe dersinin işlenişinin daha sistematik hale getirildiği gözlemlenmiştir. 1995 yılında belirtilen etkinliklerin anlama, anlatım, dilbilgisi olarak ayrılmasına rağmen birbirinden kopuk parçalar olarak verilmemesi gerektiği esası, bu programın özellikle ele aldığı bir konudur. Bu anlamda 2000 yılında hazırlanan program, daha düzenli ve uygulanabilir bir görünüm sergilemektedir. Özel amaçlar ve davranışlar konusunda herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Ancak bunun yanı sıra hedef davranışlar betimlenmiştir. Buna göre aşağıda 2000'de hazırlanan programa göre Türkçe dersi işlenişinin gerekliliklerine örnek verilmiştir: ²

² Ayrıntı için *bkz. MEB, 2000*.

DERS: TÜRKÇE			
SINIF	HEDEFLER-DAVRANIŞLAR	KONULAR	AÇIKLAMALAR
4	Hedef: Atatürk'ün hayatına ilgi duyuş Davranışlar 1. Atatürk'ün hayatıyla ilgili bir parçayı, şiiri okuma 2. Parçada geçen Atatürk'ün fikir hayatıyla ilgili olayları açıklama 3. Parçada geçen Atatürk'ün siyasi hayatıyla ilgili olayları açıklama 4. Parçada geçen Atatürk'ün askerlik hayatıyla ilgili olayları açıklama	Atatürk'ün Hayatı *Fikir Hayatı *Askerlik Hayatı *Siyasi Hayatı	
	Hedef: Atatürk'le ilgili anıları dinlemekten zevk alış Davranışlar 1. Atatürk'ün askerlik hayatıyla ilgili bir anıyı okuma 2. Okuduğu anının ana fikrini söyleme 3. Bu anıda geçen önemli olayları açıklama	*Atatürk'le ilgili anılar	

Tablo 1.

Tablo 1’de de görüldüğü gibi genel olarak Türkçe dersinin işlenişi, konu ile ilgili bir metnin okunması, okunan metnin ana fikrinin söylenmesi, okunan metnin açıklanması ve okunan metinden hareketle çıkarımlarda bulunması üzerinde yapılandırılmıştır (*bkz. MEB, 2000*).

2.1.2. 2005 Yılında Hazırlanan Türkçe Dersi Programı

2005 yılında son şeklini alan Türkçe (1-5) Öğretim Programı’nda temel olarak Yapılandırmacı Yaklaşım benimsenmekle birlikte Çoklu Zekâ ve öğrenci merkezli öğrenme gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından da yararlanılmıştır.

2005 yılı Türkçe dersi programının genel amaçları, bir önceki programdan farklı olarak gelişen teknolojik şartlara ve eğitim ihtiyaçlarına yanıt verecek şekilde yeniden düzenlenmiştir. Türkçe öğretiminin amacı, Türk Millî Eğitimin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin;

1. Dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu dil becerilerini geliştirmek,
2. Türkçeyi sevmelerini, doğru ve etkili kullanmalarını sağlamak,
3. Zihinsel gelişimlerine uygun olarak anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerini geliştirmek,
4. Metinler arası düşünme becerilerini geliştirerek söz varlığını zenginleştirmek,
5. Bilimsel, yapıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, iş birliği yapma, problem çözme ve girişimcilik gibi temel becerilerini geliştirmek,
6. Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihninde yapılandırma becerilerini geliştirmek,
7. Bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirmek,
8. Bilgi teknolojilerini kullanarak okuma, metinler arası anlam kurma ve öğrenme becerilerini geliştirmek,
9. Kitle iletişim araçlarıyla verilen iletileri sorgulama becerilerini geliştirmek,
10. Kişisel, sosyal, kültürel, ekonomik ve politik yönlerden gelişmelerini sağlamak,
11. Millî, manevî, ahlakî, tarihî, kültürel, sosyal, estetik ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlamak; millî duygu ve düşüncelerini güçlendirmek,

12. Yazılı ve sözlü ürünlerle Türk ve dünya kültürünü tanımalarını sağlamak,

13. Okuma ve yazma sevgisi ile alışkanlığını kazanmalarını sağlamaktır (*bkz.*

2005, MEB Türkçe Öğretim Programı).

Bu doğrultuda birçok yaklaşımın bir bütünü olan 2005 yılı Türkçe Öğretim Programı'nın temel noktaları şu şekilde özetlenebilir:

- Yeni programa göre bilgi ezberlemeye değil, bilgi üretmeye dayalı çağdaş eğitim yaklaşım ve modelleri temel alınmıştır. Bunlar; Yapılandırmacı Yaklaşım, Çoklu Zekâ Yaklaşımı, öğrenci merkezli öğrenme ve bireysel farklılıklara duyarlı eğitim olarak sıralanabilir.
- Öğrencilerin; Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi temel becerileri edinmesi amaçlanmıştır.
- Eğitim alanındaki son bilimsel gelişmeler ve yaklaşımlar çerçevesinde öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmesine ve etkili kullanmasına önem verilmiştir. Bu amaçla metinler arası düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, çözümleme-birleştirme ve değerlendirme gibi zihinsel beceriler ön plana çıkarılmıştır.
- Öğrenme alanları; günümüz dil eğitim anlayışının ve dil becerilerinin gereği olarak dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu başlıkları altında ele alınmıştır. Programda **görsel okuma ve görsel sunu** ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmıştır.

- Dilbilgisi ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış, diğer öğrenme alanları içinde verilmiştir.
- Kazanımların belirlenmesinde öğrencilerin yaş, düzey, dil ve zihin gelişimleri göz önünde bulundurulmuştur.
- Yapılandırmacı Yaklaşım göre Türkçe öğretiminde öğrenme-öğretme sürecinin aşamaları açıklanmış, programdaki bütün kazanımların bu sürece dağılımı örnek olarak gösterilmiştir.
- Konusal (tematik) yaklaşımın bir gereği olarak öğrenme-öğretme sürecinde ele alınacak zorunlu ve seçmeli konular ayrıntılı olarak verilmiştir.
- Anlama becerilerinin geliştirilmesi amacıyla sıralama, sınıflama, eleştirme, tahmin etme, ilişki kurma, özetleme, çözümleme-birleştirme ve değerlendirme amaçlı etkinlikler verilmiş ayrıca metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam kurmaya özen gösterilmiştir.
- Konusal yaklaşımın bir gereği olarak öğrenme öğretme sürecinde ele alınacak zorunlu ve seçmeli temalar ayrıntılı olarak 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 özen gösterilmiştir.
- 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.

- İlk okuma-yazma öğretiminde “**Ses Temelli Cümle Yöntemi**” benimsenmiştir.
- Yazı öğretiminde ise birinci sınıftan itibaren bitişik eğik yazıyla başlanması ve bütün yazı çalışmalarının bitişik eğik yazı harfleriyle yapılması gerekli görülmüştür.
- Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak her öğrenme alanı için ayrı ayrı belirlenen etkinliklerle öğrencilerin süreç içinde değerlendirilmesi planlanmıştır. Kişisel değerlendirme ölçekleri, öğrenci ürün dosyası, gözlem ölçekleri gibi çeşitli değerlendirme ölçekleri de verilmiştir (bkz. 2005, *MEB Türkçe Öğretim Programı*).

Bu programın genel amaçları ise şunlardır:

Bu programla ulaşılması beklenen temel beceriler; Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme olarak sıralanmaktadır.

2005 yılı Türkçe dersi programına göre öğretmen; ön bilgilerin harekete geçirilmesi, yeni bilgilerin anlaşılması, bilginin yapılandırılması, bilginin uygulanması ve son olarak da bilginin değerlendirilmesi aşamasına çok dikkat etmelidir. Bu aşamaların eksiksiz tamamlanması, eksiksiz bir öğrenmeyi beraberinde getirecektir.

Türkçe Öğretim Programı'nın uygulanabilirliği daha çok öğretmene bağlıdır. Öğretmenin, öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alarak programı öğrencileri için uyumlu hale getirmesi beklenmektedir (bkz. 2005, *MEB Türkçe Öğretim Programı*).

Türkçe öğretim programının ön gördüğü Türkçe öğretim süreci ise aşağıda sıralanan başlıklar ile özetlenebilir. Bu süreç, hiyerarşik bir yapıda planlanmıştır, her bir aşama bir diğerini takip etmektedir:

A. HAZIRLIK

1. Ön Hazırlık

2. Zihinsel Hazırlık

a. Ön Bilgileri Harekete Geçirme

b. Anahtar Sözcüklerle Çalışma

c. Metni Tanıma ve Tahmin Etme

ç. Amaç Belirleme

d. Tür, Yöntem ve Teknikleri Belirleme

B. ANLAMA

1. Görsel Okuma, Dinleme ve Okuma

a. Kuralları Uygulama

b. Tahmin Etme

2. Metni İnceleme

3. Söz Varlığını Geliştirme

C. METİN ARACILIĞI İLE ÖĞRENME

1. Günlük Hayatla İlişkilendirme

2. Diğer Derslerle ve Ara Disiplinlerle İlişkilendirme

3. Araştırma

Ç. KENDİNİ İFADE ETME

1. Ön Hazırlık

2. Zihinsel Hazırlık

a. Ön Bilgileri Harekete Geçirme-Konu Belirleme

b. Amaç Belirleme

c. Yöntem ve Teknik Belirleme

ç. Tür ve Sunu Şeklini Belirleme

2. Kuralları Uygulama

3. Konuşma, Yazma ve Görsel Sunu

4. Söz Varlığını Kullanma

D. ÖLÇME ve DEĞERLENDİRME (bkz. 2005, MEB Türkçe Öğretim Programı).

2005 yılı Türkçe dersi programında Türkçe öğretimi; sadece dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu ile ilgili dil becerilerinin geliştirilmesini değil, aynı zamanda metinler arası düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin de geliştirilmesini amaçlamaktadır. Bunlara ek olarak iletişim kurma, çağdaş toplumun gereklerini yerine getirme, bilinçli kararlar verme, öğrenmeyi sürdürme gibi temel becerilere de ağırlık verilmektedir. Bu anlayıştan hareketle, öğrencilerin hayat boyu kullanacakları bilgi ve becerileri edinmeleri beklenmektedir.

2005 yılı Türkçe öğretim programında, öğrencilerin edinmesi hedeflenen temel beceriler ise;

- Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma
- Eleştirel düşünme
- Yaratıcı düşünme
- İletişim
- Problem çözme
- Araştırma
- Bilgi teknolojilerini kullanma
- Girişimcilik
- Karar verme
- Metinler arası okuma
- Kişisel ve sosyal değerlere önem verme olarak sıralanmaktadır.

2005 yılı Türkçe öğretim programında ayrıca öğrenme alanlarına (okuma, dinleme, konuşma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu), kazanımlara ve konulara yer verilmiştir. Kazanımlar; öğrenme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencilerde görülmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerler olarak tanımlanmıştır (bkz. 2005, *MEB Türkçe Öğretim Programı*). Programda kazanımlar, öğrencilerin gelişim düzeyine ve öğrenme alanının özelliğine göre birinci sınıftan beşinci sınıfa doğru artırılarak verilmiştir. Kazanımların belirlenmesinde; öğrencilerin yaş, düzey, dil ve zihin gelişimleri göz önünde bulundurulmuştur. Türkçe öğretim programında yer alan kazanımların öğrencilere dengeli bir şekilde kazandırılması, programın uygulanması sürecinde hiçbir kazanımın eksik bırakılmaması, Türkçe öğretim programının sistemli bir şekilde uygulamaya yansıtılması amacıyla programda yer alan bütün kazanımların öğrenme-öğretme sürecine dağılımı gerçekleştirilmiştir (bkz. 2005, *MEB Türkçe Öğretim Programı*).

Bu dağılımın öngörülerine ve bu çalışmanın sınırlılıklarına göre 4. sınıf okuma kazanımları şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Okuma Kurallarını Uygulama

1. Okumak için hazırlık yapar.
2. Okuma amacını belirler.
3. Okuma amacına uygun yöntem belirler.
4. Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz eder.
5. Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.
6. Sesli okumada vurgu ve tonlamalara dikkat eder.
7. Akıcı okur.

8. Kurallarına uygun sessiz okur.
9. Dikkatini okuduğuna yoğunlaştırır.

2. Okuduğunu Anlama

1. Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.
2. Metinde verilen ipuçlarından hareketle, karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder.
3. Okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında metinle ilgili soruları cevaplandırır.
4. Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri hakkında tahminlerde bulunur.
5. Okuduklarını zihninde canlandırır.
6. Okuduklarındaki duygusal ve abartılı öğeleri belirler ve sorgular.
7. Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar.
8. Farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri dikkate alarak okur.
9. Önem belirten ifadeleri dikkate alarak okur.
10. Okuduklarında karşılaştırmalar yapar.
11. Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
12. Betimleyen ve tanımlayan ifadeleri dikkate alarak okur.
13. Genel ve özel durumları bildiren ifadeleri dikkate alarak okur.
14. Destekleyici ve açıklayıcı ifadeleri dikkate alarak okur.
15. Özetleyen ve sonuç bildiren ifadeleri dikkate alarak okur.
16. Okuduklarında gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt eder.
17. Okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.
18. Okuduklarının konusunu belirler.

19. Okuduklarının ana fikrini belirler.
20. Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler.
21. Okuduğu şiirin ana duygusunu belirler.
22. Okumasını, metnin içeriğini ve okuma ortamını değerlendirir.
23. Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.
24. Metindeki anlam bakımından çelişkili ifadeleri saptar.
25. Okuduklarından çıkarımlar yapar.
26. Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.
27. Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler.
28. Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular.
29. Okuduklarıyla ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.
30. Okuduğunu özetler
31. Okuduklarında “hikâye unsurları”nı belirler.
32. Yazarın amacını belirler.
33. Okuduğu metnin yazarı hakkında bilgi edinir.
34. Okuduklarında geçen varlıkları ve olayları sınıflandırır.
35. Görsellerden yararlanarak metnin içeriğini tahmin eder.
36. Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır.
37. Metin içerisindeki renkli, altı çizili, koyu vb. ifadelerin önemli noktaları vurguladığını bilerek okur.
38. Okuduklarındaki dil, ifade ve bilgi yanlışlarını belirler.
39. Başlıktan hareketle okuyacağı metnin içeriğini tahmin eder.

3. Anlam Kurma

1. Metin içi anlam kurar.
2. Metin dışı anlam kurar.
3. Metinler arası anlam kurar.

4. Söz Varlığını Geliştirme

1. Görsellerden yararlanarak söz varlığını geliştirir.
2. Kelimelerin eş ve zıt anlamlılarını bulur.
3. Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.
4. Bilmediği kelimelerin anlamlarını araştırır.
5. Ekleri kullanarak kelimeler türetir.
6. Kelimelerin gerçek, mecaz ve terim anlamlarını ayırt eder.

5. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Okuma

1. Serbest okuma yapar.
2. Anlama tekniklerini kullanır.
3. Not alarak okur.
4. Okurken önemli gördüğü yerleri belirginleştirir.
5. Metnin türünü dikkate alarak okur.
6. Bilgi edinmek için okur.
7. Eğlenmek için fıkra, bilmece, tekerleme, masal vb. okur.
8. Paylaşarak okumaktan zevk alır.
9. Gazete ve dergi okur.
10. Sorgulayıcı okur (*bkz. 2005, MEB Türkçe Öğretim Programı*).

Bunun yanı sıra konusal yaklaşıma uygun olarak 2005 yılı Türkçe öğretim programında 4'ü zorunlu, 4'ü ise seçimlik olan 8 konu yer almaktadır. Bu konuların öğrencilerin edindikleri bilgi ve becerileri genişletmesi, düzenlemesi, zihninde yapılandırması ve günlük hayata aktarma olanakları sağlaması amaçlanmaktadır. Buna göre zorunlu konular, “Birey ve Toplum”, “Atatürkçülük”, “Sağlık ve Çevre” ile “Değerlerimiz” başlıkları altında verilmiştir. Seçmeli konular ise “Güzel Ülkem Türkiye”, “Yenilikler ve Gelişmeler”, “Oyun ve Spor”, “Dünyamız ve Uzay”, “Hayal Gücü”, “Eğitsel ve Sosyal Etkinlikler”, “Kurumlar ve Sosyal Örgütler”, “Doğal Afetler”, “Güzel Sanatlar” ve “Üretim, Tüketim ve Verimlilik” başlıkları altında toplanmıştır. Bu konularda kullanılacak metinlerin içeriklerinin ne olabileceği ise “İçerik Önerileri” ile sınırlandırılmıştır.

Her konuda üç farklı türden; öyküleyici metin, bilgilendirici metin ve şiir olmak üzere beş metin işlenmelidir. Bu metinlerden dördü ders kitabında, birisi de dinleme metni olarak öğretmen kılavuzunda yer almalıdır (bkz. 2005, *MEB Türkçe Öğretim Programı*).

2005 yılı Türkçe dersi programında öğrenme türleri şöyle sıralanmıştır:

- Sorgulayıcı dinleme
- İkna edici konuşma
- Sorgulayıcı konuşma
- Sorgulayıcı okuma
- Betimleyici yazma (Nesne betimlemesi, yer betimlemesi ve kişinin betimlenmesi)
- Hikâye edici yazma

- İkna edici yazma
- Karşılaştırmalı yazma
- İş Birliği yaparak yazma
- Planlı yazma
- Sorgulayıcı yazma
- Not alma

Yöntemler başlığı altında ise şunlar sıralanmıştır:

- Gözlem ve inceleme
- Tartışma
- Problem çözme
- Rol oynama
- Gösteri
- Oyunlar
- Anlatım
- Özetleme

Türkçe öğretim teknikleri olarak da şu başlıklar verilmiştir:

- Beyin fırtınası
- Soru-cevap
- Drama
- Kavram haritası
- Balık kılçığı
- Zihin haritası *(ayrıntılı bilgi ve tanımlama için bkz. 2005, MEB)*

Türkçe Öğretim Programı).

Bu çalışmanın sınırlılıkları dahilinde olan okuma öğrenme alanı ise 2005 yılı Türkçe dersi programında şu şekilde betimlenmiştir:

Okuma; zihnin gelişimine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanıdır. Okuma sürecinde yazılanlar zihinsel kavramlara çevrilmekte, anlamlandırılmakta ve beyinde yapılandırılmaktadır.

Okuma sürecinde öğrencinin sözcükleri doğru tanınması oldukça önemlidir. Sözcük tanıma, öğrencinin zihinsel sözlüğünü kullanarak sözcüklerin anlamını belirlemesi sonucu gerçekleşmektedir. Sözcüklerin anlamı belirlenirken ön bilgiler kullanılmaktadır. Sözcüklerin doğru tanınmaması; tümcelerin, paragrafların ve giderek bütün metnin yanlış anlaşılmasına neden olmaktadır. Bu nedenle sözcük çalışmalarına gereken önem verilmeli ve öğrencinin söz varlığı geliştirilmelidir.

Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeleri ve okuma alışkanlığı kazanmaları özellikle ilköğretim düzeyinde şekillenmektedir. İlköğretim düzeyinde öğrencilerin okuma becerilerini geliştirerek düşünen, anlayan, eleştiren, tartışan, ön bilgileriyle okudukları arasında ilişkiler kuran ve yeni anlamlara ulaşan okuyucular olmaları amaçlanmaktadır.

Okuma becerisinin gelişimi, öğrencinin kişiliğini geliştirmesi ve yaşadığı toplumla sağlıklı ilişkiler kurması açısından da önemlidir. Öğrencilerin okula başlar başlamaz okuma becerilerini kazanmalarına gereken önem verilmelidir. Sınıf düzeyleri yükseldikçe okumayla ilgili beklentiler de yükselmektedir. Öğrencilerin

diğer derslerde ve alanlarda da başarılı olmaları, okuma becerilerini yeterince geliştirmelerine bağlıdır.

Programda öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek amacıyla ilk olarak okuma kuralları üzerinde durulmaktadır. Bu çerçevede 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 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 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 gibi tür, yöntem ve tekniklere yer verilmiştir (bkz. 2005, MEB Türkçe Öğretim Programı).

2.2. 1981 Yılına Ait Türkçe Dersi Programına Göre Hazırlanmış Türkçe Kitabının İncelenmesi

2.2.1. Genel Bir Bakış

1981 yılında hazırlanan program ile 2005 yılında hazırlanan program, genel özellikleri ve yapılandırıldıkları yaklaşımlar açısından değerlendirildikten sonra bu programlar çerçevesinde hazırlanmış olan ders kitapları incelenmiştir. Bu incelemenin amacı, her iki program doğrultusunda hazırlanan kitapları dolayısıyla bu

programların Türkçe dersine yönelik uygulamalarının derse nasıl yansıdığını betimlemektir. Böylelikle programlar arasında, kuramsal olarak anlatılan farklılıkların uygulamalara nasıl yansıtıldığı da gözlemlenmiş olacaktır.

1981 yılı İlköğretim Türkçe Dersi Programı kapsamında MEB tarafından hazırlanmış 2000 yılına ait ilköğretim 4. sınıf Türkçe ders kitabı, 2005 yılında yine MEB tarafından hazırlanan ilköğretim Türkçe 4. sınıf ders kitabından birçoğacıdan farklılık göstermektedir. 2000 yılında hazırlanan kitap, öğretmene ve öğrenciye yönelik olarak hazırlanmış tek bir kitaptır. Bu kitap içinde okuma metinlerine, ilgili metinlere ait etkinliklere ve öğretmen ile öğrenciye yönelik uyarı ve kurallara yer verilmiştir. Hazırlandığı program doğrultusunda öğretmen kaynaklı bir kitap görünümü sergilemektedir ve öğretmenin rehberliği olmaksızın kitabın uygulanabilirliği oldukça sınırlı görünmektedir. 2005 yılına ait son programa göre hazırlanmış ders kitabı ise tek bir sınıf için üç kitaptan oluşan bir ‘kitap seti’ görünümündedir. Bu kitaplardan biri, tamamen öğrencilere yönelik, içinde yalnızca okuma metinlerinin yer aldığı, bir okuma kitabı görünümündeki ders kitabıdır. Bir diğeri, ders kitabında yer alan metinler ile ilgili etkinliklerin yer aldığı, öğrenciye yönelik çalışma kitabıdır. Üçüncü kitap ise içinde okuma metinlerinin bulunduğu ders kitabının ve etkinliklerin bulunduğu çalışma kitabının sayfalarına da yer verilen, yalnızca öğretmene bir rehber olması amacıyla hazırlanmış öğretmen kitabıdır. Bu kitapta öğretmenin derste öğrencilere rehberlik etmesini sağlayacak ders işlenişlerine, gerekli etkinliklerin yanıtlarına, Türkçe dersi ile ilgili çeşitli kurallara, ek bilgilere ve öğretmenin öğrencileri değerlendirebilmesi için kullanabileceği çeşitli değerlendirme ölçeklerine yer verilmiştir. Bu anlamda karşılaştırma yapılırken 1995

programı doğrultusunda hazırlanmış ders kitabı ve 2005 programı doğrultusunda hazırlanmış kitap seti karşılaştırılacaktır.

2000 yılında hazırlanmış kitap, okuma metinleri açısından incelendiğinde, bu kitapta 39 metne yer verildiği saptanmıştır. Bu metinlerin konu seçiminde ya da konu dağılımında herhangi bir ölçüte uyulup uyulmadığı konusunda tutarlı bir veriye rastlanmamıştır. Ancak 23 Nisan, 19 Mayıs gibi belirli gün ve haftalarla örtüşen metinlerin bu gün ve haftaları destekleyici nitelikte olduğu saptanmıştır. Bu da metin seçiminde, yıllık plan doğrultusunda belirli gün ve haftaların belirleyici ölçütler olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra genellikle metinlerin okul, insan, Atatürk, Türk örf ve gelenekleri, doğa ve uzay gibi konularda seçildiği dikkati çekmektedir. Başlangıçta 5 okuma metninden sonra bir değerlendirme bölümü yer almaktadır. Değerlendirme bölümlerinin genel olarak bir konunun ya da konular bütünüünün sonunda geldiğini varsayarsak eski kitap 8 bölümden oluşmaktadır. Ancak bu bölümlerdeki metin sayılarında bir tutarlılık saptanmamıştır. İlk bölümde 5 metin, ikinci bölümde 5 metin, üçüncü bölümde 6 metin, dördüncü ve beşinci bölümde 5'er metin, altıncı bölümde 4 metin, yedinci bölümde 3 metin ve sekizinci bölümde ise 6 metin yer almaktadır. Bu metinler aşağıda başlıkları verilerek sıralanmıştır:

Birinci Bölüm:

- Okulda İlk Günüm (anı)
- Tarihimiz ve Türkçemiz (bilgilendirici metin)
- Resim (şiir)
- Dünya Çocukları (şiir)
- Çam Ağacı ile Yaralı Kuş (masal)

İkinci Bölüm:

- Haklarımız (bilgilendirici metin)
- Atatürk'ün Kişiliği (bilgilendirici metin)
- Kara Gün Dostu (anı)
- Atatürk Kurtuluş Savaşı'nda (şiiir)
- Dünyamızı Sevelim (köşe yazısı)

Üçüncü Bölüm:

- Hoşgörölü Olmak (bilgilendirici metin)
- Öğretmen Atatürk (anı)
- Okumak (deneme)
- Güz (şiiir)
- Türk Kadını (bilgilendirici metin)
- Tilki ile Leylek (fabl)

Dördüncü Bölüm:

- Çocuk ve Ağaç (öykü)
- Güzel Sanatlar (bilgilendirici metin)
- Törende (anı)
- Bizim Evlatlarımız Olmuşlardır (anı)
- Çiftçi ile Geçimsiz Oğulları (öykü)

Beşinci Bölüm:

- Yurt Türküsü (şiiir)
- Hoca ile Oğlu (fıkra)
- Yağmur (şiiir)
- Dilek'in Hastalığı (öykü)
- Kar Tanesinin Serüveni (öykü)

Altıncı Bölüm:

- Evrenselliğe Doğru (bilgilendirici metin)
- Uçak Yolculuğu (öykü)
- Minik Kelebek (öykü)
- Suyum (şiir)

Yedinci Bölüm:

- Çocukların Öğrettiği (öykü)
- Kubbesi Var (bilgilendirici metin)
- Kır Şarkısı (şiir)

Sekizinci Bölüm:

- İmece (öykü)
- Bir Kavak ve İnsanlar (öykü)
- Yurdumuzun Önemi (bilgilendirici metin)
- Teller Nasıl Konuşturuldu? (öykü)
- İletişim Araçları (bilgilendirici metin)
- Tatil Öğütleri (anı)

2000 yılında hazırlanan kitaptaki metin türleri incelendiğinde ise dağılımsal açıdan metin türü seçiminin orantılı olmadığı saptanmıştır. Metin türlerine bakıldığı zaman 8 şiir, 10 bilgilendirici metin, 10 öykü, 6 anı, 1 masal, 1 deneme, 1 köşe yazısı, 1 fabl, 1 de fıkra olduğu görülmektedir (*bkz. MEB 4.Sınıf Türkçe Kitabı, 2000*).

Ders kitabında yer alan okuma metinleri, sözcük sayıları bakımında incelendiğinde metinlerin ortalama olarak 100-200 sözcükten oluştuğu saptanmıştır.

2.2.2. İçerik İncelemesi ve Etkinlikler

2000 yılında hazırlanan kitapta okuma metinlerinin işlenişı, sırasıyla şu adımlarla gerçekleştirilmiştir. Bu işleniş ve dolayısıyla her adım, bütün kitapta aynıdır. Bu adımlar:

- Sözcükleri ve Sözcük Gruplarını Öğrenelim
- Düşünelim Söyleyelim
- Öğrenelim Uygulayalım
- Anlatalım Yazalım
- Güzel Yazalım (Bu adım, gerekli olduğunda kullanılmıştır.)
- Bunları Öğrenelim (Bu adım, gerekli olduğunda kullanılmıştır.)

“Sözcükleri ve Sözcük Gruplarını Öğrenelim” adımında, öğrenciden okudukları metinde geçen, anlamını bilmedikleri sözcüklerin anlamını tahmin etmeleri, daha sonra bu sözcüğün anlamını sözlükten kontrol etmeleri ya da anlamları verilen sözcüklerin geçtiğı tümceler oluşturmaları istenmektedir. Örnek 1, 2000 yılına ait ders kitabında geçen “Haklarımız”, Örnek 2 “Okulda İlk Günüm” metninden, Örnek 3 ise “Kır Şarkısı” adlı şiirden alınmıştır:

SÖZCÜKLERİ VE SÖZCÜK GRUPLARINI ÖĞRENELİM

Örnek 1:

- Metinde geçen anlamadığımız sözcükleri bulalım. Anlamlandırmaya çalışalım. Sonra sözlüğe bakarak anlamlarını bulalım. Sözcükleri birer tümce içinde kullanalım.

uygarlaşmak, eğitim, hak, elmas, işlemek, pırlanta, oran

uygarlaşmak: Bir ulusun, bir toplumun düşünce, sanat ve endüstri alanlarında çok büyük gelişmeler göstermesi.

Bir ülkenin eğitilmiş insan sayısı çok olursa ülke hızla uygarlaşır.

Örnek 2:

- Aşağıda anlamı verilen sözcükleri birer tümcede kullanalım.

gayret, lââyık, istiklâl

gayret: Bıkıp usanmadan çalışma, çaba.

lââyık: Nitelikleri açısından yaraşır, yakışır.

istiklâl: Bağımsızlık, kurtuluş.

Örnek 3:

- Şiirde yer alan ve anlamları verilen aşağıdaki sözcükleri biz de birer tümce içinde kullanalım.

yüzükoyun, hanım böceğı, haşır neşir olmak, tabiat

hanım böceğı: Üstü benekli küçük bir böcek türü.

Hanım böceklerine, uğur böcekleri de denir.

yüzükoyun: Yüzü yere gelecek şekilde yatmak.

Sırtım ağrıyınca **yüzükoyun** yattım.

haşır neşir olmak: Uğraşıp durmak, kaynaşmak.

23 Nisan'da, dünya çocuklarıyla **haşır neşir** olduk.

tabiat: Canlı ve cansız maddelerden oluşan varlıkların hepsi, doğa.

Tabiatla iç içe yaşamak beni mutlu ediyor.

“Düşünelim Söyleyelim” adımında öğrencilerden okudukları metinle ilgili verilen Evet/Hayır ya da 5N1K ile oluşturulmuş sorulara yanıt vermeleri istenmektedir. Bu soruların nitelikleri de iki türdür. Kimi sorular, okuma metninin konusu ile ilgili, metinde geçen kimi bilgileri doğrudan istemektedir. Örneğin “Çam Ağacı ile Yaralı Kuş” metnin “Düşünelim Söyleyelim” aşamasındaki sorulardan bir kaçı şöyledir: Çam ağacı yaralı kuşu neden çağırdı?, Havalarda soğuyunca hangi ağaçlar yapraklarını dökmeye başladı? Kimi sorular ise yine okuma metninin konusu ile ilgili ancak öğrencinin yorum yapabileceği ya da genel çıkarımlarda bulunabileceği türdedir. Örneğin “Okumak” metninin ilgili bölümündeki sorulardan bir kaçı şöyledir: İnsanın kendi kendini yetiştirmesi ne demektir?, Okumak yaşamımızda niçin önemlidir? Örnek 4, 5 ve 6’da da görülebileceği gibi bu sorularla hem öğrencinin okuduğu metinde geçen bilgileri anlayıp anlamadığı ölçülmeye çalışılmış hem de yine öğrencinin yorum yapıp yapamadığı değerlendirilmeye çalışılmıştır. Örnek 4, “Resim” adlı şiirden, Örnek 5 “Öğretmen Atatürk”, Örnek 6 ise “Minik Kelebek” adlı metinden alınmıştır.

DÜŞÜNELİM SÖYLEYELİM

Örnek 4:

1. Öğrenciler sınıfa girince neler hissediyorlar?
2. Şiirde adı geçen resim, bize nasıl tanıtılıyor?
3. Atatürk’ün resmini karşılarında gören çocuklar, nasıl bir duygu içinde oluyorlar?
4. Şiire göre, Atatürk’ü mutlu etmek için öğrenciler ne yapmalıdır?

5. Öğrenciler, yanlış yaptıkları zaman Atatürk niçin üzülüyor?

Örnek 5:

1. Atatürk, halka neyi öğretmiştir?
2. Atatürk'ün, kara tahtanın başına geçmekteki amacı neydi?
3. Yeni Türk abecesi niçin kabul edilmiştir?
4. Okuma yazma bilenlerin az olmasının kusuru kimlerdedir? Neden?
5. Dilimizin zenginliği nasıl anlatılmaktadır?

Örnek 6:

1. Minik kelebek, kozasından niçin erken çıktı?
2. Kelebek, neden çok sevindi?
3. Kar tanesi, kelebeği nasıl uyardı?
4. Kelebek neden pişman oldu?
5. Kelebeğin sonu nasıl oldu?
6. Bu masal bize ne öğretti?

Bir sonraki aşama olan “Öğrenelim Uygulayalım” adımımda ise yazım ve dilbilgisi ile ilgili kurallara ve kimi uyarılara yer verilmiştir. Bu adımda dilbilgisi tanımları yapılmış ve o konuda öğretilmesi hedeflenen yapı ile ilgili örnekler verilmiştir. Yine bu bölümde, yazım ile ilgili çeşitli bilgi ve kurallara da yer verilmiştir. Bu bölümde genellikle öğrenciye yönelik bir etkinlik verilmemiştir. Bu adımda öncelikle birkaç örnek verilmiş ve öğrencilerin bu örnekleri incelemeleri istenmiştir. Daha sonra örneklerde anlatılmak istenen dilbilgisel ya da yazımsal yapı

açıklanmış ve örnekler çoğaltılmıştır. Örnek 7, “Çam Ağacı ile Yaralı Kuş”; Örnek 8, “ Okumak”; Örnek 9 ise “Suyum” adlı şiirden alınmıştır.

ÖĞRENELİM UYGULAYALIM

Örnek 7:

Bu **soğuk** günler başlamadan önce göçmen kuşlar sıcak ülkelere uçup gitmişlerdi.

Yaralı kuş **sevinçle** çam ağacının en güzel dalına yerleşti.

Yeşilin yok oluşunu **üzüntü**yle gözlüyorum.

Yukarıdaki tümcelerde geçen **sıcak-soğuk** ile **sevinç-üzüntü** sözcükleri birbirlerinin **karşıt anlamlı**sıdır. Bu sözcükler birbirlerinin yerine kullanıldığında tümcenin anlamı tamamen değişir.

- **Güzel, uzun, geniş** sözcüklerinin karşıt anlamlılarını bulalım. Bulduğumuz bu sözcüklerle birer tümce kuralım.

Örnek 8:

Sözcüklerin koyu yazılmış bölümlerine dikkat edelim.

baskı makinesi, **ünlü**, **boşluğundan**

Bu sözcükler anlamlı olarak daha küçük parçalara bölünemezler.

Bir sözcüğün ekleri atıldıktan sonra geriye kalan anlamlı en küçük parçası sözcüğün **köküdür**.

kitaplar, **okumak**, **çağdaş**, **yurdu** sözcüklerinde koyu yazılanlar ektir.

Sözcüklerin köküne gelerek yeni bir sözcük oluşturan ya da onları çeşitli yönlerden (çoğulluk, durum, kişi vb.) belirten parçalar **ektir**.

Annemin aldığı yeni **silgi**yi kullanmaya başladım.

“**silgi**” sözcüğündeki –gi eki çıkarıldığında geriye kalan “sil” sözcüğün köküdür. Bir şeyin temizlenmesi anlamını taşır. Tümcede silgi, yazıyı silmeye yarayan bir araç adıdır. Sözcüğün kökü ile arasında bir anlam ilişkisi vardır.

Dilimizde bazı ekler sonuna getirildikleri sözcüğün anlamını değiştirerek yeni anlamda sözcük oluştururlar. Bunlar **yapım ekidir**.

En çok kullanılan yapım eklerimiz, - **ci**, -**lik**, -**daş**, -**gi**, - **le** ekleridir. Bu eklerle yeni sözcükler oluştururuz: öğrenci, gözlük, tatlı, arkadaş, sevgi, bilgin...

Ünlü, başla, sözlük, vatandaş sözcüklerini defterimize yazalım. Kök ve yapım eklerini gösterelim.

Örnek 9:

1. Daha önce işlediğimiz “Minik Kelebek”, “Uçak Yolculuğu” metnlerinin yazılışı ile “Suyum” metninin yazılışı aynı mı? Aralarında nasıl bir ayrım görüyoruz?

- Minik Kelebek ve Uçak Yolculuğu metnlerindeki gibi yazılmış yazılar düz yazıdır. Düz yazıda tümceler vardır. her bir sıraya satır denir. Düz yazıya biraz içerden başlanır. Tümce grupları paragraftır.
- “Suyum” metni bir şiirdir. Şiirde her sıranın adı dizedir. Dört dizeden oluşan bölümlere dörtlük denir.
- “Suyum” şiiri kaç dörtlükten meydana gelmiştir?

- Şiirin toplam kaç dizesi vardır?

Yazma öğrenme alanına yönelik olan “Anlatalım Yazalım” adımıında öğrenciden çevresini gözlemlemesi ve betimlemesi, okuduğu metni anlatması, okuma metinlerinin resimlerini yorumlaması ve verilen bir konu hakkında kimi zaman bir kompozisyon kimi zaman bir şiir kimi zamansa çeşitli metin türlerinde yazması beklenmektedir. Ayrıca bu bölümde metin türlerinin; ana fikir, yardımcı fikir gibi metinsel kavramların da tanımlarına yer verilmiştir. Örnek 10, “ Kara Gün Dostu”; Örnek 11, “Bizim Evlatlarımız Olmuşlardır” metninden, Örnek 12 ise “Tatil Öğütleri” adlı şiirden alınmıştır.

ANLATALIM YAZALIM

Örnek 10:

1. Depremden en az zararla nasıl kurtulabileceğimizi defterimize yazalım.
2. Deprem doğal bir felâkettir. Başka hangi doğal felâketler vardır? Sınıfta anlatalım.
3. Kızılay, hangi durumlarda insanlara yardımcı olur? Anlatalım.

Örnek 11:

1. Çevremizde savaşa katılan büyüklerimiz varsa savaş anılarını dinlemek için okulumuza davet edelim.
2. Okuduğumuz metinden ne anladığımızı sınıfta kısaca anlatalım.
3. Okuduğumuz metinde Atatürk’ün askerlik yaşamına ait bir olay yer almaktadır. Burada geçen önemli olayları defterimize yazalım.

Örnek 12:

Yaşamımızda düğün, nişan, doğum günleri, okullarda da yıl sonu etkinlikleri yapılır. Bu gibi etkinliklere katılmasını istediklerimizi çağırarak amacıyla kısa yazılar yazarız. Bu yazılar çağrılık (davetiye) tır.

Biz de yapacağımız yıl sonu etkinlikleri için bir çağrılık hazırlayalım.

Sayın Lütfiye ERÇİN,

Okulumuz 4-C sınıfının hazırladığı “**Öğretmenler Günü**” kutlama programına katılmanızdan mutluluk duyacağız.

TEMSİL VE GÖSTERİ KOLU

Tarih: 24 Kasım 1999

Saat: 19:30

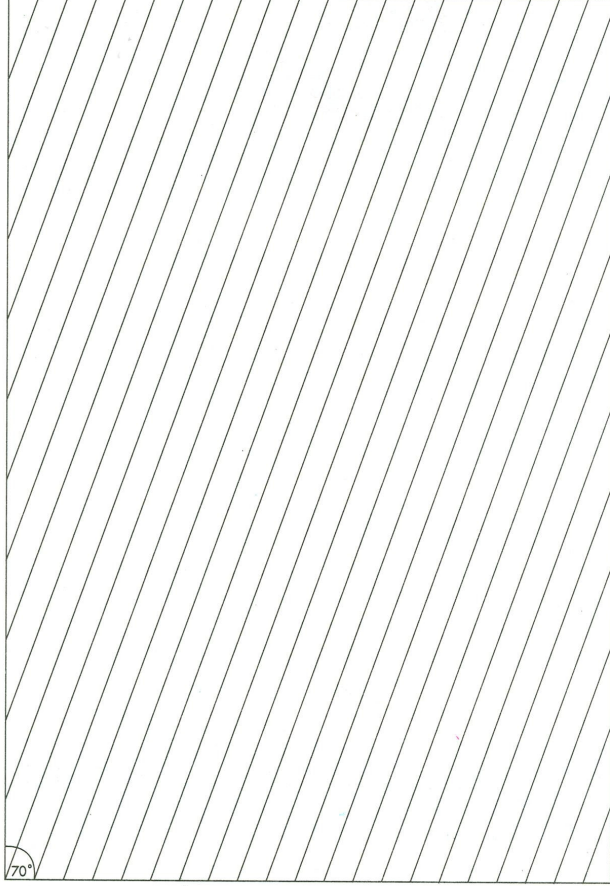
Yer: Atatürk İlköğretim Okulu Konferans Salonu

“Güzel Yazalım” adımında ise dolma kalemin kullanılışı, bitişik eğik yazı, imza, rakamların yazılışları gibi konularda bilgiler ve konular ile ilgili etkinliklere yer verilmiştir. Örnek 13, “Dünya Çocukları” adlı şiirden; Örnek 14 “Kara Gün Dostu” adlı metinden ve Örnek 15 ise “Kır Şarkısı” adlı şiirden alınmıştır.

GÜZEL YAZALIM

Örnek 13:

- Kılavuz kartonun kullanılış özelliklerini araştırıp söyleyelim.
- Dolma kalem ile bitişik eğik yazı için alıştıırma çalışmaları yapalım.



Örnek 14:

- Çantamızdan mürekkebi dikkatli bir şekilde çıkaralım.
- Dolma kalemin ve mürekkebin kapaklarını dikkatlice açalım.
- Dolma kaleme mürekkebi dikkatlice çekelim.
- Dolma kalemimizin ucunu kurutma kâğıdıyla temizleyelim. Bitişik eğik yazı büyük harfleri örneğe uygun olarak defterimize yazalım. (Dolma kaleminden başka, benzer kalemle de yazı çalışmalarımızı yapabiliriz.)

A B C Ç D E F G Ğ H I İ J K L
M N O Ö P R S Ş T U Ü V Y Z

Örnek 15:

Doğa ile ilgili bir şiir bulalım. Noktalama işaretlerine özen göstererek bitişik eğik yazı ile yazalım.

İhtiyaç duyuldukça kullanılan “Bunları Öğrenelim” adımı da ise okuma metni ile ilişkili, öğrencinin günlük yaşamda kullanabileceği faydalı ve eğlenceli bilgilere yer verilmiştir. Örnek 16, “Tilki ile Leylek” şiirinden; Örnek 17 “Hoca ile Oğlu” ve Örnek 18 ise “Dünyamızı Sevelim” metninden alınmıştır.

BUNLARI ÖĞRENELİM

Örnek 16:

GAZETE VE DERGİLERİ OKUYABİLME

Dünyada olup bitenleri, toplumsal olayları, bilimsel-teknolojik gelişmeleri gazete ve dergilerden öğrenebiliriz.

Gazete ve dergilerinin ilk sayfalarında önemli olaylar büyük başlıklarla verilir. Diğer sayfalarda politika, ekonomi ve spor gibi konular yer alır.

Gazetelerde bazı haberler resimlidir. Haberlerle ilgili resimler olaylara ilgiyi çekme ve olayı belgeleme niteliği taşımaktadır.

Gazete ve dergilerin ilk sayfalarında verilen haberler, diğer sayfalarında devam eder. Nedeni yazıların uzun olmasından kaynaklanmaktadır. Bunu belirtmek için de yazının sonuna sayfa:10, sütun:5 gibi notlar yazılır. (sütun: Bir sayfada dikine bir bölüm oluşturan sayfalar dizisidir.)

Çocuklar için hazırlanan dergiler de yayınlanmaktadır. Dergilerde masallar, öyküler, bulmacalar, çocukların ilgisini çekecek yazılar vardır.

Gazete ve dergiler sessiz okunmalı. Önce gözden geçirmeli, kendimize ilginç gelen haberleri belirleyip yazının sonuna kadar okumalıyız.

Örnek 17:

CİNSİ: Domates		CİNSİ	ALİŞ FİYATI	SATIŞ FİYATI
Alış Fiyatı	Satış Fiyatı	Süt	125.000	150.000
250.000	350.000	Meyve suyu	100.000	150.000
		Bisküvi	250.000	300.000
		Un	150.000	200.000

Etiket

Fiyat Listesi

- Hangi malın nerede, kaçta satıldığını etikete ya da fiyat listesine bakarak öğreniriz.
- Bir malı alırken son kullanma tarihine bakmalıyız.

Kırtasiyeciden, okul araç - gereçlerimizin alış, satış fiyatlarını öğrenerek fiyat listesi ile etiket hazırlayalım.

Örnek 18:

KİTAPLARIN SÖZLÜK BÖLÜMLERİNDEN YARARLANABİLME

Sözlük, bazı kitapların son bölümünde bulunur. Sözlüğün gelişinden anlamı çıkarılamayacak sözcüklerle ilgili kısa açıklamalar burada yer alır.

- a. Kitabımızın sonundaki sözlük bölümünü bulalım.
- b. Anlamını öğrenmek istediğiniz sözcüğün abece sırasına göre yerini saptayalım.
- c. Sözcüğü bulalım.
- d. Sözcüğün metindeki anlamının ne olduğunu, açıklamaları okuyarak kavramaya çalışın.

İÇİNDEKİLER BÖLÜMÜNDEN YARARLANABİLME

İçindekiler bölümü, kitapların başında ya da sonunda bulunur. Konuların veya kapsadıklarının, kitabın kaçınıcı sayfasında yer aldığını gösterir.

- a. Bulmak istediğiniz konu, işleniş sırası dikkate alınarak içindekiler bölümünde yer alır.
- b. Konunun, kaçınıcı sayfada olduğu karşısındaki sayfa numaralarından öğrenilerek kolayca bulunur.
- c. Konunun kim tarafından yazıldığı da öğrenilmiş olur.

Eski kitabın “Değerlendirme” bölümlerinde ise aynı tip sorulara yer verilmiştir. Buna göre; bu bölümlerde bağımsız bir metin verilmiştir. Daha sonra bu metinle ilgili 4–5 soruya yer verilmiştir. Bu sorular, çoktan seçmeli soru tipindedir. Bu bölümde toplam 15–20 arasında değişen çoktan seçmeli sorulara yer verilmiştir ve öğrenciler bu yolla değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmanın sınırlılıkları dahilinde, 2000 yılında hazırlanmış olan ders kitabı incelendiğinde genel olarak okuma öğrenme alanı ile ilgili olan öğrenme aşamalarının “Sözcükleri ve Sözcük Gruplarını Öğrenelim” ve “Düşünelim

Söyleyelim” aşamaları olduğu görülmektedir. Diğer aşamalar da okuma metni ile ilişkili olsa da ve etkinlikler birbirleri ile bütünleşik görünseler de yukarıda belirtilen öğrenme alanları okumaya yönelik davranışların edinilmesi için hazırlanmıştır.

2.3. 2005 Yılına Ait Türkçe Dersi Programına Göre Hazırlanmış Türkçe Kitabının İncelenmesi

2.3.1 Genel Bir Bakış

2005 yılında hazırlanmış ders kitabı, eskisinden farklı olarak bir kitap seti olarak sunulmuştur: sadece okuma metnlerinin yer aldığı öğrenci ders kitabı, ders kitabındaki okuma metnlerine yönelik hazırlanmış etkinliklerin bulunduğu öğrenci çalışma kitabı ve bu iki kitap dışında öğretmenlere yönelik öğretmen kılavuz kitabı.

2005 yılında hazırlanmış ders kitabında sadece okuma metnlerine yer verilmiştir. Bu anlamda ilgili ders kitabı, bir okuma kitabı görünümündedir. Ders kitabı incelendiğinde bu kitabın konusal yaklaşım doğrultusunda, programda da belirtildiği gibi 8 bölüme ayrıldığı yani 8 konuya yer verildiği görülmüştür. Her konu için farklı alt konular seçilmiş ve okuma metinleri de bu alt konular çerçevesinde şekillendirilmiştir. Buna göre ilgili ders kitabındaki bölümler/konular şöyle sıralanabilir: Birey ve Toplum, Atatürk, Sağlık ve Çevre, Üretim-Tüketim ve Verimlilik, Yenilikler ve Gelişmeler, Güzel Sanatlar, Değerlerimiz, Güzel Ülkem Türkiye. Her konuda 4 okuma metni ve 1 de dinleme metni bulunmaktadır. Okuma metinleri, ders kitaplarında verilirken dinleme metinleri sadece öğretmen kılavuz kitaplarında verilmiştir. Bu metinlerin başlıkları ise şöyledir:

Birey ve Toplum:

- Kendine İnandığın Kadarsın (öykü)
- Kazların Uçuşu (bilgilendirici metin)
- Hoşgörü (şiir)
- Ödül (öykü)
- Arkadaş Edinmek Zor mu? (öykü) (dinleme metni)

Atatürk:

- Bir Haber (öykü)
- Ben Mustafa Kemal (bilgilendirici metin)
- Atatürk Anadolu'da (şiir)
- Atatürk ve Sanat (bilgilendirici metin)
- Atatürk, İnsan Hak ve Hürriyetleri (bilgilendirici metin) (dinleme metni)

Sağlık ve Çevre:

- Koku (öykü)
- Vücudumuzun Davetsiz Misafirleri (bilgilendirici metin)
- Renkler Olmasaydı (bilgilendirici metin)
- Çevreni Temiz Tut (şiir)
- Yaşayacaksın Ağacım (öykü) (dinleme metni)

Üretim-Tüketim ve Verimlilik:

- Neyi Seviyorsanız O (bilgilendirici metin)
- Yerli Besinlerimiz (şiir)
- Tüketici Ailesi (öykü)
- Bulduk (öykü)

- Televizyoncu Ali (öykü) (dinleme metni)

Yenilikler ve Gelişmeler:

- Haberleşme (öykü)
- Teknolojinin Hayatımızdaki Yeri (bilgilendirici metin)
- Hayalimdeki Robot (şiir)
- Çocuklar Doğuştan Bilim Adamıdır (bilgilendirici metin)
- Uzaya Giden Uçurtma (şiir) (dinleme metni)

Güzel Sanatlar:

- Tiyatro (öykü)
- Ebru (bilgilendirici metin)
- Flüt Çalışıyoruz (şiir)
- Resim (öykü)
- Sokak Çalgıcıları (öykü) (dinleme metni)

Değerlerimiz:

- Bayram Heyecanı (öykü)
- Türkçemiz (bilgilendirici metin)
- Para (şiir)
- Mektup Örneği (bilgilendirici metin)
- Nasrettin Hoca (bilgilendirici metin) (dinleme metni)

Güzel Ülkem Türkiye:

- Türkiye'm (bilgilendirici metin)
- Benim Anadolu'm (şiir)
- Müze (şiir)
- Kaybolan Çocuklar (öykü)

- Pamukkale (öykü) (dinleme metni)

2005 yılında hazırlanmış ders kitabındaki okuma metnlerinin türlerine bakıldığı zaman metin türlerinin dağılımsal olarak bölümler arasında tutarlılık sergilediği saptanmıştır. Buna göre yeni ders kitabında 9 şiir, 12 bilgilendirici metin, 11 öykü olduğu saptanmıştır. Öğretmen kitabında yer alan dinleme metinlerinden 5 tanesi öykü, 2 tanesi bilgilendirici metin ve 1 tanesi de şiirdir. Her temada bir şiir, bir de bilgilendirici metin ve bir öyküye yer verilmiştir. Yeni programda, bilgilendirici metin türü, her konuda olması gereken metin türü olarak belirlenmiştir.

Ders kitabında verilen metinlerin sözcük sayıları incelendiği zaman ders kitaplarında yer alan metinlerin sözcük sayılarının ortalama olarak 300–500 arasında değişmektedir.

2.3.2. İçerik İncelemesi ve Etkinlikler

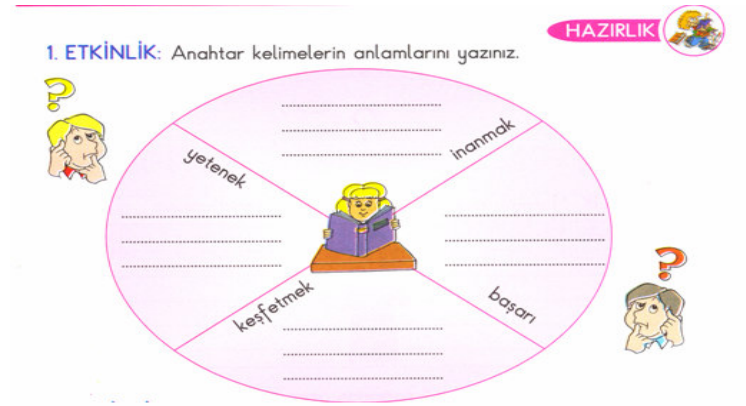
2005 yılında hazırlanmış ders kitabında, bir önceki programa göre hazırlanan ders kitabından farklı olarak okuma metni ile ilgili etkinlikler ders kitabında değil, öğrenci çalışma kitabında yer almaktadır. Buna göre okuma metninin etkinlikleri 5 başlık altında toplanmıştır:

- Hazırlık
- Anlama
- Metin Aracılığıyla Öğrenme
- Kendini İfade Etme
- Değerlendirme

2005 yılında hazırlanmış ders kitabının çalışma kitabında yer alan “Hazırlık” adımıında okuma metninde geçen ve anahtar sözcük olarak belirlenen sözcüklerin anlamlarını bulma, bu sözcüklerle tümce ya da öykü oluşturma, sözcüklerin anlamlarını metinde geçtiği yere göre belirleme, anlamlarını tahmin etme, metnin içeriğini ve konusunu tahmin etme gibi etkinliklere yer verilmiştir. Bu etkinliklerin amacı, metni okumadan önce öğrencinin var olan zihinsel bilgilerini harekete geçirmek ve metnin konusu hakkında çıkarımlarda bulunmalarını sağlamaktır. Bu doğrultuda verilen etkinlikler için çalışma kitabında öğrencinin görüşlerini ve bulgularını yazabileceği yazı alanları bırakılmıştır. Örnek 19, “Kendine İnanmışın Kadarsın”, Örnek 20 “Ödül”, Örnek 21 “Yerli Besinlerimiz” ve Örnek 22 de “Bayram Heyecanı” adlı okuma metnlerinin etkinlikleridir.

HAZIRLIK

Örnek 19:



Örnek 20:



1. ETKİNLİK: Verilen anahtar kelimelerin anlamlarını yazınız.

muayene	sıra	haksızlık	ödül
.....			
.....			
.....			

Yukarıdaki kelimelerden uygun olanlarla aşağıdaki cümleleri tamamlayınız.

- ☐ Okulumuza gelen doktorlar, hepimizi ettiler.
- ☐ Babam, kardeşimle bana hiç yapmaz.
- ☐ Ablam, şiir yarışmasında aldı.
- ☐ Bilet almak için da bekledim.

Örnek 21:



1. ETKİNLİK: Anahtar kelimelerin anlamlarını yazarak, cümle içinde kullanınız.

afiyet	narenciye	baklagil

afiyet :

narenciye :

baklagil :

Örnek 22:



1. ETKİNLİK: Anahtar kelimelerin anlamlarını yazınız.

bayram	lunapark
ikram	harçlık
arife günü	

“Anlama” adımı dinleme, okuma ve görsel okuma öğrenme alanları ile söz varlığını geliştirmeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Bu adımda okuma metni ile ilişkili metne göre başlık bulma, metne göre sorular, hikâye haritası, metinde geçen kimi sözcüklerin anlamları, karışık verilen olayların sıraya konması, metin kahramanlarının özelliklerinin karşılaştırılması, öznel-nesne yargıların ayrımının yapılması, neden-sonuç ilişkilerinin kurulması, sözcüklerin anlam özelliklere yönelik etkinlikler, çeşitli ekleri kullanarak yeni sözcükler türetebilme ve beyin fırtınası yöntemiyle hazırlanmış etkinliklere yer verilmiştir. Bütün bu etkinliklerin amacı; öğrencinin okuduğu metni kavraması, metinle ilgili çıkarımlara ulaşabilmesi ve metin hakkında düşünmesini sağlamaktır.

Buna göre Örnek 23 “Kazların Uçuşu”, Örnek 24 “Hoşgörü”, Örnek 25 “Koku”, Örnek 26 ise “Tüketici Ailesi” adlı metinlerde geçmektedir.

ANLAMA

Örnek 23:

4. ETKİNLİK: Aşağıda metne göre kazların bazı davranışları verilmiştir. Sizce bu davranışlar kazların hangi özelliklerini gösterir? Yazınız.

- ➡ “V” şeklinde uçarak daha az enerji harcarlar. →
- ➡ Uçarken her kazın aynı oranda güç harcamasını sağlarlar. →
- ➡ Toplu olarak uçarlar. →
- ➡ Uçuş sırasında hastalanan veya yaralanan kaz yalnız bırakılmaz. →

Örnek 24:

6. ETKİNLİK: Sizce hoşgörülü insan nasıl olur? Balık kılıcığını tamamlayınız.

HOŞGÖRÜLÜ İNSAN NASIL OLUR?

Başkalarının fikirlerine saygılı olur.

Örnek 25:

4. ETKİNLİK: Hikâye haritasını tamamlayınız.

Ana Karakter ve Yardımcı Karakterler

Olay

Hikâyenin Adı

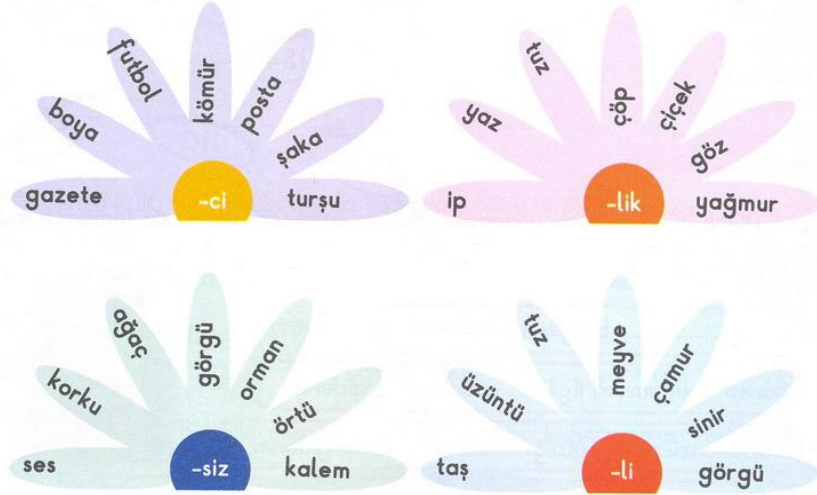
Yer

Zaman

Örnek 26:

3. ETKİNLİK: Aşağıdaki örnek kelimeleri ve aldıkları ekleri inceleyiniz. Siz de ortadaki ekleri kullanarak yeni kelime türetiniz.

örnek: ses siz → sessiz, kapı cı → kapıcı, ilgi li → ilgili, özel lik → özellik



Bir sonraki adım olan “Metin Aracılığı ile Öğrenme” adımında amaç, öğrencinin metinden öğrendiklerini, günlük hayatla ve diğer derslerle ilişkilendirerek kalıcı bilgi haline getirmesini sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda şu tür etkinliklere yer verilmiştir: beyin fırtınası tekniği ile hazırlanmış etkinlikler, okuma metninin konusu doğrultusunda öğrencilerin günlük hayatla ilişki kurmasını sağlayacak sorular, iki farklı durum veya olguyu karşılaştırma gibi. Öğrencilerden bu etkinlikler ile kendi hayatlarından örnekler vermeleri, sorunları belirlemeleri, sorunlara farklı çözümler önermeleri, eksik kalan bilgileri tamamlamaları beklenmektedir.

Buna göre Örnek 27 “Benim Anadolu’m”, Örnek 28 “Hayalimdeki Robot”, Örnek 29 “Ben Mustafa Kemal”, Örnek 30 ise “Kazların Uçuşu” adlı metinlerde geçmektedir.

METİN ARACILIĞI İLE ÖĞRENME

Örnek 27:

9. ETKİNLİK: Verilen bulmacayı doldurunuz.

Soldan Sağa:

1. İzmir'in turistik ilçesi .
2. Pamukkale'nin bulunduğu ilimiz.
3. İstanbul'da denizin ortasındaki kule.
4. Akşehir'de yaşamış fıkralarıyla ünlü mizahçımız.
5. Kayısı üretimiyle ünlü ilimiz.

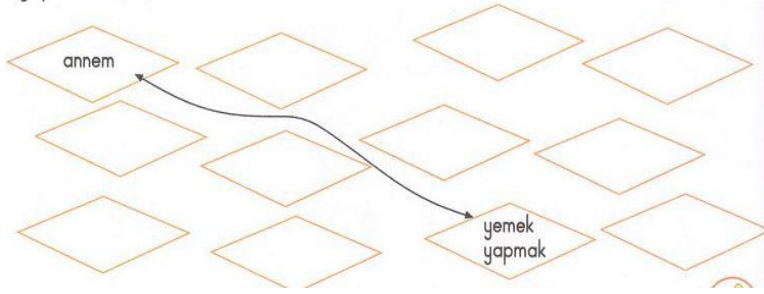
Yukarıdan Aşağıya:

1. Truva Atı'nın olduğu ilimiz.
2. Van ilimizde yetiştirilen göz renkleriyle ün salmış sevimli evcil hayvanlar.
3. Çay üretimiyle ünlü ilimiz.
4. Efes harabelerinin bulunduğu ilimiz.
5. Isparta'nın ün saldığı el sanatı.
6. Çini üretimiyle ünlü ilimiz.

Örnek 28:

METİN ARACILIĞIYLA ÖĞRENME

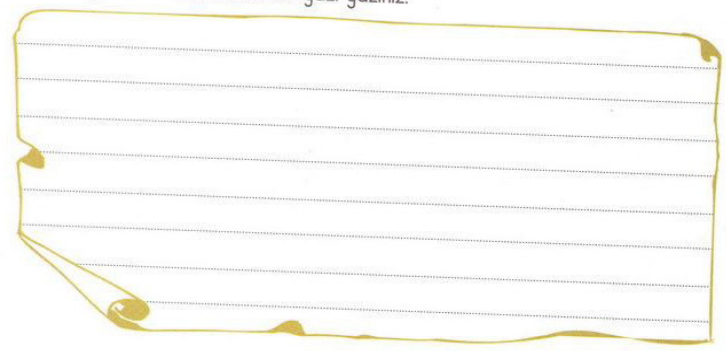
8. ETKİNLİK: Robotunuzun yaptığı işleri, aile bireyleri arasında iş bölümü yaparak eşleştiriniz.



Örnek 29:

METİN ARACILIĞIYLA ÖĞRENME

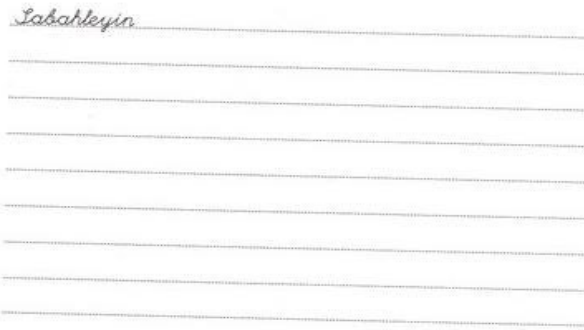
6. ETKİNLİK: Okuduğunuz metinde Atatürk kendi hayatını anlatmış. Siz de kendi hayatınızı anlatan kısa bir yazı yazınız.



Örnek 30:

6. ETKİNLİK: Bir gününüzü nasıl değerlendiriyorsunuz? Yazınız.

Sabahleyin



“Kendini İfade Etme” adımı ise konuşma, yazma ve görsel sunu öğrenme alanları ile söz varlığını kullanmaya yönelik olarak hazırlanmıştır. Bu adımda öğrencinin okuma metninin konusu çerçevesinde kendilerini yazılı ve sözlü olarak ifade etmesi bu yolla da iletişim beceri ve alışkanlıklarını geliştirebilmesi hedeflenmektedir. Bu yolla öğrencinin okuma metninden öğrendiklerini içselleştirmesi sağlanmaktadır. Bu adımda şu tür etkinliklere yer verilmiştir: sözcüklerin karşıt anlamlarını bulma, karışık sözcüklerden tümce oluşturma, beyin fırtınası yöntemi ile hazırlanmış çeşitli etkinlikler, diyalog tamamlama, verilen bir konu hakkında yazma, olay ve olguları sıralama, iki olayı karşılaştırma, öznel-nesnel durumları ayırt etme, doğru yazım ile ilgili etkinlikler, deyim ve atasözü tamamlama, sorun-çözüm ilişkisini ortaya koyma gibi.

Buna göre Örnek 31 “Kazların Uçuşu”, Örnek 32 “Ödül”, Örnek 33 “Hayalimdeki Robot”, Örnek 34 ise “Haberleşme” adlı metinlerde geçmektedir.

KENDİNİ İFADE ETME

Örnek 31:

7. ETKİNLİK: Aşağıda verilen kelimelerin karşıt anlamlarını metin içerisinden bularak yazınız.

düzenli	←→	
ön	←→	
çok	←→	
ilk	←→	
kısa	←→	

Örnek 32:

9.ETKİNLİK: Aşağıdaki cümleleri oluş sırasına göre numaralandırınız.

- ☐ Oğlundan kendisi için kır çiçekleri toplamasını istedi.
- ☐ Bir zamanlar yüreği sevgi dolu, küçük bir çocuk vardı.
- ☐ Çünkü onun yüreği çiçek koparmaya uygun değildi.
- ☐ Annesiyle birlikte, küçük bir kulübede yaşardı.
- ☐ Fakat o bir tek çiçek bile koparamadı.
- ☐ Günlerden bir gün annesi hastalandı.

Örnek 33:

KENDİNİ İFADE ETME	
9. ETKİNLİK: İnsan ve robot arasındaki benzerlik ve farklılıkları yazınız.	
Benzerlikler	Farklılıklar

Örnek 34:

KENDİNİ İFADE ETME	
7. ETKİNLİK: Haberleşme araçlarıyla bu araçları çağrıştıran kelimeleri eşleştiriniz.	
jest	basın
telefon	Mors alfabesi
televizyon	bilgisayar
faks	ekran
mektup	ahize
radio	zarf
gazete	belgegeçer
İnternet	frekans
telgraf	mimik

Son adım olan “Değerlendirme” adımında da öğrenciden okuduğu metin ya da şiir hakkındaki düşüncelerini, okuma metninden ne öğrendiğini, okuma metni hakkındaki çıkarımlarını yazması istenmektedir.

Buna göre Örnek 35 “Ben Mustafa Kemal”, Örnek 36 “Yerli Besinlerimiz”, Örnek 37 “Ebru”, Örnek 38 ise “Bayram Heyecanı” adlı metinlerde geçmektedir.

Örnek 35:

Bu metinden Atatürk’ün yaptığı
.....
.....yenilikleri öğrendim.

Örnek 36:

Bu şiirle
.....
.....bilgilere ulaştım.

Örnek 37:

Ebru sanatı hakkında öğrendiklerinizi yazın.

Örnek 38:

Bana göre bayram
.....
..... ifade eder.

2005 yılında hazırlanmış ders kitabında verilen etkinlikler incelendiği zaman bütün öğrenme alanlarına yönelik etkinliklerin genellikle okuma metnine bağlı olarak yapıldığı saptanmıştır. Sadece, dinleme alanına yönelik metinler ayrıca verilmiştir. Ancak “Hazırlık” ve kısmen de “Anlama” adımları okuma öğrenme alanı ile ilgilidir.

2.3.3. Farklı Bir Yaklaşım: Öğretmen Kılavuz Kitabı

2005 yılına ait Türkçe dersi programının benimsediği görüşler temel alınarak eski kitaptan farklı olarak yeni kitap setinde bir de öğretmen kitabı bulunmaktadır. Bu kitap, öğretmene yöneliktir. Bu kitapta öğretmenler için kuramsal bilgilerin yanı sıra kuramsal bilgilere de yer verilmiş, metin bağımlı olan konuların nasıl işleneceği adım adım anlatılmıştır. Aşağıda “Kendine İnandığın Kadarsın” metninin öğretmen kitabında anlatılan işleniş örneği verilmiştir:

Örnek 39:

I. HAZIRLIK

Öğrencilere derse başlamadan önce temaların işleniş sürecinde bazı etkinlikler, çalışmalar yapacaklarını; bu çalışmalardan beğendiklerini saklamak üzere bir dosya oluşturmaları gerektiğini söyleyiniz. Seçtikleri ürünün ve bu ürünün seçimine ait kararların not edilmesinin gerekli olduğu çalışma dosyası içerik örneği ve çalışma dosyası kâğıtlarını dağıtınız.

Tema sonlarında bu ürünlerle ilgili değerlendirmeler yapacağınızı söyleyerek çalışma dosyalarını özenle oluşturmalarını sağlayınız. Tema sonunda bu çalışmalarını Çalışma Dosyası Değerlendirme Ölçeği ile değerlendiriniz.

1. Ön Hazırlık

Öğrencilerinizden herhangi bir konuda aldıkları ödülleri, başarı belgelerini, madalyaları, başarılı kişilerin öykülerini getirmelerini isteyiniz. Siz de sınıfa başarılı kişileri tanıtan CD'ler getirebilirsiniz.

2. Zihinsel Hazırlık

a) Ön Bilgileri Harekete Geçirme

Öğrencilerinize aşağıdaki soruları yöneltebilirsiniz:

- Okulun ilk günündeki duygularınız nelerdir?
- Okulunuzda en çok neleri yapmayı özlediniz?
- Hangi çalışmaları yapmaktan zevk alıyorsunuz?
- Bunları yaparken size kimler, nasıl destek oluyor?

Öğrencilerden gelen cevaplara göre farklı sorular sorulabilir.

b) Anahtar Kelimelerle Çalışma

* inanmak * yetenek * keşfetmek * başarı

Öğrencilerinizin anahtar kelimelerin anlamlarını konuşup tartışarak tahmin etmelerini sağlayınız. Gerekğinde sözlük kullanabileceklerini vurgulayın.

(1.Etkinlik)

c) Tahmin Etme

Öğrencilerinize metnin başlığını söyleyiniz. Metnin görsellerinden ve anahtar kelimelerden hareket ederek metnin içeriğini tahmin etmelerini isteyiniz.

ç) Metni Tanıma

Öğrencilerinize metnin ilk iki cümlesini okuyunuz. Anahtar kelimeleri hatırlatınız. Kısa konuşmaları ve metnin son cümlesini hızla okuyup metni tanımlarını sağlayınız.

II. ANLAMA

A. Dinleme, Okuma ve Görsel Okuma

1. Dinleme

- a. Dinleme amaç, yöntem ve tekniklerini öğrencilerle birlikte belirleyin. Bu metni niçin dinleyeceksiniz? sorusu sorularak amaç belirlemeye yardımcı olunabilir. Öğrencilerinize dinleme teknikleri hakkında bilgi veriniz.

Seçici dinleme yöntemini seçerlerse metinde geçen özel adları ya da önemli gördükleri yerleri defterlerine not almalarını isteyiniz. Gerekli hazırlığı yapmaları için bekleyiniz.

Öğrencilerinize katılımlı dinleme yaptırabilirsiniz. Bu amaçla, metni sesli okurken bazı yerlerde duracağınızı ve sorular soracağınızı söyleyerek buna göre dinlemeleri ve tahmin yapmaları gerektiğini belirtiniz.

- b. Belirlenen amaç ve yönteme uygun olarak metni okumaya başlayınız.
- c. Katılımlı dinleme yöntemi seçildiyse, metnin içerisinde (1), (2) ve (3) rakamlarının yazılı olduğu yerlerde okumaya ara vererek tahminlerini yaptırınız ve 2. Etkinlikte uygun yere yazdırınız. Okumayı (1) rakamının olduğu yerde durdurunuz ve Arkadaşları nasıl söz ediyor olabilir? sorusunu yöneltiniz. Cevapları aldıktan sonra okumaya devam ediniz. Okumayı (2) rakamının olduğu yerde durdurunuz ve Öğretmen başarı hakkında neler söylemiş olabilir? sorusunu yöneltiniz. Okumayı (3) rakamının olduğu yerde durdurunuz ve Sizce en güzel çalışmayı yapan kim? sorusunu yönelterek çıkarım yapmalarını isteyiniz. Cevaplardan sonra: Doğru cevabı bulalım. Açıklamasını yaparak metnin sonuna kadar

okumaya devam ediniz. Tahminlerini karşılaştırmalarını isteyiniz. (2. Etkinlik)

2. Okuma

- a. Okuma amaç, yöntem ve tekniklerini öğrencilerle birlikte belirleyin. Bu metni niçin okuyacaksınız? sorusunu yönelterek amaç belirlemelerini isteyiniz. Öğrencilere okuma yöntem ve teknikleri hakkında kısaca bilgi veriniz. Metni aralarında paylaşarak okuyabileceklerini, önemli gördükleri bölümleri, altını çizerek belirginleştirebileceklerini ya da defterlerine not alabileceklerini hatırlatınız.
- b. Metni vurgulamada, tonlama ve noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli okumalarını önerebilirsiniz.
- c. Öğrencilerin belirlenen amaç, yöntem ve tekniklere göre okumalarını sağlayınız.

3. Görsel Okuma

- a. Sınıfa getirilen belge ve resimleri, öğrencilerin göreceği yere asarak incelemelerini sağlayınız.
- b. Okuma sonrası metindeki resimlerle metnin içeriği arasındaki ilişkiyi sorgulamalarını sağlayınız.

4. Anlamı Bilinmeyen Kelimelerle Çalışma

Öğrencilerinizden metinde anlamını bilmedikleri kelimeleri belirlemelerini, anlamlarını kendinden önce veya sonra gelen kelimelerden tahmin etmelerini isteyiniz. Tahminlerini arkadaşlarıyla paylaşmalarını, yanlış tahminlerinde sözlüğe başvurabileceklerini söyleyiniz.

B. Metni İnceleme

Öğrencilerinize metin ile ilgili aşağıdaki soruları sorunuz:

- Metnin size göre en ilginç bölümü neresidir? Neden?
- Bu hikâyeye başlık uyumlu mu? Sizce başlık ne olmalıydı? (3. Etkinlik)
- Metinde geçen kahramanlar kimlerdir?
- Nuray'ın olumlu ve olumsuz özellikleri nelerdir? (4. Etkinlik)

C. Söz Varlığını Geliştirme

Kardeşlerden biri uzun diğeri kısa boyluydu.

Ekmeklerden biri taze diğeri bayattı. Cümlelerini tahtaya yazınız. Altı çizili kelimelerin anlamlarını sorgulayınız. Metinde buna benzer cümleler olup olmadığını sorunuz.

5. Etkinlikte verilen farklı renkle yazılmış kelimeleri inceleyerek bunlara benzer kelimeler kullanıp cümleler yazmalarını isteyiniz. (5. Etkinlik)

Nokta, virgül, soru işareti ve kesme işaretinin konmadığı paragrafı noktalama yönünden tamamlamalarını isteyiniz. (6. Etkinlik)

III. METİN ARACILIĞIYLA ÖĞRENME

A. Günlük Hayatla İlişkilendirme

Öğrencilerinize metinden öğrendiklerini günlük yaşamla ilişkilendirmelerini sağlamak amacıyla aşağıdaki soruları yöneltiniz:

1. Okulunuzda ne gibi etkinlikler düzenleniyor?
2. Siz hangi etkinliklere katıldınız?
3. Bu etkinlikler sonunda belge veya ödül aldınız mı?
4. Bu ödüller verilirken neler hissettiniz?
5. Sizce sınıfınızda hangi alanlarda kimler daha iyidir? (7.Etkinlik)

B. Diğer Derslerle İlişkilendirme

Sosyal bilgiler: Birey ve Kimlik Öğrenme Alanı- Herkesin bir Kimliği Var Ünitesi, Kazanım 2. “ Duyguları ve düşünceleri arasındaki ilişkiyi fark eder.” Kazanımı ile ilişkilendirilmiştir. (Günlük Hayatla İlişkilendirme 4 ve 5. sorular)

C. Araştırma

Öğrencilerinize okulların açıldığı ilk haftanın İlköğretim Haftası olduğunu söyleyiniz. Hafta ile ilgili olarak şiir, makale, resim, gazete kupürleri hazırlamalarını isteyiniz. Araştırmalarında İnternette, televizyon programlarından, dergilerden yararlanabileceklerini söyleyiniz.

Yazma kurallarına dikkat etmelerini isteyiniz.

IV. KENDİNİ İFADE ETME

A. Zihinsel Hazırlık

Ön Bilgileri Harekete Geçirme, Tür, Yöntem, Konu, Amaç Belirleme

a. Öğrencilerinizle konuşma, yazma ve görsel sunu konularını belirleyiniz.

Örnek Konu: İlköğretim Haftası

b. Öğrencilerle konuşma, yazma ve görsel sunu ile ilgili amaç, yöntem ve teknikleri belirleyiniz.

c. Öğrencilerin seçtikleri konuyu hangi türde hazırlayacaklarını (şiir, bilgi verici vb.) ve nasıl sunacaklarını (konuşma, yazma, görsel sunu vb.) belirlemelerini isteyiniz.

B. Konuşma, Yazma ve Görsel Sunu

- a. Öğrencilerinizi, daha önce belirledikleri amaç, yöntem ve tekniklere uygun olarak İlköğretim Haftası ile ilgili hazırladıkları şiir, makale, resim vb. çalışmalarını nasıl sunacakları üzerinde konuşturabilirsiniz.

Öğrencilerinize sözlü ve yazılı sunumlarında dikkat etmeleri gereken kuralları hatırlatınız. Sınıfta sunumlarını yaptırınız.

- b. Araştırma konusunda hazırladıkları dokümanlarla sınıf panosunu düzenlemelerini sağlayın.

C. Söz Varlığını Kullanma

Verilen kelimelerin karşıtlarını bulup eşleştirmelerini isteyiniz. (8.Etkinlik)

Verilen paragrafta imla kuralları ve noktalama işaretlerinin uygun kullanılıp kullanılmadığını incelemelerini ve gerekli düzeltmeleri yapmalarını söyleyiniz.

(9. Etkinlik)

V. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

1. Öğrencilerinize Çalışma Kitabı değerlendirme bölümünde bulunan 5N 1K etkinliğini yapmalarını söyleyiniz.
2. Toplum kuralları ile ilgili sunumu yapacak grubu davet ediniz. Sunumlarını yapmalarını isteyiniz. Sunum yapanların kendilerini, izleyenlerin de sunumu yapan arkadaşlarını nasıl bulduklarını, nerelerde başarılı olduklarını, nerelerde hata yaptıklarını sorgulamalarını; hataları varsa nasıl düzeltebileceklerini tartışmalarını isteyiniz.
3. Okuma Öğrenme Alanı Kendini Değerlendirme Formunu öğrencilerinizden doldurmalarını isteyiniz *(Daha ayrıntılı örnek için bkz. Türkçe 4, Öğretmen Kılavuz Kitabı, MEB).*

Örnek 39’da da görüldüğü gibi öğretmen kılavuz kitabında, okuma kitabındaki metinlerin ve çalışma kitabındaki etkinliklerin nasıl işleneceği teker teker anlatılmıştır. Bunun yanı sıra öğrenci çalışma kitabında etkinlik olarak yer almayan ancak sınıf içi etkinliği olarak uygulanabilecek ve öğrenme sürecini tamamlayacağı düşünülen etkinlikler de öğretmene alternatif olarak verilmiştir. Özellikle sınıf içi etkinlikleri olarak verilen alternatif etkinlikler konusunda öğretmen serbest bırakılmıştır. Dilerse öğretmen, bu etkinlikler farklı şekillerde de uygulayabilmektedir.

Ayrıca bu kitapta, her temanın sonunda “Ölçme Değerlendirme Cevap Anahtarı”, “Değerlendirme Soruları Cevap Anahtarı” ve “Öğrenci Gözlem Ölçeği” gibi eklere yer verilmiştir. Kitabın sonunda ise “Türkçe 4.Sınıf Kitap Okuma Dosyası”, “Türkçe 4.Sınıf Şiir Okuma Dosyası”, “Form ve Ölçekler”, “Türkçe 4.Sınıf Rehberlik ve Ara Disiplin Etkinlikleri” ve “Türkçe 4.Sınıf Belirli Gün ve Haftalar” gibi öğretmenin özellikle öğrenciyi değerlendirme sürecinde kullanabileceği dokümanlara yer verilmiştir.

Kitabın en başında verilen ayrıntılı kazanım tablosu ile de öğretmenin hangi metinde, hangi öğrenme alanında, hangi kazanımın gerçekleştiğini takip edebilmesi amaçlanmıştır. Buna göre örnek 39’da verilen metin işlenişinde gerçekleştiği düşünülen okuma kazanımları şunlardır³:

1. Okuma Kurallarını Uygulama

1. Okumak için hazırlık yapar.
2. Okuma amacını belirler.
3. Okuma amacına uygun yöntem belirler.

Diğer metinlerin hedeflediği kazanımlar için bkz. MEB, 2005, Türkçe 4 Öğretmen Kılavuz Kitabı.

4. Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz eder.
5. Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.
6. Sesli okumada vurgu ve tonlamalara dikkat eder.
7. Akıcı okur.
8. Kurallarına uygun sessiz okur.
9. Dikkatini okuduğuna yoğunlaştırır.

2. Okuduğunu Anlama

1. Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.
2. Okuduklarını zihninde canlandırır.
3. Okuduklarındaki duygusal ve abartılı ögeleri belirler ve sorgular.
4. Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar.
5. Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.
6. Okuduklarından çıkarımlar yapar.
7. Görsellerden yararlanarak metnin içeriğini tahmin eder.
8. Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır.

3. Anlam Kurma

1. Metin içi anlam kurar.
2. Metin dışı anlam kurar.

4. Söz Varlığını Geliştirme

1. Kelimelerin eş ve zıt anlamlılarını bulur.

5. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Okuma

- 1.Serbest okuma yapar.
- 2.Anlama tekniklerini kullanır.
- 3.Metnin türünü dikkate alarak okur.
- 4.Gazete ve dergi okur.

Bu veriler bağlamında söz konusu farklı iki program incelendiğinde şu farklılıklar saptanmıştır:

Genel olarak bakıldığında iki program arasındaki ilk fark, temelde benimsedikleri öğrenme kuramları açısından kendini göstermektedir. 1981 yılında hazırlanmış programda genel olarak geleneksel öğrenme kuramlarından “Davranışçı Yaklaşım” benimsenmiştir. 2005 yılında hazırlanmış öğretim programında ise “Yapılandırmacı Yaklaşım” temel alınmıştır. Her iki programın temelini oluşturan yaklaşımlardaki bu önemli farklılık, kendini aşağıdaki noktalarda belirginleştirmektedir. Buna göre iki program arasındaki genel farklılıklar şunlardır:

- 1981 yılına ait bir önceki program, 1981 yılında uygulamaya konulmuş ve bilimsel-teknolojik gelişmeler çerçevesinde yenilenmemiştir. Yeni Türkçe öğretim programı ise günümüz bilimsel gelişmeleri ile eğitim alanındaki çağdaş yaklaşım, anlayış ve modelleri yansıtmayı hedeflemiş görünmektedir.
- 1981 yılına ait bir önceki program, beş yıllık zorunlu temel eğitim anlayışına göre hazırlanmış ve 4306 sayılı Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu İlköğretim Yasası sonrasında yeniden düzenlenmemiştir. Yeni

Türkçe öğretim programı ise sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu İlköğretim anlayışına göre düzenlenmiştir.

- 1981 yılına ait bir önceki program, 1997 yılında yayınlanan yazı öğretim programı ile bütünleşmemiştir. Ancak yeni Türkçe öğretim programında yazı öğretim programı ile Türkçe eğitimi programı arasında gerekli bütünlük sağlanmıştır. Yazı öğretimine birinci sınıftan itibaren bitişik eğik yazıyla başlanması ve bütün yazı çalışmalarının bitişik eğik yazı harfleriyle yapılması için gerekli düzenlemeler yapılmıştır.
- 1981 yılına ait bir önceki program, geleneksel yaklaşım temelinde öğretmen merkezli öğretim modeline göre hazırlanmıştır. Yeni İlköğretim Türkçe Dersi Programı ise bilgiyi ezberlemeye değil, bilgi üretmeye dayalı yaklaşım ve modellere göre (Çoklu Zekâ Yaklaşımı, Yapılandırmacı Yaklaşım, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlı öğretim) hazırlanmıştır. Amaç ve kazanımlar, öğrenci gelişim sürecine uygun olarak yeniden düzenlenmiştir. Öğrenme amaçları ayrı ayrı verilerek her öğrenme amacının altına ilgili kazanımlar yerleştirilmiştir. Her öğrenme alanına ilişkin kazanımlar, sınıf düzeylerine göre düzenlenmiştir. Öğrencilerin dil ve zihin becerilerini geliştirme amacıyla her öğrenme alanında ve sınıf düzeyinde etkinlik örnekleri verilmiştir.
- 1981 yılına ait bir önceki program, bazı hedef davranışlar, 1–5. sınıflara kadar öğrenci gelişimini dikkate alınmaksızın tekrarlanmıştır. Yeni programda ise eğitim alanındaki son bilimsel gelişmeler ve

yaklaşımlar çerçevesinde öğrencinin dil ve zihinsel becerilerini geliştirmesi ve etkili kullanması temel alınmıştır.

- 1981 yılına ait bir önceki program, hedef davranışların hangi özel ve genel amaçları gerçekleştirmek üzere belirlendiği açık değildir. Ancak yeni programda eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma, problem çözme, bilgi ve beyin teknolojilerini kullanma, girişimcilik, Türkçeyi doğru etkili ve güzel kullanma, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi üst düzey becerilere yer verilmiştir ve bu beceriler hedef davranışlar olarak görülmüştür.
- 1981 yılına ait bir önceki programda dinleme ve konuşma becerilerine yeterince yer verilmemiştir. Yeni programda ise öğrenme alanları, günümüz dil eğitim anlayışına uygun olarak dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu başlıkları altında yeniden düzenlenmiştir. Her öğrenme alanına yeterince yer verilmiştir. Dinleme ve konuşma becerileri, her düzeyde zenginleştirilmiştir.
- 1981 yılına ait bir önceki programda anlama becerilerinin nasıl kazandırılacağına açıklık getirilmemiştir. Yeni programda ise anlama ve anlam kurma becerileri ağırlıklı olarak ele alınmış özellikle metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam kurmaya önem verilmiştir.
- 1981 yılına ait bir önceki programda dilbilgisi konularına 4–5. sınıflarda ağır ve yoğun bir şekilde yer verilmiştir. Ancak yeni öğretim programında dilbilgisi ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış diğer öğrenme alanları içinde verilmiştir.

- Ölçme ve değerlendirme anlayışı gelenekseldir, öğrenci gelişimini izlemeye ve değerlendirmeye yönelik değildir. Ancak yeni programda kazanımların edinilmesi iki aşamalı olarak verilmiştir. İlk aşama bir becerinin tanıtımı, öğretimi ve uygulanmasıdır. İkinci aşama anılan becerinin gözlem, sınav vb. tekniklerle değerlendirilmesidir. Bireysel farklılıkları da dikkate alarak her öğrenme alanı için ayrı ayrı değerlendirme yöntem ve teknikleri belirlenmiştir (bkz. MEB, 2005 http://programlar.meb.gov.tr/prog_giris/prog_giris_1.html).

1981 yılına ait bir önceki programda hedef davranışlar olarak adlandırılan betimlemeler, 2005 yılına ait programda kazanımlara dönüştürülmüş ve bu kazanımlar da 1–5. sınıflara göre seviyeleri göz önünde bulundurularak uyarlanmıştır. Ancak bir önceki programda hedef davranışlar, 1–5.sınıflara kadar öğrenci gelişimi dikkate alınmaksızın gerçekleştirilmiştir.

Yine 1981 yılına ait bir önceki programda dilbilgisi konularına 4–5. sınıflarda ağır ve yoğun bir şekilde yer verilmiştir. Ancak 2005 yılına ait programda dilbilgisi, ayrı bir alan olarak değil diğer öğrenme alanlarına dağıtılmış şekilde, tanım ve terim karmaşasından uzak durularak verilmiştir. 1981 yılına ait bir önceki programda ölçme ve değerlendirme anlayışı gelenekseldir, öğrenci gelişimini izlemeye ve değerlendirmeye yönelik değildir. Bu programda öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar 2005 yılında hazırlanmış programda ise ölçme ve değerlendirmede de etkin olan öğrencidir. Kendi kendini değerlendirme ve bireysel farklılıklar önemli yer tutmaktadır. Bu anlamda son program, gelenekselci yaklaşımdan uzaktır.

1981 yılına ait bir önceki program, öğretmenin Türkçe dersinde kullanması hedeflenen yöntemler; gözlemlerde bulunmak, kaynakları incelemek, ayrıntıları

arayıp bulmak, karşılaştırmalar yapmak, sorunları çözmek suretiyle kurala, tanıma ve bütüne varmadır. 2005 yılına ait programda ise öğrenme yöntemleri geliştirilmiş ve ayrıntılı biçimde anlatılmıştır. Buna göre ilgili programdaki öğrenme yöntemleri; gözlem ve inceleme, tartışma, problem çözme, rol oynama, gösteri, oyunlar, anlatım ve özetlemedir.

1981 yılına ait bir önceki programa göre Türkçe dersi etkinlikleri; okuma, anlama, anlatım, dilbilgisi, yazım gibi bölümlere ayrılmıştır. Ancak bu etkinlikler arasında sıkı bir ilişki olması gerektiği vurgulanmıştır. Bu programa göre Türkçe dersi anlama (okuma ve dinleme), anlatım (konuşma ve yazma) ve dilbilgisi olarak bölümlendirilmiştir. Her bir bölüm için özel amaçlar ve davranışlar (bilgi, beceri ve davranışlar) betimlenmiştir. 2005 yılına ait programda ise Türkçe dersi okuma, dinleme, yazma, konuşma, görsel okuma ve görsel sunu adı altında altı öğrenme alanına ayrılmıştır. Her öğrenme alanı için farklı sınıflar için farklı kazanımlar betimlenmiştir.

2005 yılında hazırlanan programda “Söz Varlığını Geliştirme” yer alırken bir önceki programda bu, dilbilgisi bölümünün içinde yer almıştır. Öte yandan 2005 yılında hazırlanmış olan “Söz Varlığını Geliştirme”ye “Okuma” başlığı altında yer verilirken “Dinleme” başlığı altında yer verilmemiştir. 1981 yılına ait bir önceki programda ayrıca bir “Dilbilgisi” başlığı yer alırken yeni programda bu, “Dinleme”, “Konuşma”, “Okuma” ve “Yazma” başlıklarının içinde yer almıştır.

Her iki program da amaçları bakımından benzerlik göstermektedir. Çünkü her iki programda da öğrencilerin dil becerileriyle zihinsel becerilerinin gelişimlerinin yanında kültürel gelişimleri de amaç edinilmiştir. Ancak son programın amaçları 1981 yılına ait bir önceki programa göre biraz daha geliştirilmiştir. 2005 yılında

hazırlanan programın amaçlarında dil gelişiminin yanı sıra önceki programdan farklı olarak öğrencinin zihinsel, sosyal, ekonomik ve politik gelişimine de yer verilmiştir.

1981 yılına ait bir önceki programda kullanılan “özel amaç” ve “davranış” ifadeleri yerine yeni programda “kazanım” ifadesi kullanılmıştır. Özel amaçlar, 1–3 için ve 4-5 için olarak sınıflandırılan iki grup şeklinde “Anlama”, “Anlatım” ve “Dil Bilgisi” başlıklarının altında verilmiştir. Özel amaçların sıralanmasında herhangi bir taksonomik yaklaşımın benimsenmemiştir. 1981 yılına ait programda verilen davranışlarda ve 2005 yılında hazırlanan programda geçen kazanımlarda belli bir hiyerarşiye uyulmamıştır ayrıca genellik ya da özellik bakımından bir tutarlılık da bulunmamaktadır.

2005 yılında hazırlanan programda, bir öncekinden farklı olarak öğrenme-öğretme süreçleri ve öğretmenin rolü önceki programlara göre daha ayrıntılı betimlenmiştir. Ayrıca etkinlik örnekleri de verilmiştir.

2005 yılında hazırlanan program, bir önceki programa göre birçok açıdan farklılaşmakta ve anadili öğretimi açısından gelişimsel bir süreç göstermektedir. Bu, elbette olumlu bir adımdır ve umut vericidir. Ancak hazırlanan yeni Türkçe dersi programı, kendi içyapısı ve iç dinamiği göz önünde bulundurulduğunda önemli eksiklikler ve soru işaretleri taşımaktadır.

Yukarıda farklılıkları betimlenen iki program doğrultusunda hazırlanan 4.sınıf Türkçe ders kitapları incelendiğinde de bu farklılıkların ders kitaplarına yansdığı da gözlemlenmiştir. Her şeyden önce yeni programın yaklaşımının bir sonucu olarak tek bir ders kitabı uygulamasından vazgeçilmiş bunun yerine ders kitabı, çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabından oluşan kitap seti görüşü

benimsenmiştir. Her iki kitap karşılaştırıldığı zaman içeriksel olarak şu farklılıklar gözlemlenmiştir:

1995 yılında hazırlanan ve 2005 yılında hazırlanan ders kitapları arasındaki okuma metinlerinin niteliklerine göre belirlenen sonuçlar şöyledir:

- 1995 yılında hazırlanan kitapta okuma metinlerinin konularının seçiminde herhangi bir ölçüte bağlı kalmamış, yalnızca belirli gün ve haftaları göz önünde bulundurarak konu seçimine gitmiştir. Bu anlamda bu kitap, okuma metinlerinin konu seçiminde rastlantısal bir seçim yapıldığı görünümü sergilemektedir. 2005 yılında hazırlanan kitap ise ders kitabını önce 8 başlık altında bölümlendirmiş (temalandırılmış) ve her başlığın konusuna uygun metinler seçmiştir. Örneğin bölüm başlığı Atatürk ise bölüm içinde yer alan okuma metinleri Atatürk'ün hayatı, anıları, ilke ve inkılâpları gibi konulardan seçilmiştir.
- Okuma metinlerinin nitelikleri ve seviyeleri de iki kitap arasında farklılık göstermektedir. Bir önceki kitapta okuma metinlerinde geçen sözcük sayısı yaklaşık olarak 100–200 iken 2005 yılında hazırlanan kitapta bu sayı yaklaşık olarak 300–500 sözcüğe ulaşmıştır. Diğer bir deyişle okuma metinlerinin uzunlukları ve seviyeleri, 2005 yılında hazırlanan kitapta eskiye oranla farklılık göstermektedir. Aynı şekilde gerek metinlerin uzunluğu gerekse okuma metinlerinin üslubu ya da konu seçimi gibi konularda iki kitap arasındaki okuma metinlerinin seviye farkı dikkat çekmektedir. Bu anlamda 2005 yılında hazırlanan kitaptaki okuma metinlerinin seviyesi, bir önceki kitaba göre daha yüksektir.

- Okuma metinlerinin türleri ise iki kitapta da benzerlik göstermektedir.

Her iki kitapta da ağırlıklı olarak öykü, şiir ve bilgilendirici metin türüne yer verilmiştir. Özellikle 2005 yılında hazırlanan kitapta her bölümde bir şiir ve bir bilgilendirici metnin zorunlu tür olarak seçildiği saptanmıştır. Ancak metin türlerinin çeşitliliği açısından eski kitabın daha fazla metin türüne yer verdiği belirlenmiştir.

1995 yılında hazırlanan kitapta metinlerin işleniş sürecine yani diğer bir deyişle öğrencilerin Türkçe dersindeki öğrenme süreçlerine bakıldığı zaman bu sürecin, “Sözcükleri ve Sözcük Gruplarını Öğrenelim”, “Düşünelim Söyleyelim”, “Öğrenelim Uygulayalım”, “Anlatalım Yazalım”, “Güzel Yazalım” ve “Bunları Öğrenelim” aşamalarından oluştuğu görülmektedir. İlk aşama olan “Sözcükleri ve Sözcük Gruplarını Öğrenelim”de genel olarak öğrenciden, okuduğu metinde geçen ve anlamını bilmediği sözcükleri belirlemesi, bu sözcüklerin anlamalarını sözlükten öğrenmesi ya da metin bağlamından çıkarımlaması ve öğrendiği bu sözcükleri, birer tümce içinde kullanması beklenmektedir. İkinci aşamadaki “Düşünelim Söyleyelim”de öğrenciden beklenen, okuduğu metin ile ilgili sorulan sorulara yanıt vermesidir. Bu sorular, metinde verilmek istenen bilgiye yönelik sorular olabildiği gibi öğrencinin yorumuna dayalı sorular da olabilmektedir. Bu aşamanın amacı, öğrencinin okuduğu metinden neler anladığını gözlemleyebilmektir. “Öğrenelim Uygulayalım” aşaması ise dilbilgisi konularına yönelik bir aşamadır. Bu aşamada farklı dilbilgisi konularına yer verilmiş, dilbilgisel yapıların tanımlarına yer verilmiş ve yapılan açıklamalara ait örneklerle konunun anlatımı desteklenmiştir. “Anlatalım Yazalım” aşaması daha çok yazma öğrenme alanına yönelik bir aşamadır. Bu

aşamada öğrenciden okuduğu metni özetlemesi, ders kitabındaki resimleri inceleyerek bu resimlerle ilgili yazılar yazması ya da verilen çeşitli konularda kompozisyonlar yazması beklenmektedir. İhtiyaç duyulduğunda kullanılan “Güzel Yazalım” ve “Bunları Öğrenelim” aşamalarında öğrencinin yazı yazma becerisini geliştirmesine yönelik çalışmalara ve öğrencilerin işledikleri konu ile ilgili işlerine yarayabilecek ek bilgilere yer verilmiştir. Bütün bu aşamalar, kitapta yer alan okuma metni ile doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkilidir. Ama temelde, doğrudan okuma öğrenme alanını hedefleyen aşamalar, “Sözcükleri ve Sözcük Gruplarını Öğrenelim” ve “Düşünelim Söyleyelim”dir.

2005 yılında hazırlanan kitapta öğrencilerin uyması gereken öğrenme süreçlerine bakıldığında genel olarak bu sürecin şu adımlardan oluştuğu saptanmıştır: “Hazırlık”, “Anlama”, “Metin Aracılığıyla Öğrenme”, “Kendini İfade Etme” ve “Ölçme ve Değerlendirme”dir.

“Hazırlık” aşamasında öğrenciler henüz okuma metni ile etkileşime girmeden önce onların konuya zihinsel ve fiziksel olarak hazırlanmaları amaçlanmıştır. Çalışma kitabında “Hazırlık” başlığı altında çeşitli etkinlikler verilirken öğretmen kılavuz kitabında “Hazırlık” aşaması, “Ön Hazırlık” ve “Zihinsel Hazırlık” olmak üzere ikiye ayrılmıştır. “Ön Hazırlık”ta öğrencilerin konuya fiziksel olarak hazırlanmaları ve ders için gerekli araç-gereçleri sağlamaları amaçlanmıştır. “Zihinsel Hazırlık” ise kendi içinde 4 alt aşamadan oluşmaktadır. Konuyla ilgili soruların sorulduğu “Ön Bilgileri Harekete Geçirme”, okuma metninde geçecek konuyla ilgili sözcüklerle ilgili çalışmaların yer aldığı “Anahtar Sözcüklerle Çalışma”, metnin konusunun veya içeriğinin tahmin ettirildiği “Tahmin Etme” ve

metinden bazı tümcelerin okunarak metnin tanıtıldığı “Metni Tanıma” aşamaları. Bu dört aşama, bir bütün oluşturarak “Zihinsel Hazırlık” aşamasını oluşturmaktadır.

Çalışma kitabında “Anlama” aşaması ilgili etkinliklere yer verilirken öğretmen kılavuz kitabında bu aşama; üç alt aşamadan oluşmaktadır: “Dinleme, Okuma ve Görsel Okuma”, “Metni İnceleme” ve “Söz Varlığını Geliştirme”. “Dinleme, Okuma ve Görsel Okuma” alt aşamasının dinleme adımında, öğrencilerden seçtikleri yöntem ile metni dinlemeleri ve dinledikleri metin ile ilgili etkinlikleri yapmaları beklenmektedir. Bu adımdan sonra okuma adımına geçilmektedir. Bu adımda öğrenciden dinlediği metni, seçtiği okuma yöntemine göre bir kez de okuması beklenmektedir. Bu aşamada çok fazla etkinliğe yer verilmemektedir. Daha çok metnin okunması, okuma yöntemleri ve amaçları ile vurgu ve telaffuz konuları üzerinde durulmuştur. Bir sonraki adım görsel okuma adımıdır. Bu adımda öğrenciden okuduğu metnin görsellerini değerlendirmesi, eğer sınıfa getirilmişse konu ile ilgili görsel öğeleri yorumlaması gibi uygulamalar yapması beklenmektedir. Anlamı bilinmeyen sözcüklerle çalışma adımında, öğrencilerden okudukları metinde geçen sözcükleri incelemeleri, anlamını bilmedikleri sözcüklerin anlamını metnin bağlamından ya da sözlükten öğrenmeleri, öğrendikleri sözcükleri farklı tümcelerde ve de farklı bağlamlarda kullanmaları istenmektedir.

“Metni İnceleme” alt aşamasında, okunan metni anlamaya ve öğrencilerin edindikleri bilgileri özümsemesine yönelik etkinliklere yer verilmiştir. Burada kullanılan etkinlik türü de genellikle okunan metin ile ilgili sorulardır. Ancak eski kitaptan farkı, soruların metindeki herhangi bir bilgiyi doğrudan istemesi değil de daha çok yorum gerektiren, öğrencinin düşünmesini sağlayan sorular olmalarıdır.

“Söz Varlığını Geliştirme” alt aşamasında ise sözcüklerin yapısal özelliklerine (mecaz, eşsesli, eş anlamlı vb.) yönelik etkinliklere, bu özelliklerin tanımları verilmeden, farklı örneklerle birlikte yer verilmiştir.

“Metin Aracılığıyla Öğrenme” aşaması ise yine çalışma kitabında çeşitli etkinliklerle verilmiştir. Ancak öğretmen kitabında bu aşama kendi içinde 3 alt aşamadan oluşmaktadır: “Günlük Hayatla İlişkilendirme”, “Diğer Derslerle İlişkilendirme” ve “Araştırma”. “Günlük Hayatla İlişkilendirme” alt aşamasında, öğrencilerin metinden öğrendiklerini günlük hayatla ilişkilendirmeleri için onlara çeşitli sorular yöneltilmektedir. Bu sorular, öğrencinin yorum yapmasına olanak sağlayan yorum sorularıdır. “Diğer Derslerle İlişkilendirme” alt aşamasında ise eğer okuma metninde diğer derslerle ilişkilendirme gerektiren bilgiler varsa ilgili dersin kazanımları ile ilişkilendirme yapılmaktadır. “Araştırma” alt aşamasında ise öğrencilere okudukları metnin konusu ile ilgili çeşitli araştırma konuları verilmektedir. Öğrencilerden bu konulardan birini seçerek ayrıntılı biçimde araştırma yapmaları beklenmektedir.

“Kendini İfade Etme” aşaması ise öğretmen kılavuz kitabında “Zihinsel Hazırlık”, “Konuşma”, “Yazma”, “Görsel Sunu” ve “Söz Varlığını Kullanma” alt aşamalarından oluşmaktadır. “Zihinsel Hazırlık” alt aşamasında öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirme, yapacakları konuşmanın ya da yazacakları yazının konunu, türünü, yöntemini ve amacını belirleme amacı güdülmektedir. “Konuşma” alt aşamasında öğrencinin belirlediği konuya göre sınıf önünde konuşmasını yapması hedeflenmektedir. Yine “Yazma” alt aşamasında öğrencinin “Zihinsel Hazırlık” adımıyla belirlediği yazma konusuna göre yazma etkinliğini gerçekleştirmesi beklenmektedir. “Görsel Sunu” alt aşamasında ise öğrenciden okudukları metnin

konusu ile ilgili pano hazırlamak, dinletiler hazırlamak, gazete çıkarmak vb. görsel yanı ağır basan etkinlikler gerçekleştirmesi amaçlanmıştır.

Yeni kitabın öğrenme döngüsü, “Ölçme ve Değerlendirme” ile sona ermektedir. Burada eski kitaptan farklı olarak öğrencinin kendini değerlendirmesi amaçlanmaktadır. Bunu da çeşitli yollarla yapabilmektedir. Çalışma kitaplarında yer alan değerlendirme alanını ya da çeşitli gözlem formlarını doldurabilirler. Öğretmen, onların okudukları metin ile ilgili neler edindiklerini gözlemleyebilmek için öğrencilere yorum soruları sorabilmektedir. Öğrencilerin kendini değerlendirmesinin yanı sıra sınıftaki öğrencilerin birbirlerini değerlendirmesi de söz konudur.

2005 yılında hazırlanan kitabın sergilediği öğrenme sürecinde hangi aşamanın bütünüyle okuma öğrenme alanına ayrıldığı keskin sınırlarla belirlenmemiştir. Çünkü yazma, konuşma, dinleme öğrenme alanları da okuma metninden tamamen bağımsız bir görünüm sergilememektedir. Bunun yanı sıra okuma öğrenme alanına yönelik aşamaların akışı da bu programda ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınan “Görsel Okuma” ile kesilmiştir. Bu bağlamda okuma öğrenme alanını hedefleyen aşamalar; “Hazırlık”, “Anlama” (Görsel Okuma ve Dinleme alt aşamaları hariç) ve “Metin Aracılığıyla Öğrenme”dir.

Bu çalışmanın sınırlılıkları göz önünde bulundurularak 1995 yılında hazırlanan kitaptaki okuma öğrenme alanına yönelik etkinlikler incelendiği zaman “Sözcükleri ve Sözcük Gruplarını Öğrenelim” ve “Düşünelim Söyleyelim” aşamalarının doğrudan okuma öğrenme alanına yönelik olduğu saptanmıştır. Bu aşamalarda yer alan etkinlikler de okuma metinleri ile birlikte aynı ders kitabı içinde verilmektedir. “Sözcükleri ve Sözcük Gruplarını Öğrenelim” aşamasındaki etkinlikler, okuma metninde geçen ve anlamı bilinmeyen sözcüklerin saptanması,

anlamalarının bulunması ya da tahmin edilmesi ve bu sözcüklerin çeşitli tümcelerde kullanılmasına yöneliktir. Çoğu zaman metinde geçen sözcükler ve anlamları kitapta verilmiştir. Ders kitabında sadece bu etkinliğe yönelik sorular bulunmaktadır, soruların cevapları için herhangi bir boşluk bırakılmamıştır ya da öğrenciyi, defterine yönlendiren herhangi bir ifade bulunmamaktadır. (Ayrıntılı örnek için bkz. Örnek 1, 2 ve 3)

“Düşünelim Söyleyelim” aşaması da okuma öğrenme alanı ile ilgili bir diğer aşamadır. Bu aşamada da okuma metni ile ilgili farklı yapılarıdaki sorulara yer verilmiştir. Soru sayısı, metne göre farklılık göstermektedir. İlk sorular genellikle doğrudan metinle ilgili, öğrencilerin metinden neler hatırladıklarını belirlemeye yönelik, bilgi sorularıdır. Son bir ya da iki soru ise daha genel sorulardır ve çıkarım ya da yorum yaptırmak amaçlanmıştır. (Ayrıntılı örnekler için bkz. Örnek 4, 5 ve 6)

Çalışma kitabında okuma öğrenme alanı ile ilgili olan etkinlikler ise “Hazırlık”, “Anlama” ve “Metin Aracılığı ile Öğrenme” başlıkları altında verilmiştir. Bu başlıklar altında verilen etkinlikler incelendiğinde hazırlık adımıyla öğrencilerden verilen anahtar sözcüklerin anlamlarını tahmin etmen etmeleri, sözcüklerin çağrıştırdığı başka sözcükleri bulmaları, verilen anahtar sözcüklerle tümceleri tamamlamaları, metnin konusu ya da başlığını tahmin etmeleri gibi etkinlikler yapmaları istenmiştir. Bu etkinlikler, 1995 yılında hazırlanan kitapta verilen “Sözcükleri ve Sözcük Gruplarını Öğrenelim” adımı ile benzerlik göstermektedir. Sadece bir önceki kitaptan farklı olarak öğrenciden, metin ile etkileşime girmeden yapması beklenmektedir. Bu bağlamda da hazırlık adımıyla sıkça kullanılan “anahtar kelime” kavramı dikkat çekmektedir. Anahtar sözcükler, öğrencinin metin ile etkileşime girmeden önce onun ön bilgilerini ve zihinsel

şemalarını harekete geçirmek için kullanılan küçük ipuçlarıdır. Ancak 2005 yılında hazırlanan kitaptaki hazırlık aşamasında verilen sözcüklerin, bu özellikten çok uzak olduğu daha çok öğrencinin anlamını bilmeyeceği tahmin edilen sözcüklerin seçildiği belirlenmiştir. Çünkü ön bilgileri harekete geçirmek için hazırlanan etkinliklerde öğrenciye sözcüğün anlamını sormak ve eğer bilmiyorsa bu sözcüğün anlamını araştırmasını istemek “ön bilgi” kavramı ile çalışmaktadır.

Okuma öğrenme alanına yönelik bir diğer adım olan “Anlama” adımı ise genellikle kazanımlara ve metne yönelik çok çeşitli etkinliklere yer verilmiştir. Örneğin hikâye haritaları, sebep-sonuç ilişkilerine yönelik tümce tamamlamalar, 5 N 1 K ile ilgili çalışmalar, özet çıkarma, konu, ana fikir, yardımcı fikirleri bulma, yönergeler hazırlama ve farklı sözcük çalışmaları gibi. Bu adımda verilen etkinlikler, metnin içyapısı ile doğrudan ilişkilidir ve öğrencinin metnin farklı noktalarını dikkate almasını sağlamaktadır. Bu anlamda çeşitli etkinliklere yer verilmesi yeni kitabın olumlu bir özelliğidir. Ancak bu etkinliklerin belli anlama adımı içinde belli bir sıraya göre verilmediği, rastlantısal olarak sıralandırıldığı saptanmıştır. Ancak okunan bir metni anlamaya yönelik etkinlikler, belli bir sırayı takip etmelidir.

“Metin Aracılığı ile Öğrenme” adımı, doğrudan okuma öğrenme alanı ile ilişkili olmada da okuma metninin konusuna yönelik olarak yapılandırılmış etkinlikler yer almaktadır. Bu etkinlikler genellikle öğrencinin çıkarımlar ve yorumlar yapmasına yönelik sorulardan, günlük hayatla ilişkilendirmeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. Ancak böylesi bir etkinlikler grubu için metin aracılığı ile öğrenme başlığının seçilmesi düşündürücüdür. Çünkü metin iç ve dış dinamikleri ile bir bütündür. Ancak burada verilen etkinlikler, okuma metninden uzaklaşmaktadır.

Genel olarak bu iki aşamayı incelediğimizde ise metinde geçen sözcüklerin anlamlarının çoğu zaman anlamlarının verilmesi, öğrenciyi edilgen bir konumda tutmakta ve öğrencinin araştırma, öğrenme gibi zihinsel aktiviteleri gerçekleştirememesine neden olduğu saptanmıştır. Bu anlamda öğrenci, edindiği bilgiyi herhangi bir bağlamda kullanmamakta ve dolayısıyla içselleştirememektedir. Bu da bilginin kalıcı bilgiye dönüşme sürecinde ciddi kopmalara neden olabilmektedir. Okuma sonrasında öğrencilere yöneltilen soruların niteliklerinin, öğrencinin bilgiyi öğrenmesine değil daha çok ezberlemesine yönelik olduğu belirlenmiştir. Bu aşamada da öğrenci edilgen bir konumdadır. “Sözcükleri ve Sözcük Gruplarını Öğrenelim” aşamasında olduğu gibi “Düşünelim Söyleyelim” aşamasında da öğrenme sürecinden çok hatırlama veya akılda tutma süreci temel alınmıştır. Oysa bu süreç sadece öğrenmenin ilk aşamasıdır. Bu bağlamda, eski kitapta yer alan etkinlikler ile okuma öğrenme alanına yönelik olarak öğrenmenin gerçekleşmediği ya da eksik gerçekleştiği saptanmıştır.

Anadili öğretimindeki birincil hedef, öğrencilere dinleme, okuma, yazma ve konuşma olarak adlandırılan dört temel dilsel becerinin kazandırılmasıdır. Yeni öğretim programında bu dört temel dilsel beceriye “görsel okuma” ve “görsel sunu” da eklenmiştir. Dilbilgisinin dinleme, konuşma, okuma ve yazmanın içinde, bu becerilerin işlevlerine katkı getirmek amacıyla ele alınması gerektiği gibi görsel okuma ve görsel sunu da dilin temel bir beceri alanı değil; dört temel becerinin işlevlerine katkı sağlayan alanlardır. Özellikle ilköğretimin birinci kademesinde, görsel okuma ve görsel sunu dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin işlevlerine katkı getirmek amacıyla ele alınmalıdır. Görsel okuma ve görsel sunu, sadece yazı dilinden çok konuşma diline katkıda bulunabilecek bir araç olarak

kullanılabilir. Bunun yanı sıra görsel okuma ve görsel sunu kazanımları incelendiğinde bu kazanımların somut araç ve nesne gerektirdiği dolayısıyla Türkçe dersinden çok fen ve teknoloji, sosyal bilgiler gibi derslere yönelik olduğu saptanmıştır.

Yeni programda öğrenme alanlarının temelini oluşturan kazanımlar, belli bir hiyerarşi içinde değil rastlantısal olarak verilmiştir. Bu, dil becerilerinin edinilmesinde aşamalık ilişkisine gerek olmadığı anlamına gelmektedir. Ancak öğrenmede ve anadili öğrenmede, aşamalık ilişkisine yani ön koşul ilişkisine gerek vardır. Birey, öğrenmeyi gerçekleştirmesi sırasında belli bir sırayı takip ederek zihinsel ve dilsel gelişimini adım adım tamamlar. Bu elbette yaş ile de yakından ilişkilidir. (Özmen, 2004) Örneğin somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine geçilmesi gibi. Ancak yeni program, böylesi sıralı bir gelişim sürecini göz önünde bulundurmamıştır. Bunun yanı sıra kazanımlardan bazılarında bir örüntüye ait davranışları tek tek ifade eden yargılar değil; genel yargılar kullanılmıştır. Örneğin; “Kurallara uygun sessiz okur.” gibi (*MEB, Türkçe Öğretim Programı, 2005*).

Sonuç olarak yeni ders kitabı incelendiğinde, eski kitaba göre etkinlik türlerinin çeşitlendirildiği ve etkinliklerin belli bir düzen içinde verildiği görülmektedir. Bu bağlamda göz önünde bulundurulması gereken bir diğer nokta da çalışma kitabında yer alan etkinliklerin uygulanabilirliğinin gerçeği ne kadar yansıttığıdır. Çünkü hazırlık, anlama, metin aracılığı ile öğrenme vb. adımlar ile sıralanan etkinliklerin yanı sıra öğretmen kılavuz kitabında öğrenme sürecini tamamlamaya yönelik olarak sınıf içi etkinlikler de verilmiştir. Ancak 4.sınıfta haftada 6 saat olan Türkçe dersinde bu etkinliklerin tamamının yapılp

yapılamayacağı tartışma konusudur. Ayrıca eski kitapta “sözcük, tümce, yanıt” gibi Türkçe yapıla kullanılırken yeni kitapta “kelime, cümle, cevap” gibi Arapça kökenli yapıların kullanımın tercih edildiğı saptanmıştır. Unutulmamalıdır ki ilköğretim ders kitapları, öğrencinin anlama, konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmeye hizmet edecek şekilde, öğrencinin bilişsel ve duyuşsal düzeyine uygun olarak hazırlanması önemli bir zorunluluktur.

SONUÇ

Bu çalışmada MEB tarafından hazırlanan iki İlköğretim Türkçe Dersi Programı ve bu programlar çerçevesinde hazırlanan 4.sınıf Türkçe kitapları karşılaştırılmıştır.

Tezin özgün katkısını oluşturan eleştirel değerlendirmeyi kavramsal ve kuramsal olarak temellendirmek üzere öncelikle 1. Bölümde eğitimbilim ve eğitimsel dilbilim alan yazınında geniş bir araştırma yapılarak öğrenme, öğrenme kuramları, öğrenme biçimleri, öğrenme yöntemleri, okuma ve okuma kuramları konularındaki kavramlar tanımlanmış ve açıklamaları yapılmıştır.

2. Bölümde ise ilk aşamada MEB tarafından hazırlanan İlköğretim Türkçe Dersi Programlarının (1981/2005) genel özellikleri üzerinde durulmuş ve bu programlar ayrıntılı olarak incelenmiştir. Diğer bir deyişle bu programların yapılandırıldıkları kuramsal ve kavramsal hatlar betimlenmiştir.

İkinci aşamada ise bu programlar doğrultusunda hazırlanan ilköğretim 4. sınıf Türkçe kitapları ele alınarak bu programların, okuma becerisiyle sınırlı olmak üzere uygulamaya yönelik olarak nasıl işletildiği gözlemlenmiştir. Bunu yapmaktaki amaç, her iki program arasındaki farklılığı ortaya koymak ve yeni programa göre hazırlanan Türkçe kitabının okuma sürecini nasıl ele aldığını belirlemektir.

Her iki program karşılaştırıldığında Türkçe öğretimi ve Türkçe dersinin yapılanışı sürecinde hem program hem de ders araç-gereci açısından çok fazla değişiklik yapıldığı görülmüştür. Her şeyden önce öğretmen merkezli bir öğretim anlayışından öğrenci merkezli bir öğretim anlayışına geçilmiştir. Öğretmenin etkin verici, öğrencinin ise edilgen alıcı konumunda olduğu sınıf ortamları değiştirilmiş bunun yerine öğrencinin etkin, öğretmenin ise öğrenciye rehber olduğu bir sınıf

ortamı benimsenmiştir. Türkçe öğretimi ve Türkçe öğretiminin amaçları, modernize edilmiş ve bu yolla öğrencilerin, anadili öğretiminde hızla gelişen teknolojiye ayak uydurmaları sağlanmaya çalışılmıştır.

2005 yılında hazırlanan programın temel aldığı yaklaşım, birçok yerde vurgulandığı gibi, Yapılandırmacı Yaklaşım ve Çoklu Zekâ kuramıdır. Ancak 1.Bölümde de bahsedildiği üzere Yapılandırmacı Yaklaşım, her şeyden önce bir öğretim kuramı değil öğrenme kuramıdır. Yapılandırmacılık, bir öğrenme kuramıdır; öğretmeyi açıklamak için ortaya atılmamıştır (Fosnot 1996 akt. Epstein, 2002). Yapılandırmacılık, bilgi ve öğrenme hakkında bir kuramdır; ‘bilme’nin ne olduğunu ve “bireyin bilgiyi nasıl edindiği”ni tanımlamaya çalışır (Brooks ve Brooks, 1993). Bu kuram, öğrencilerin bilgiyi nasıl öğrendiklerinden çok onların bilgiyi nasıl yapılandırıklarına ilişkin bir yaklaşımdır. Bu bağlamda MEB tarafından hazırlanan yeni programda Yapılandırmacı Yaklaşım, bir öğretim programı olarak sunulmuş ve anadili öğretim ortamlarına uyarlanmaya çalışılmıştır. Ancak yaklaşımın doğasında “öğretim”in nasıl yapılacağı üzerinde durulmamıştır. Dahası bu yaklaşım, anadilde öğretimin nasıl olması gerektiği sorusuna odaklanmamıştır. Buna karşın, 2005 yılında hazırlanan yeni programda söz konusu yaklaşım anadilde öğretim için kullanılmıştır.

Yine Marsh’a göre yapılandırmacılık, bireyin yeni bilgileri kendi anlama stratejileri ile inşa etmesini öngören bir öğrenme felsefesidir. Öğrencinin her bireye özgü olan deneyimler ile bilgiyi nasıl yapılandırıdığına dayanan bir kuramdır. (Marsh, 2005) Brooks ve Brooks’a göre ise yapılandırmacı sınıflarda kullanılan eğitim programında kavramlara ağırlık verilmeli ve konu, bütünden parçaya doğru işlenmelidir. Ayrıca sınıf, birincil bilgi kaynaklarına ve öğrenci araç-gereçlerine

dayanmalı ve öğrenciler, bilgiye kendileri anlam vermeli ve yapılandırmalıdır (Brooks ve Brooks 1993). Görüldüğü gibi Yapılandırmacı Yaklaşımda öğrencinin “bilgi”yi nasıl yapılandıracağı ön plana çıkmaktadır. Ancak MEB’in yeni programında da belirttiği gibi Türkçe dersi bir bilgi dersi değildir. Derste öğrencinin edinmesi hedeflenen somut kavramlar ve bilgiler söz konusu değildir. Anadili derslerinde bir bilginin yapılandırılması söz konusu değildir. Bu alanda yapılan bilimsel çalışmalar göstermiştir ki, anadili eğitimi-öğretimi, bilişsel-duyuşsal ve devinişsel öğrenmelerle kazanılan bir beceridir. Üzerinde dikkatle durulması gereken şey, “beceri”dir ve “beceri”ler yapılandırılmaz, çok yönlü ilişkiler ve uygulamalar içinde geliştirilir. Bu anlamda yeni program, anadili öğretiminin doğasına aykırıdır.

Yeni programın temel aldığı bir diğer yaklaşım olan Çoklu Zekâ yaklaşımı ise bugün halâ üzerinde tartışmaların sürdüğü bir kuramdır. Her insanın çeşitli zekâ alanlarından birine veya tümüne sahip olabileceği temeline dayanan Çoklu Zekâ yaklaşımına göre birey, problem çözmek için birçok zekâ türünü kullanabilir (Armstrong, 1994). Gardner’a göre Çoklu Zekâ yaklaşımı, problem çözmek için çeşitli zekâ alanlarını nasıl kullandığını açıklamaktadır (Gardner, 1993). Çoklu Zekâ yaklaşımı da Yapılandırmacı Yaklaşım gibi bir öğretme kuramı değildir. Çoklu Zekâ kuramının temel amaçlarından biri, öğrencilerdeki çoklu zekâ profillerini ortaya çıkarmak ve onları geliştirmektir (Saban, 2004). Bunun yanı sıra Çoklu Zekâ kuramı, bir sınıfta, tek başına kullanılamaz çünkü Çoklu Zekâ kuramının öğretimsel amacı, öğretmenlerin öğretim yöntemlerini zenginleştirmek ve geliştirmek, sözel ve mantıksal-matematiksel alanların ötesinde öğretim stratejileri geliştirmelerine yardımcı olmaktır (Armstrong, 1994). Bu bağlamda Çoklu Zekâ kuramı, sadece bir yöntem olarak kullanılabilir. Her öğrencinin farklı zekâ türlerinden hangisine sahip

olduğunun betimlenmesi ve öğrencinin sahip olduğu zekâ türüne yönelik etkinliklere ağırlık verilmesi gerekmektedir. Ancak günümüz şartları ve öğretim ortamları düşünüldüğü zaman bu yaklaşımın pek de gerçekçi olmadığı görülmektedir. Çünkü Çoklu Zekâ yaklaşımı, yeterli ve uygun destek, imkân ve eğitim sağlanmak şartıyla uygulanmalıdır. MEB, bu programda Çoklu Zekâ yaklaşımını da benimsemiştir ancak ne yeni programda ne de yeni program doğrultusunda hazırlanan ilköğretim Türkçe 4.sınıf ilköğretim ders kitabında çoklu yaklaşıma ve zekâ türlerine yönelik bir etkinliğe rastlanmamıştır.

2005 yılında hazırlanan yeni programın öğrenme ve öğretme süreci incelendiğinde de Türkçe dersinin bir bilgi dersi olarak yapılandırıldığı saptaması yapılmıştır. Yeni programa göre öğrenme süreci anlatılırken “**Ön bilgilerin harekete geçirilmesi**”, “**Yeni bilgilerin anlaşılması**”, “**Bilginin yapılandırılması**”, “**Bilginin uygulanması**” ve “**Bilginin değerlendirilmesi**” gibi başlıklar kullanılarak ve bu başlıklara uygun anlatımlar yapılarak Yapılandırmacı Yaklaşımın temel noktalarına değinilmiştir ancak Türkçe dersinin bir bilgi dersi olmadığı göz önünde bulundurulmamıştır. Programda, Türkçe dersinin bilgi dersi gibi gösterildiği daha birçok açıklama ve betimleme saptanmıştır. Örneğin “kazanımlar” teriminin kavramlaştırılması şu şekilde yapılmıştır: “Kazanımlar, eğitim sürecinin sonunda öğrencilerin edinecekleri bilgi ve becerileri kapsamaktadır.” (bkz. MEB, 2005, *Türkçe Dersi Öğretim Programı*, syf. 22)

2005 yılında hazırlanan program, “öğrenme”ye 1.Bölümde anlatılan öğrenme kuramlarından yalnızca biri açısından yaklaşmıştır: Bilişsel öğrenme. Bu bağlamda, tezin kavramsal çerçevesi oluşturulurken değinilen ve Türkçe dersinin bir beceri dersi olması nedeniyle öğrenci için birincil önem taşıyan Bloom’un öğrenme

taksonomisinde belirttiği duyuşsal öğrenmeler (tutumlar) ve psikomotor öğrenmeler (beceriler) programda yeterince vurgulanmamıştır (Bloom, 1956). Bunun doğal bir sonucu olarak yeni program, öğrencinin estetik gelişimi açısından da zayıf kalmıştır.

2005 yılında hazırlanan programda öğrenme biçimlerine ve stratejilerine yer verilmeyişi, programın yukarıda da belirtildiği gibi sadece bilişsel öğrenme seviyesinde kaldığını göstermektedir. Oysa üst-bilişsel stratejiler de öğrenmenin eksiksiz gerçekleştirilmesi için göz ardı edilemeyecek unsurlardır (Oxford, 1990). Öğrenciler tarafından şöylesi farklı birçok strateji kullanılabilir: Öğrenmeyi düzenlemek, değerlendirmek ve öğrenmeye odaklanmak için üstbilişsel stratejiler; duygular ya da tutumları yönlendirmek için duygusal stratejiler; öğrenme sürecinde diğer öğrencilerle ilişki kurmak için toplumsal stratejiler; yeni bilgiyi var olan şemalarla ilişkilendirmek ve bu bilgiyi çözümleyip ve sınıflandırmak için bilişsel stratejiler; yeni bilgiyi belleğe alma ve gerekli olduğunda bu bilgiyi kullanmak için hatırlama stratejileri ve dilin bilgisine yönelik eksiklikleri ve boşlukları tamamlamak için karşılama stratejileri

Öğrenme süreci açısından bir öğretim programında bu stratejilerin tamamına yer verilmelidir (Oxford, 1990). Rubin and Wenden (1987:23-27) öğrenme stratejilerini ikiye ayırmıştır: *Bilişsel* (cognitive) ve *üstbilişsel stratejiler* (metacognitive)

Bilişsel öğrenme stratejileri; açıklama, doğrulama, tahmin etme, tümevarımsal gönderim, tüm dengelimli usa vurma, uygulama, ezberleme, gözlemlleme olarak sıralanırken üstbilişsel öğrenme stratejileri; planlama, amaç ile öncelik belirleme ve kendi kendini yönetme vb. olarak sıralanmıştır.

Yeni programda bu tür süreçlerin göz ardı edilmesi programın terimsel ve anlamsal karışıklığa düşmesine neden olmuştur. Çünkü öğrenme türleri altında; sorgulayıcı dinleme, ikna edici konuşma vb. başlıklar verilmiştir (*ayrıntı için bkz. 2.Bölüm*). Oysa bu başlıklar, öğrenme türü değil Türkçe becerilerine yönelik yöntemlerdir. Yöntemler ve teknikler, öğrenme stratejilerinin temelidir. Bunun yanı sıra yöntemler ve teknikler de çok net açıklamalarla ayırt edilememiştir. Bu da programın temelini oluşturan Yapılandırmacı Yaklaşım gereği, öğrenme ve öğretim terimlerinin karıştırılmasının doğal bir sonucudur. Yeni program, anlayış olarak öğrenci merkezli bir anlayışa odaklandığını belirtse de programda geçen ifadeler yine öğretmen merkezli bir anlayışın gerekliliğini vurgulamaktadır.

Okuma öğrenme alanına yönelik etkinlikler incelendiğinde de bu etkinliklerin bir önceki program doğrultusunda hazırlanan etkinliklerden derin yapıları gereği çok farklı olmadıkları saptanmıştır. Sadece etkinliklerin verilişleri ve ders sırasında işlenişleri daha dizgeli hale getirilmiştir. Ancak bütün etkinlikler büyük ölçekli olarak incelendiği zaman etkinliklerin tek düze olduğu, öğrencinin okumayı öğrenme ve okuduğunu anlama süreçlerinin tam olarak betimlenmediği, bunun sonucunda da söz konusu etkinliklerin birebir olarak öğrencinin okuma becerisini geliştirmeye yönelik olmadığı görülmüştür. Söz konusu etkinlikler, Yapılandırmacı Yaklaşım doğrultusunda hazırlanmıştır. Ancak 1. Bölüm’de bahsedildiği gibi okuma, öğrenme süreci ile eşsüremlilerleyen bir beceri olsa da bu becerinin kendi içinde kendine özgü parçaları ve gelişim süreçleri vardır. Verilen etkinlikler okumanın ve dolayısıyla okuduğunu anlamının doğasından uzak, tekrarlayıcı ve mekanik bir görünüm sergilemektedir. Bilginin yapılandırılması esası göz önünde bulundurulurken okuma becerisinin yapılandırılması, buna bağlı olarak öğrencinin

bilişsel ve üstbilişsel becerilerinin de aynı anda kullanılması gerektiği göz ardı edilmiştir.

Erken okuma sürecini eksiksiz tamamlayan öğrencinin ilköğretim dördüncü sınıf seviyesine geldiğinde okumaya ait tarama, sabitleme, seçme, tahmin etme, biçimlendirme, araştırma, deneme seçimi, test etme, geriye dönme ve kod çözümü gibi süreçlerden geçmiş (*ayrıntı için bkz. 1.Bölüm*) ve bu süreçleri eksiksiz olarak tamamlamış olduğu kabul edilmektedir. Dilsel gelişimi ile koşut olarak öğrenciden okumaya yönelik olarak bu dönemde etkin olarak beklenen şey anlama ve kavrama sürecini tamamlamasıdır. Okuma öğretiminde uyarılar arasında bilinçli bir ayırım yapılmalı ve çözümleyici ve yapay tekniklerin denetiminin edinimi ile birlikte okuma becerisi edindirilmelidir. Bu bağlamda 2005 yılında sunulan okuma becerisine yönelik etkinlikler, Yapılandırmacı Yaklaşımın temel aldığı ve savunduğu çoğu özelliği taşımamaktadır.

Sonuç olarak yeni program, birçok açıdan yepyeni bir program görünümü sergilemektedir. Ancak hem öğrenme ve öğretme süreçlerine ilişkin açıklamalarda hem de dil ve anlatımda birçok tutarsızlığı içinde barındırmaktadır. Yapılandırmacı Yaklaşım ve Çoklu Zekâ gibi yaklaşımlardan yararlanılarak hazırlanan bu program, söz konusu yaklaşımlarla Türkçe öğretimi açısından tam olarak bütünleştirilememiştir. Çoğu tanım ve açıklama, çeviriden ileriye gidememiştir ve öğretimin niteliği göz ardı edilmiştir. Yeni program oluşturulurken temel alınan kuramların bir “öğrenme kuramı” olduğu düşünülmemiş, bu kuramlar herhangi bir uyarlama yapılmadan ve çözümleme-birleştirme sürecinden geçirilmeden bir öğretme ortamına uygulanmıştır. Bu noktada böylesi bir uyarlamada tutarsızlıklar ve işlevsizlikler görülmesi beklenen bir sonuç olmalıdır. Bunun yanı sıra yeni

programda öğretmen ve öğrenci rolü değişmiştir. Ancak böylesi bir değişim gerçeği yansıtmamaktadır. Çünkü bu roller; toplumsal etmenlerle, alışkanlıklarla ve değerlerle belirlenen bir kültür ögesi olmuştur.

Her şeyden önce öğrenme, bütün yönleriyle ortaya konmalı, betimlenmeli; bu doğrultuda öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları ortaya konmalı ve daha sonra yapılandırılan bu temel doğrultusunda “öğretme” aşamasına geçilmelidir. Bu süreçte bilginin zihinde nasıl yapılandığını anlamak da önemlidir. Öğrencilerin öğrenme biçimleri ve öğrenme stratejileri göz önünde bulundurulmalıdır. Çünkü öğrenme, bireyden bireye farklılık gösteren bir yapılanmadır. Bu süreç sadece öğrenci ile sınırlı, dar bir alan olmadığı için diğer bütün etmenler de göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrenme, her şeyden önce bütünlük bir yapıdır ve bu olguya büyük ölçekli yaklaşmak gerekmektedir. Bu bağlamda başarılı bir anadili öğretimi yapılabilmesi için de öğrenme sürecinin her noktası betimlenmelidir.

Okumaya yönelik etkinlikler hazırlanırken okuma öğrenme alanının anadili dersine yönelik bir beceri alanı olduğu unutulmamalı ve söz konusu becerinin doğası, gerek okuma hakkında yapılan tanımlamalar gerekse okuma üzerine oluşturulmuş kuramlar incelenerek betimlenmelidir. Daha sonra öğrenme süreci içerisinde gerçekleşen okuma sürecinde ilgili seviyedeki (bu çalışma için ilköğretim 4. sınıf) öğrencilerin dilsel ve bilişsel gelişimi göz önünde bulundurulmalı, diğer koşullar da hesaplanarak öğrencinin bütün ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir program hazırlanmalıdır.

2. Bölümde betimlenen kimi olumlu gelişmeleri göz ardı etmek olası değilse de eğitim, özellikle de anadili eğitimi gibi çok önemli bir konuda, bu çalışmada eğitimbilim ve eğitimsel dilbilim alanyazınından elde edilen bilgilere dayalı olarak

ortaya konduğu gibi, kuramsal olarak yanlış yaklaşımlar benimsemek ve bu yaklaşımları da herhangi bir çözümleme-birleştirme süzgecinden geçirmeden yanlış uygulamalarla öğrenciye sunmak Türkçe dersi öğretimi adına olumsuz sonuçlar doğurabilecek bir tutum olarak belirginleşmektedir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. (2003). **Aktif Öğrenme**, Eğitim Dünyası Yayınları.

Adams, M.J. (1990). **Beginning to Read: Thinking and Learning About Print**. Cambridge, MA: MIT Press. In press. Word recognition and reading. To appear in *Elementary Reading Instruction: Process and Practice*, C.J. Gordon and G.D. Labercane, eds.

Altun, A. (2003). **Öğretmen Adaylarının Bilişsel Biçimleri ile Bilgisayara Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**, The Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET January 2003 ISSN: 1303-6521 Volume 2, Issue 1, Article 9.

Armstrong, T. (1994). **The Theory of Multiple Intelligences. Multiple Intelligences in the Classroom**. Alexandria, VA; Association for Supervision and Curriculum Development. 08.04.2006 tarihinde <http://www.indiana.edu/~intell/mittheory.shtml> adresinden temin edilmiştir.

Artzt, A. F., & Newman, C. M. (1997). **How to Use Cooperative Learning in the Mathematics Class**. National Council of Teachers of Mathematics: Reston: Virginia.

Bloom B. S. (1956). **Taxonomy of Educational Objectives**, Handbook I: The Cognitive Domain. New York: David McKay Co Inc.

Brooks, J. G. & Brooks, M. G. (1993). **In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms**. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Brooks, M. G. & Brooks, J. G. (1999). **The Courage to be Constructivist. Educational Leadership**, November, 18-24.

Bruner, A. (1966). **Toward a Theory of Instruction**. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Carroll, John B. (1985). **The Nature of the Reading Process**. In Theoretical Models and Processes of Reading. International Reading Association (second edition).

Chamot, A.U., & Kupper. L. (1989). **Learning Strategies in Foreign Language Instruction**. *Foreign Language Annals*, 22, 13-24.

Dunn, R.&Dunn. (1990). **Understanding the Dunn and Dunn Learning Styles Model and the Need for Individual Diagnosis and Prescription,**” Reading, Writing and Learning Disabilities, Vol. 6, pp. 223 – 247.

Ekici, G. (2003). **Öğrenme Stiline Dayalı Öğretim**. Gazi Kitapevi. Ankara.

Epstein, M. (2002). **Constuctivism**. 23.05.2006 tarihinde <http://tiger.towson.edu/users/mepste1/researchpaper.htm> adresinden temin edilmiştir.

Erden, M. & Akman, Y. (2001). **Gelişim ve Öğrenme**. Arkadaş Yayınevi, Ankara.

Ertürk, S. (1993). **Eğitimde Program Geliştirme**. Meteksan Matbaacılık, Ankara.

Fritz, R. L. (1994). **Gender Differences in Field-dependence and Educational Style**. *The Journal of Vocational Education Research*, 19(1) 1-21.

Gardner, H. (1993). **Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences**. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1999). **Intelligence Reframed: Multiple Intelligences For The 21st Century**. New York: Basic Books.

Glatthorn, A.A. (1994). **Developing a Quality Curriculum**. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Goodman, S. (1971). **Reading: Process and Program**. The English Journal, Vol. 60, No. 5.

Hein, T. & Budny, D. (1999). **Teaching to Student' Learning Styles: Approaches That Works**, 29. ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, Puerto Rico.

Hismanoglu, M. (2006). **Language Learning Strategies in Foreign Language Learning and Teaching**. <http://iteslj.org/Articles/Hismanoglu-Strategies.html> adresinden 13.02.2006'da temin edilmiştir.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1994). **Learning Together and Alone. Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning**. Fourth Edition.. Edina, Minn.: Interaction Book Company.

Johnson, Johnson&Stanne. (1998). **Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis**, 16.02.2006 tarihinde <http://www.co-operation.org/pages/SIT.html> adresinden temin edilmiştir.

Kavgar, Cahit. (1998). **Türkçe Eğitimi ve Sorunlar**, A.Ü. TÖMER Dil Öğretim Merkezi Dil Dergisi, Sayı 65, s. 5-18.

Keefe, J. W. (1987). **Learning Style Theory and Practice**. Reston, VA: NASSP.
Kirby, J.R. (1988). **Style, Strategy and Skill in Reading**. In R.R. Schmeck (Ed.) Learning Styles and Learning Strategies. New York: Plenum Press.

Kolb, D. A. (1984). **Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development**, Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Köseoğlu, F. ve Kavak, N. (2001). **Fen Öğretiminde Yapılandırmacı Bir Yaklaşım**. G. Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(1), 139-148.

Küçükahmet, A. (2002). **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**. Nobel Yayınları. 13. Baskı.

Levin, H. and Williams, J. (1970). **Basic Studies on Reading**. Basic Books, Inc. New York.

Lubbers, C. A. and D. A. Gorcyca. (1997). **Using Active Learning in Public Relations Instructions: Demographic Predictors of Faculty Use**. Public Relations Review, 23 (1): 67-80.

Liu, M., & Reed, M.R. (1994). **The Relationship Between the Learning Strategies and Learning Styles in a Hypermedia Environment**. Computers in Human Behavior, 1(4), 419-434.

Marsh E.G. (2005). **Constructivism**. 23.05.2006 tarihinde <http://www.healthnet.org.np/training/msoffice/access/WW189.htm> adresinden temin edilmiştir.

McFarland, C., & Rhodes, D. (1978). **Memory for Learning in Skilled and Unskilled Readers**. Journal of Experimental Child Psychology, 21, 199-207.

Nuttall, C. (1982). **Teaching Reading Skills in a Foreign Language**. Heinemann Educational Books.

Ormrod, J.E. (1990). **Human Learning Theories, Principles, and Educational Applications**. Merrill Publishing Company.

Oxford, R. (1989). **The Role of Styles and Strategies in Second Language Learning**. <http://www.ericdigests.org/pre-9214/styles.htm> adresinden 15.03.2006'da temin edilmiştir.

Oxford, R.L. (1990). **Language Learning Strategies: What every teacher should know**. Boston: Heinle & Heinle.

Özmen, H. (2004). **Fen Öğretiminde Öğrenme Teorileri ve Teknoloji Destekli Yapılandırmacı (constructivist) Öğrenme.** The Turkish Online Journal of Educational Technology. TOJET January 2004, Volume 3, Issue 1, Article 14.16 Aralık 2004 tarihinde World Wide Web. ten sağlanmıştır: <http://tojet.net/articles/3114.htm>.

Peker, M. (2003), **Öğrenme Stilleri ve 4 MAT Yönteminin Öğrencilerin Matematik Tutum ve Başarılarına Etkisi.** Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 13 Ocak 2003.

Perfetti, C. A. & Lesgold, A.M. (1979). **Coding and Comprehension in Skilled Reading and Implications for Reading Instruction.** In L.B. Resnick and P. Weaver (Eds), *Theory and Practice of Early Reading, Vol. I.* Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Perfetti, C. A. (1985). **Reading Ability.** Oxford: Oxford University Press.

Perkins David N. (1999). **The Many Faces of Constructivism.** Educational Leadership, November.

Piaget, J. (1969). **The Mechanisms of Perception.** London: Rutledge & Kegan Paul.

Pinker, S. (1988). **Learnability Theory and the Acquisition of a First Language.** In F.S. Kessel(ed.), *The development of language and language researchers: essays in honor of Roger Brown.* Hillsdale, NJ:Lawrence Erlbaum.

Pressley, M. (1998). **Reading Instruction That Works: The Case For Balanced Teaching.** Guilford, New York.

Rumelhart, D.E. (1997). **Toward an Interactive Model of Reading.** In S. Dornic (Ed.), *Attention and performance VI.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Rubin, D. B. (1987). **Multiple Imputation for Nonresponse in Surveys**. John Wiley & Sons, Inc., New York, NY.

Rubin, D. (1997). **Diagnosis and Correction in Reading Instruction** (3rd ed.) Boston: Allyn and Bacon.

Ruddell, R and Unrau N.J. (2004). **Theoretical Models and Processes of Reading**. International Reading Associations.

Ruddell, R.B. (1965). **The Effect of Oral and Written Patterns of Language Structure on Reading comprehension**. The Reading Teacher 18: 270-275.

Saban, A. (2000a). **Yeni Teoriler ve Yaklaşımlar**. Nobel Yayıncılık, Ankara.

Saban, A. (2002). **Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitimi**. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Saban, A. (2004). **Öğrenme Öğretme Süreci: Yeni Teori ve Yaklaşımlar**. 3. Baskı. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Senemoğlu, N. (2003). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim. Kuramdan Uygulamaya**. 8. Baskı. Ankara: Gazi Kitabevi.

Singer, H. (1976). **Theoretical Models and Processes of Reading**. International Reading Association (second edition).

Skinner, H. (1953). **Science and Human Behavior**. New York: Macmillan.

Stern, E. (1992). **Rethinking Prior Knowledge: Facets Instead of Misconceptions**. Issues in Education, 2(2), 195-200.

Sternberg, R. J., & Zhang, L. (2000). **Perspectives on Thinking, Learning, and Cognitive Styles**. Educational Psychology Series. Mahwah, N.J. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

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

Talu, N. (1999). **Çoklu Zekâ Kuramı ve Eğitimde Yansımaları**. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15, 164-172.

Tezci, E. ve Gürol, A. (2003). **Oluşturmacı Öğretim Tasarımı ve Yaratıcılık**. The Turkish Online Journal of Educational Technology. 16 Aralık 2004 tarihinde <http://tojet.net/articles/218.htm> adresinden sağlanmıştır.

Turgut, M. F., Baker, D., Cunningham, R.& Piburn, M. (1997). **İlköğretim Fen Öğretimi**. YÖK/DB Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Yayınları, Ankara.

Zoharik & ark. (2000). **Effective Teaching In Reduced Sized Classes**, 06.02.2006 tarihinde <http://www.asu.edu/educ/eps1/SAGE/documents/SAGE-0000-12-SRP.pdf> adresinden temin edilmiştir.

Yılmaz, A., (2001). **İşbirliğine Dayalı Öğrenme; Etkili Ancak İhmal Edilen ya da Yanlış Kullanılan Bir Metot**, Milli Eğitim Dergisi, sayı: 150.

Yuill, N. and Oakhill, J. (1991). **Children's Problems in Text Comprehension**, Cambridge University Press.

Wallace, C. (1992). **Reading**. Oxford University Press.

Weber, R. (1970). **First-Graders' Use of Grammatical Context in Reading**. In H. Levin & J. P. Williamss (Eds.), Basic Studies on Reading (pp. 147-163). New York: Basic Books.

Weinstein, C.E.& Mayer, R.E. (1986). **The Teaching of Learning Strategies**. In M.Wittrock (Ed.), Handbook of Research on Teaching (pp. 3 15-327). New York, NY: Macmillan.

ÖZET

Bu çalışmada eğitimsel dilbilimin kavram ve ilkeleri doğrultusunda MEB'in hazırladığı Türkçe Dersi Programları ve bu programlar doğrultusunda hazırlanan ders kitapları incelenmiştir. Öncelikle öğrenme kavramı üzerinde durulmuş, öğrenme bütün yönleriyle betimlendikten sonra modern öğrenme kuramları betimlenmiştir. Daha sonra MEB'in Türkçe Dersi Programlarının gelişimi tarihsel olarak verilmiş, bu programlar doğrultusunda hazırlanan ders kitapları okuma öğrenme alanı açısından incelenmiştir. Bunun sonucunda MEB'in 2005 yılında hazırladığı Türkçe Dersi Programa göre hazırlanmış ders kitabının, Yapılandırmacı Yaklaşımına uygun olup olmadığı tartışılmıştır.

SUMMARY

In this study, I examined the Programmes for Turkish lessons prepared by Ministry of National Education. In accordance with the concepts and principles of educational linguistics and some text books paralled with these programmes. I first touched on learning, describing the concept of learning in all respects first and then modern theories on learning. In the following section the thesis presents the historical development of the programmes of Turkish lessons by Ministry of Natonal Education and surveys in all respects the text boks prepared in accordance with the programme for Turkish lessons by Ministry of Natonal Education in 2005.