

T.C.  
Marmara Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı  
Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı

**BİLİŞSEL ÖĞRENME KURAMI IŞIĞINDA  
TÜRKÇE DERSİ HEDEFLERİNE UYGUN OLARAK  
KULLANILABİLECEK  
YÖNTEM VE TEKNİKLER**

Yüksek Lisans Tezi

Adem KUTLUATA

İSTANBUL, 2008



T.C.  
Marmara Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı  
Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı

**BİLİŞSEL ÖĞRENME KURAMI IŞIĞINDA  
TÜRKÇE DERSİ HEDEFLERİNE UYGUN OLARAK  
KULLANILABİLECEK  
YÖNTEM VE TEKNİKLER**

Yüksek Lisans Tezi

Adem KUTLUATA

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Latif BEYRELİ

İSTANBUL, 2008

T.C.  
Marmara Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı  
Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı

Adem KUTLUATA tarafından hazırlanan BİLİŞSEL ÖĞRENME KURAMI İŞİĞİNDA TÜRKÇE DERSİ HEDEFLERİNE UYGUN OLARAK KULLANILABİLECEK YÖNTEM VE TEKNİKLER başlıklı bu çalışma, 26/02/2008 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucu başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

İMZALAR

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Latif BEYRELİ

\_\_\_\_\_

Üye: Prof. Dr. Cemal YILDIZ

\_\_\_\_\_

Üye: Yrd. Doç. Dr. Atâ ÇATIKKAŞ

\_\_\_\_\_

## ÖNSÖZ

“Yarının cahili, okuma yazma bilmeyen değil; nasıl öğrenmesi gerektiğini öğrenmeyen kişi olacaktır.” demektedir Tofler. Çağımızda bilim ve teknolojiye de bağlı olarak insanlık her alanda büyük bir ilerlemenin ve değişimin içindedir. Buna bağlı olarak da sürekli yeni durumlarla karşılaşmaktadır. Karşılaşılan bu durumlara ayak uydurmak ya da bu durumların olumlu ve olumsuz yönlerini ayırt edebilmek için çağın özelliklerini yakalayan bir eğitime ihtiyaç vardır. Bugün insanlar televizyon, internet, gazeteler ve dergiler başta olmak üzere çeşitli uyarıcılar tarafından uyarılmakta ve bilgi yığınlarıyla karşı karşıya kalmaktadır.

Sosyal bir varlık olan insan, canlı bir varlık olan dili, doğumundan itibaren kazanmaya başlar ve bu süreç ölene kadar devam eder. Önceleri bilinçli olmadan kazanılan dil, eğitim süreciyle bilinçli bir şekilde kazanılmaya başlanır. İnsan kişiliğinin şekillendiği çocukluk ve gençlik dönemlerinde ana dili eğitimi oldukça önemlidir. Bu sebeptendir ki, eğitimde sürekli yeni arayışlar olmaktadır. Yukarıda da bahsettiğimiz çağın gereklerini yerine getirebilmek için insanı hayata her yönüyle hazırlayacak bir eğitime ihtiyaç vardır. Bizi bu eğitime ulaştıracak olan en önemli faktör de bir amaca nasıl ulaşılacağını gösteren etkili strateji, yöntem ve teknikler olacaktır.

Bir ülkenin ve bir insanın geleceğinin şekillenmesinde öğretmenlerin farklı bir yeri ve önemi vardır. Bu çalışmanın her aşamasında bana yardımcı olan değerli tez danışmanım ve hocam Yrd. Doç. Dr. Latif BEYRELİ'ye sonsuz teşekkür ederim. Ayrıca emeklerinden dolayı başta Bölüm Başkanı Prof. Dr. Mustafa S. KAÇALIN olmak üzere Marmara Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü öğretim üyelerine, bunun yanında özellikle anketin uygulanmasına yardımcı olan Eyüp İlçe Millî Eğitim Şube Müdürü M. Şakir KARAHAN'a ve Kadıköy İlçe Millî Eğitim Şube Müdürü Hasan DEMİR'e, bu çalışmaya katkıda bulunan değerli meslektaşlarıma, Ar. Gör. Murat ÇAKAR'a, İngilizce Öğretmeni Fadime ÖZPEK'e teşekkürlerimi sunarım.

Adem KUTLUATA

## ÖZET

### BİLİŞSEL ÖĞRENME KURAMI IŞIĞINDA TÜRKÇE DERSİ HEDEFLERİNE UYGUN OLARAK KULLANILABİLECEK YÖNTEM VE TEKNİKLER

Bu çalışma, öğrencilerin bilişsel gelişimleri doğrultusunda Türkçe dersinde kullanılabilir yöntem ve teknikleri tanımak, bu yöntem ve tekniklerin etkililik derecesini saptamak ve Türkçe dersi programında belirtilen amaçlara ulaşmakta yeterli olup, olmadığını araştırmak amacıyla yapılmıştır. Bu amaçlarla anket form hazırlanmış ve genellikle İstanbul'un Eyüp ve Kadıköy ilçelerinde görev yapan Türkçe öğretmenleriyle çalışma yapılmıştır. Örneklemde toplam 146 öğretmen yer almaktadır.

Çalışmada bilişsel öğrenme kuramı ve bilişsel alanın özelliklerine değinilmiş. Türkçe dersinin amaçları göz önünde tutularak yöntem ve teknikler kullanıma amaçlarına ve uygulamalarına göre ele alınmıştır.

Araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Öncelikle öğretmenlere Türkçe dersinde kullanılabilir yöntem ve teknikler verilmiş ve bunları hangi sıklıkta kullandıklarını işaretlemeleri istenmiştir. Ardından öğretmenlerden Türkçe dersi alanlarında hangi yöntem ve tekniklere yer verdiklerini belirtmeleri istenmiş ve son olarak bazı etkili yöntem ve teknikleri az kullanma ya da hiç kullanmama nedenlerini belirtmeleri istenmiştir. Elde edilen veriler SPSS programından yararlanılarak tablolar hâlinde ortaya koyulmuş. Bulgular benzer çalışmalarla karşılaştırılarak yorumlanmış ve sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre;

1. Strateji, yöntem ve tekniklerin sınıflanması ve uygulanmasıyla ilgili kavram kargaşası yaşanmaktadır.
2. Sunuş yoluyla öğretim stratejisine dayanan geleneksel öğrenme yöntemlerinin kullanımı Türkçe dersinde daha fazladır.

3. Farklı yöntem ve tekniklere yer vermek Türkçe dersini daha verimli hale getirecektir.
4. Türkçe dersinin alanlarında kullanılacak belli yöntem ve teknikler vardır.
5. Yöntem ve tekniklerin uygulanmasıyla ilgili başta fizikî şartlardan ve öğrencilerden kaynaklanan çeşitli nedenler vardır.

**Anahtar Sözcükler: Türkçe, strateji, yöntemler, teknik, bilişselcilik**

## **ABSTRACT**

### **THE METHODS AND TECHNIQUES APPROPRIATE TO USE IN TURKISH LECTURES WITH THE ULLUMINATION OF COGNITIVE LEARNING THEORY**

**This piece of work is produced in order to recognize the methods and the techniques that can be used with the direction of cognitive development of pupils in Turkish lectures, to identify their effectiveness, and furthermore, to research whether they are sufficient enough to achieve the goals that are determined in the schelude of Turkish lectures or not. In order to achieve those aims and provide information, a questionnaire is prepared and applied to the teachers who generally work in İstanbul's districts such as Eyüp and Kadıköy.**

**In this very work, the features of cognitive learning theory along with cognitive domain are mentioned. Keeping to the aims of Turkish lecture, the techniques and methods are handled according to the use of their aims and applications.**

**The crosshatching method is used,in the research. First of all, having been given the methods and techniques, that can be used in teaching Turkish, the teachers are asked to mark one of the answers which states how often they use those techniques and methods. Secondly, the teachers are supposed to state which techniques and methods they usually use in their lectures and finally, they are asked to mark the reasons that let them carry out the techniques and methods rarely, or not using them at all, although they are known as effective ways of teaching Turkish. After the datas are obtained, they are presented as tables by using the program, SPSS. Moreover, to come to a conclusion, the results are interpreted after being compared with the similar works that have done before.**

**According to the results of research;**

- 1. There is a confusion of concept in strategy, classification and application of the techniques and methods.**

- 2. The use of traditional learning methods which are entirely based on teacher presentation is widespread in Turkish lectures.**
- 3. Carrying out different methods and techniques in Turkish lectures will increase the productivity.**
- 4. There are certain techniques and methods that can be used in Turkish lectures.**
- 5. The application of techniques and methods results from various reasons such as environmental conditions and states of pupils.**

**Key words: Turkish, strategy, methods, technical, cognitivism**

# İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ .....	i
ÖZET .....	ii
ABSTRACT .....	iv
İÇİNDEKİLER .....	vi
TABLolar DİZİNİ .....	xiii

## I. BÖLÜM

<b>1.1. GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1.1.1. Problem Durumu .....	5
1.1.1.1. Problem Cümlesi .....	17
1.1.1.2. Alt Problemler .....	17
1.1.2. Araştırmanın Amacı .....	18
1.1.3. Araştırmanın Önemi .....	18
1.1.4. Varsayımlar .....	19
1.1.5. Sınırlılıklar .....	19

## II. BÖLÜM

<b>2.1. ÇOCUKTA DİL GELİŞİMİ .....</b>	<b>20</b>
2.1.1. Çocukta Dil ve Düşünce .....	21
2.1.2. Çocukta Ana Dil ve Öğretimi .....	22
2.1.3. Dil ve İletişim .....	23
<b>2.2.DİL ÖĞRETİMİNİN GENEL İLKELERİ .....</b>	<b>24</b>
<b>2.3.BİLİŞSEL ÖĞRENME KURAMI .....</b>	<b>26</b>
2.3.1. Bilişsel Alan Basamakları .....	29
2.3.1.1. Bilgi Basamağı .....	29
2.3.1.2. Kavrama Basamağı .....	30
2.3.1.3. Uygulama Basamağı .....	30
2.3.1.4. Analiz Basamağı .....	31
2.3.1.5. Sentez Basamağı .....	31

2.3.1.6. Değerlendirme Basamağı .....	31
<b>2.4. TÜRKÇE ÖĞRETİMİNİN YÖNTEM VE TEKNİK AÇISINDAN TARİHİ GELİŞİMİ .....</b>	<b>32</b>
<b>2.5.TÜRKÇE DERSİNİN GENEL AMAÇLARI .....</b>	<b>34</b>
<b>2.6.YÖNTEM VE TEKNİK SEÇİMİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER .....</b>	<b>35</b>
<b>2.7.ÖĞRETME STRATEJİLERİ .....</b>	<b>37</b>
2.7.1. Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi .....	37
2.7.2. Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisi .....	38
2.7.3. Araştırma Yoluyla Öğretim Stratejisi .....	38
<b>2.8.TÜRKÇE DERSİNDE KULLANILABİLECEK YÖNTEMLER .....</b>	<b>39</b>
2.8.1. Anlatma (Takrir) Yöntemi .....	39
2.8.2. Açıklama Yöntemi .....	41
2.8.3. Yazdırma Yöntemi .....	41
2.8.4. Buluş ve Sezdirme Yöntemi .....	41
2.8.5. Örnek Olay Yöntemi .....	42
2.8.6. Oyunlaştırma (Dramatizasyon) Yöntemi .....	45
2.8.7. Gösterip Yaptırma (Demonstrasyon) Yöntemi .....	48
2.8.8. Tümdengelim Yöntemi .....	50
2.8.9. Tümevarım Yöntemi .....	51
2.8.10. İstasyon Yöntemi .....	52
2.8.11. Problem Çözme Yöntemi .....	53
2.8.12. Proje Yöntemi .....	55
2.8.13. Gezi ve Gözlem Yöntemi .....	57
2.8.14. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi .....	59
2.8.15. Grupla Çalışma Yöntemi .....	62
<b>2.9.YABANCI DİL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ .....</b>	<b>63</b>
<b>2.10. TÜRKÇE DERSİNDE KULLANILABİLECEK TEKNİKLER.....</b>	<b>63</b>
2.10.1. Soru-Cevap Tekniği .....	64
2.10.2. Rol Yapma Tekniği .....	67
2.10.3. Beyin Fırtınası Tekniği .....	69
2.10.4. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği .....	71
2.10.5. Görüş Geliştirme Tekniği .....	73

2.10.6. Benzetim Tekniği .....	75
<b>2.11. TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM ALANLARI .....</b>	<b>76</b>
<b>2.11.1. DİNLEME/İZLEME ALANI .....</b>	<b>76</b>
2.11.1.1. 2006 Türkçe Programına Göre Dinleme/İzleme Alanıyla İlgili Yöntem ve Teknikler .....	77
2.11.1.1.1. Katılımlı Dinleme/İzleme .....	78
2.11.1.1.2. Katılımsız Dinleme/İzleme .....	78
2.11.1.1.3. Not Alarak Dinleme/İzleme .....	79
2.11.1.1.4. Kendini Konuşanın Yerine Koyarak Dinleme/İzleme (Empati Kurma) .....	79
2.11.1.1.5. Yaratıcı Dinleme/İzleme .....	79
2.11.1.1.6. Seçici Dinleme/İzleme .....	80
2.11.1.1.7. Eleştirel Dinleme/İzleme .....	80
<b>2.11.2. KONUŞMA ALANI .....</b>	<b>81</b>
2.11.2.1.1. 2006 Türkçe Programına Göre Konuşma Alanıyla İlgili Yöntem ve Teknikler .....	84
2.11.2.1.2. İkna Etme .....	84
2.11.2.1.3. Eleştirel Konuşma .....	85
2.11.2.1.4. Katılımlı Konuşma .....	85
2.11.2.1.5. Tartışma .....	85
2.11.2.1.6. Kendisini Karşısındaki Yerine Koyarak Konuşma (Empati Kurma) .....	86
2.11.2.1.7. Güdümlü Konuşma .....	87
2.11.2.1.8. Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Konuşma .....	87
2.11.2.1.9. Serbest Konuşma .....	87
2.11.2.1.10. Yaratıcı Konuşma .....	88
2.11.2.1.11. Hafızada Tutma Tekniği .....	88
<b>2.11.3. OKUMA ALANI .....</b>	<b>88</b>
2.11.3.1. 2006 Türkçe Programına Göre Okuma Alanıyla İlgili Yöntem ve Teknikler .....	90
2.11.3.1.1. Sessiz Okuma .....	90
2.11.3.1.2. Sesli Okuma .....	91

2.11.3.1.3. Göz Atarak Okuma .....	91
2.11.3.1.4. Özetleyerek Okuma .....	92
2.11.3.1.5. Not Alarak Okuma .....	92
2.11.3.1.6. İşaretleyerek Okuma .....	93
2.11.3.1.7. Tahmin Ederek Okuma .....	93
2.11.3.1.8. Soru Sorarak Okuma .....	94
2.11.3.1.9. Söz Korosu .....	94
2.11.3.1.10. Okuma Tiyatrosu .....	95
2.11.3.1.11. Ezberleme .....	96
2.11.3.1.12. Metinlerle İlişkilendirme .....	96
2.11.3.1.13. Tartışarak Okuma .....	96
2.11.3.1.14. Eleştirel Okuma .....	97
<b>2.11.4. YAZMA ALANI .....</b>	<b>97</b>
2.11.4.1. 2006 Türkçe Programına Göre Yazma Alanıyla İlgili Yöntemve Teknikler .....	99
2.11.4.1.1. Not Alma .....	99
2.11.4.1.2. Özet Çıkarma .....	99
2.11.4.1.3. Boşluk Doldurma .....	100
2.11.4.1.4. Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma .....	100
2.11.4.1.5. Serbest Yazma .....	101
2.11.4.1.6. Kontrollü Yazma .....	101
2.11.4.1.7. Gülümlü Yazma .....	102
2.11.4.1.8. Yaratıcı Yazma .....	102
2.11.4.1.9. Metin Tamamlama .....	102
2.11.4.1.10. Tahminde Bulunma .....	103
2.11.4.1.11. Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma.....	103
2.11.4.1.12. Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma.....	104
2.11.4.1.13. Duyulardan Hareketle Yazma .....	104
2.11.4.1.14. Grup Olarak Yazma .....	104
2.11.4.1.15. Eleştirel Yazma .....	105

2.11.5. DİL BİLGİSİ ALANI .....	105
<b>III. BÖLÜM</b>	
3.1. YÖNTEM .....	107
3.1.1. Araştırma Modeli .....	107
3.1.2. Evren ve Örneklem .....	107
3.1.3. Verilerin Toplanması .....	107
3.1.4. Verilerin Çözümlemesi .....	108
<b>IV. BÖLÜM</b>	
4.1. BULGULAR .....	109
4.1.1. Kişisel Bilgi Formundan Elde Edilen Verilere Ait Sonuç ve Tablolar .....	109
4.1.2. Araştırmanın Amaçları Doğrultusunda Elde Edilen Verilerin Analizinden Elde Edilen Sonuçlar ve Sonuçlara Ait Tablolar.....	114
4.2.ÖĞRETMENLERİN YÖNTEM VE TEKNİKLERLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ .....	129
<b>V. BÖLÜM</b>	
5.1. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....	132
5.1.1. Sonuç ve Tartışma .....	132
5.1.2. Öneriler .....	135
<b>VI. KAYNAKÇA .....</b>	<b>138</b>
<b>VII. EKLER .....</b>	<b>146</b>
7.1. Kişisel Bilgiler .....	146
7.2. Yöntem ve Tekniklerin Kullanılma Sıklıkları Testi .....	147
7.3. Türkçe Dersi Alanlarında Kullanılan Yöntem ve Teknikler Testi.....	149
7.4. Yöntem ve Tekniklerin Az Kullanılma ya da Kullanılmama Nedenleri Testi.....	150

## TABLolar DİZİNİ

<b>Tablo 1. Bilişsel Alanın Basamaklarına Göre Türkçe Dersinde</b> <b>Kullanılabilecek Yöntem ve Teknikler.....</b>	<b>36</b>
<b>Tablo 2. Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....</b>	<b>109</b>
<b>Tablo 3. Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....</b>	<b>110</b>
<b>Tablo 4. Hizmet Süresi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....</b>	<b>110</b>
<b>Tablo 5. Öğrenim Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....</b>	<b>111</b>
<b>Tablo 6. Mezun Olduğu Üniversite Değişkeni İçin Frekans ve</b> <b>Yüzde Dağılımı.....</b>	<b>111</b>
<b>Tablo 7. Mezun Olduğu Bölüm Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Dağılımı....</b>	<b>113</b>
<b>Tablo 8. Yöntem veya Teknikle İlgili Seminer ya da Hizmet İçi Eğitim</b> <b>Aldınız mı? Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....</b>	<b>113</b>
<b>Tablo 9. Öğretmenlerin Türkçe Dersinde Kullanılması Mümkün Olan</b> <b>Yöntem ve Teknikleri Bilip Bilmediklerine İlişkin Dağılıma Ait</b> <b>Frekans ve Yüzde Dağılımı.....</b>	<b>114</b>
<b>Tablo 10. Öğretmenlerin Bilgi Sahibi Oldukları Yöntem ve Teknikleri</b> <b>Türkçe Dersinde Ne Kadar Sıklıkla Kullandıklarına İlişkin</b> <b>Frekans ve Yüzde Dağılımları.....</b>	<b>118</b>
<b>Tablo 11. Türkçe Dersinde Temaya ve Okumaya Hazırlık</b> <b>Sürecinde Kullanılabilecek Olan Tekniklere Ait Frekans ve</b> <b>Yüzde Dağılımları.....</b>	<b>122</b>

<b>Tablo 12. Türkçe Dersinde Metni Anlama ve Çözümleme</b>	
<b>Sürecinde Kullanılabilecek Olan Yöntem ve Tekniklere Ait</b>	
<b>Frekans ve Yüzde Dağılımları.....</b>	<b>123</b>
<b>Tablo 13. Türkçe Dersinde Konuşma Sürecinde Kullanılabilecek</b>	
<b>Olan Tekniklere Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları.....</b>	<b>124</b>
<b>Tablo 14. Türkçe Dersinde Yazma Sürecinde Kullanılabilecek Olan</b>	
<b>Tekniklere Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları.....</b>	<b>125</b>
<b>Tablo 15. Türkçe Dersinde Dil Bilgisi Sürecinde Kullanılabilecek</b>	
<b>Olan Tekniklere Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları.....</b>	<b>126</b>
<b>Tablo 16. Türkçe Dersinde Değerlendirme Sürecinde Kullanılabilecek</b>	
<b>Olan Yöntem ve Tekniklere Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları... </b>	<b>127</b>
<b>Tablo 17. Etkili Yöntem ve Tekniklerin Türkçe Dersinde Çok Az</b>	
<b>Kullanılma ya da Hiç Kullanılmama Nedenlerine Ait Frekans</b>	
<b>ve Yüzde Dağılımları.....</b>	<b>128</b>

# I. BÖLÜM

## 1.1. GİRİŞ

Dil; düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir (Aksan, 2003a:55). Dil, insanlar arasında iletişimi sağlayan ve bütün öğrenme faaliyetlerinde anahtar rol oynayan doğal bir araçtır. İnsanların kendini ifade etmesini sağlayan ve başkalarıyla iletişim kurmasına yardımcı olan dilin sadece bu işlevleri bile göz önüne alındığında bir toplum için ne kadar önemli olduğu da ortaya çıkmaktadır.

Dil, düşünme ve iletişim aracıdır. Düşünme, kavramlarla ya da kavramların yerini tutan kelimelerle gerçekleştiğinden dile dayanmayan bir düşüncenin gerçekleşmesi imkânsızdır. Bir kişinin iletişim yeteneğini de dili kullanma becerisi belirler. Bireyin sağlıklı iletişim kurabilmesi, büyük ölçüde ana dilini etkili kullanmasına bağlıdır. İyi bir ana dili eğitimi almış birey, kendisine söz ve yazıyla anlatılmaya çalışılan duygu, düşünce, tasarı ve izlenimleri; tam ve doğru olarak kavrar. Diğer yandan kavradığı anlamlar üzerinde düşünüp kendi anlam dünyasını oluşturabilir. Aynı zamanda duygu, düşünce, tasarı ve izlenimlerini de belli bir amaca yönelik olarak sözlü veya yazılı olarak anlatabilir. Ana dilinin bireysel ve toplumsal işlevlerini yerine getirebilmesi, öğrencilere dil becerilerinin, eğitim süreci içinde sistemli olarak kazandırılmasıyla mümkündür (Ünalın, 2006:1).

İnsan dünyaya geldiği andan itibaren dilini kazanmaya başlamaktadır. İlk önce aileden ve yakın çevreden gelişigüzel, ihtiyaca dayanan bir yolla kazanılan dil, eğitim ve öğretim sürecinin başlamasıyla bilinçli olarak, sistemli bir şekilde kazanılmaya başlanır. Yalnız başına yaşaması mümkün olmayan, hayatını diğer insanlarla geçirmek durumunda olan insanın, dilini en iyi şekilde kazanması, onun

hayatını her yönden kolaylaştıracak ve onu iletişim yönü güçlü, başarılı bir insan yapacaktır.

Yıldız (2000a)'ın belirttiği gibi artık çağımızın gerektirdiği eğitim anlayışı öğrencilere bilgi yığını sunmak değildir. Çağımızda artık çok fazla bilmek değil, bilgiye ulaşabilecek yolları bilmek önemlidir. Çağdaş okul her şeyden önce ileri yaşlarda gerekli olan kendi kendine öğrenmenin yöntem ve motivasyonunu kazandırmalı, bilgi ve anlaşmanın alt yapılarını sağlamalıdır. Kısaca çağdaş bir okul, insanların okul dışında da öğrenmeye devam edebilmelerini sağlayacak şekilde organize olmalıdır. Bu yönüyle Türkçe dersine çok önemli görev düşmektedir. Zira iyi bir ana dili eğitimi almayan, okuma, dinleme, konuşma ve yazma gibi yetenekleri yeterli gelişmeyen bir insanın bilgi toplumunda bilgiye ulaşabilecek yollara ulaşması beklenemez.

Türk Millî Eğitimi'nin genel amaçları göz önüne alındığında Türk milletinin bütün fertlerinin hem birey olarak her yönden gelişmesi hem de toplum için gerekli yeterli gelişmeyi göstermesi beklenmektedir. Türkçe dersinin de genel amaçları dikkate alındığında yine bireyleri her yönüyle hayata hazırlamayı hedefleyen maddelerle karşılaşmaktayız. Türkçe dersi için ilköğretim sürecinde öğrencilerin belli temel dil becerilerine ulaşmaları istenir. Bu yönüyle Türkçe dersinde öğrencilerin okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma becerileri geliştirilmek istenir. Ayrıca bu temel becerileri destekleyen kuralları öğretmek amacıyla dil bilgisi öğretimi yapılır. 2006 Türkçe Programı'nda öğrencilere sekizinci sınıfın sonunda Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma; eleştirel düşünme; iletişim kurma; problem çözme; araştırma; karar verme; bilgi teknolojilerini kullanma ve girişimcilik becerilerinin kazandırılması gerektiği yer almaktadır.

Dil öğretiminin temel hedefi; öğrencilerin, dilin farklı bağlamlarda aldığı görünüşleri kavramaları, dil aracılığıyla kendilerini ifade edebilmeleri, değişik bilgi kaynaklarına ulaşarak duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmeleridir. Öğrencilerin edindikleri birikimler üzerine yenilerini inşa etmeleri, karşılaştıkları sorunlara alternatif ve yaratıcı çözümler üretmeleri, bir grup içerisinde beraber

çalışma bilinç ve cesaretine ulaşmaları, üretme ve tartışma etkinliklerine katılmaları, farklı araştırma yöntem ve tekniklerini kullanmaları, olay ve durumları kendi deneyimlerinden hareketle doğru olarak anlamaları, disiplinler arası bir bakış kazanmaları Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın temel amaçlarını oluşturmaktadır.

Bireylerin öğrenmeye ve öğrendiklerini birleştirmeye olan doğal eğilimi, uygun yöntem ve teknikler kullanıldığında geliştirilebilir. Belirtilen hedeflere ulaşmak için çok yönlü ve geniş bir alana sahip olan Türkçe dersinde “nasıl?” sorusunun cevabı herhâlde “Her yiğidin bir yoğurt yiyişi var.” şeklinde olmamalıdır. Türkçe öğretiminin nasıl yapılacağını gösteren yöntem ve teknikler, daha önceki Türkçe programları dikkate alındığında çok açık bir şekilde verilmemiştir. Önceki programda “Yöntem” başlığında daha çok dersin işlenişini gösteren parçayla ilgili çalışmalar yer alırken, 2006 yılındaki Türkçe Programı'nda ilk defa ayrıntılı olarak yöntem ve tekniklere yer verilmiştir; ancak, bu programda yer alan yöntem ve teknikler tartışmalıdır. Burada yöntem ve teknik ayırımına gidilmezken, bu başlıkta verilen maddelerin bir kısmının tür, bir kısmının da teknik olduğu söylenmektedir.

Demirezen (2003), Türkçenin alanlarının beyindeki gelişimlerini açıklamaktadır. “Beyinde oluşan ve sonra yerleşme konumuna geçen işitme, konuşma, dinleme ve anlama merkezleri bulûğ çağına kadar beynin sol veya sağ yarımküresinde bölgeleşir (localization) ve bulûğ çağı bitiminde odaklanma (lateralization) süreci sona erer. Sinir hücreleri neronlar, 2-13 yaş arası esnekliğini muhafaza ederler, 13. yaştan sonra bu esneklik değişmeye, sertleşmeye başladığından, öğrenme yine oluşur; fakat güçlükler ortaya çıkar.”

Piaget (aktaran Portakal, 2004:13-20)'ye göre insan, dünyaya geldiği andan itibaren fizikî gelişimine bağlı olarak zihinsel açıdan da gelişmeye başlamaktadır. İnsanın gelişim dönemlerine bağlı olarak da her dönemde bazı değişmeyen işlevler vardır. Çocuklardan bu işlevleri bulunulan yaşta gerçekleştirmeleri beklenmektedir. Bu yönüyle ilköğretimin ilk kademesindeki öğrenciler somut olarak düşünüp, somut belli işlevleri gerçekleştirebilmektedir. 12-13 yaşından itibaren soyut işlevleri yapmaya başlayan öğrenciler yaşları ilerledikçe daha ileri düzeyde zihinsel işlevleri

gerçekleştirebilmektedir. İlköğretim öğrencileri önceleri sadece somut konuları daha iyi anlarken, yaş ilerledikçe soyut konuları da anlamaya başlamaktadır. Öğretmenlerin ve ebeveynlerin çocukların bu bilişsel gelişim özelliklerini bilmeleri ve buna göre eğitim ve öğretim yapmaları gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri arasında soyut konuları anlama ve üst basamaktaki becerileri gerçekleştirme açısından önemli farklar olduğu gözlenmektedir. Bu açıdan da doğru yöntem ve teknik seçmek oldukça önemlidir.

Bir hedefe ulaşmak ancak etkili yöntem ve tekniği kullanmakla mümkün olabilir. Türkçe dersi gibi çok yönlü ve davranış kazandırmayı amaçlayan bir derste de kullanılacak yöntem ve teknikler bu açıdan çok önemlidir. Türk Millî Eğitiminin amaçları da dikkate alındığında bu amaçlara ulaşmak için klasik anlamda kullanılan yöntem ve teknikler yeterli olmamaktadır. Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin gelişmesi için, çeşitli sorunlara çözüm yolları arama alışkanlıklarını kazandırmak için, beceri kazanmaları ve zihinsel yönden gelişmeleri için ders ortamı yapaylıktan kurtarılmalı, etkili yöntem ve tekniklerle doğal hayata taşınmalıdır.

Bir ana dili eğitimi olarak dinleme, okuma, konuşma ve yazma gibi dil sanatlarını kapsayan Türkçe eğitim ve öğretiminin bir bütünlük içerisinde ele alınması, bu disiplinin temel ilkelerinden birisidir. Türkçe eğitim ve öğretimi, tek boyutlu bir bilgi ve beceri alanı olmayıp çoğu zaman yöntem ve teknikleri farklı olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi oldukça geniş etkinlikleri kapsayan bir özelliği sahiptir. Birbirleriyle doğrudan ve dolaylı ilişkiler ağı içinde bulunan bu etkinlikler; değişik öğretim aşamalarında yazım, noktalama ve dil bilgisi çalışmalarıyla da desteklenerek birbirini bütünleyen bir anlayışla sürdürülür (Calp, 2005:243).

Bu araştırma, öncelikle yöntem ve teknik kavramını irdelemek, Türkçe dersinde kullanılan yöntem ve tekniklere dikkat çekmek, bu yöntem ve tekniklerin özelliklerini ortaya koymak, mevcut durumda ilköğretim okullarında görev yapan Türkçe öğretmenlerinin bu yöntem ve teknikleri ne sıklıkta kullandığını araştırmak, dersin hangi bölümlerinde daha çok hangi yöntem ve tekniklere yer verildiğini araştırmak ve etkili yöntem ve tekniklerin az kullanılması ya da kullanılmama

nedenlerini belirlemek gibi amaçlarla yapılmıştır. Araştırmada yeni yöntem ve teknik ortaya koymak gibi bir amaç güdülmemiştir.

Toplam yedi bölümden oluşan araştırmanın birinci bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar ve sınırlılıklardan bahsedilmiştir. Bu bölümde Türkçe ğretiminin, dilin, yöntem ve tekniğinin önemine değinilmiş; araştırmanın hangi amaca yönelik olduğu ve uygulama sonucunda nelere ulaşılmak istendiği üzerinde durulmuştur.

İkinci bölümde araştırmayla ilgili daha önce yapılan çalışmalar ön planda tutularak ikinci bölüm yazılmıştır. Bilişsel ğrenme kuramı dikkate alınarak öğrencilerin öğrenme stilleri üzerinde durulmuş. Türkçe dersinde kullanılabilen yöntem ve teknikler amaçları ve uygulamalarıyla ortaya koyulmuş. Türkçe dersinin alanları ve bu alanların özelliklerine değinilerek 2006 Türkçe Programı'nda yer alan yöntem ve tekniklere yer verilmiştir.

nc bölümde araştırma için yapılan uygulamalara yer verilmiştir. Araştırmanın modeli, evren ve örneklem belirtilmiştir. Daha sonra araştırma için yapılan testler ve bu testleri yorumlamak için kullanılan yöntemlere yer verilmiştir.

Dördüncü bölümde elde edilen bulgular ortaya koyulmuştur. Öğretmenlerin zelliklerine göre yöntem ve teknikleri ne sıklıkta kullandığı, dersin hangi aşamalarında daha çok hangi yöntem ve tekniklere yer verildiği ve bazı yöntemlerin az kullanılmama ya da kullanılmama nedenleri SPSS programından faydalanılarak tablo hâlinde ortaya koyulmuştur.

Beşinci bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiş ve araştırılan konuyla ilgili bazı sonuçlara varılmış, tartışmalar ve öneriler belirtilmiştir.

### **1.1.1. Problem Durumu**

Son zamanlarda ‘öğrenci merkezli eğitim’ tabiri sık sık karşımıza çıkmakta ve eğitim kitaplarında öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli eğitim karşılaştırmaları yapılmaktadır. Aslında ‘öğretmen merkezli eğitim’ ifadesi çok sağlıklı bir ifade değildir. Zira yeryüzündeki bütün eğitimlerin merkezinde öğrenci vardır. Her eğitim sistemi öğrencileri belli hedeflere uygun olarak yetiştirmek ister. Burada kastedilen yöntem ve tekniklerle ilgili bir durumdur. Çağımızın eğitim anlayışı, öğretmenin aktif olduğu “anlatım” tarzındaki yöntemleri yetersiz görmüştür. Kalıcı davranışların elde edilebilmesi için derslerde öğrencilerin aktif olduğu farklı yöntem ve tekniklere ihtiyaç duyulmuştur.

Eğitim ve öğretimde işe koşulan yöntem ve teknikler, “Nasıl öğretmeli?” sorusuna cevap bulmaya çalışır. “Öğretmen nasıl öğretmeli?”, “Öğrenci nasıl çalışmalı ve öğrenmeli?” gibi sorular öğrenme ve öğretimde büyük bir öneme sahip olan “ekonomiklik” ve “verimlilik” ilkeleri için aranan yolun bulunmasına yöneliktir. Bu tür sorulara bugüne kadar cevaplar aranmış ve bunun bir sonucu olarak birçok yöntem geliştirilmiştir. Doğrusu, öğrencilerde kalıcı izli bir öğrenmenin sağlanabilmesi, öğrenme süreci sırasında seçeceği ve işe koşacağı yöntem ve teknikler ile öğretmenin tutum ve davranışlarıyla çok yakından ilişkilidir. Çok şey öğretmek değil, iyi öğretmek esas olmalıdır. İyi bir öğretmen çok şey öğreten değil, tam ve doğru öğretilendir. Öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate alan, onların ihtiyaçlarını keşfedip tatmin etmeye çalışan, öğrencilerin hangi durum ve şartlarda öğrenmeyi gerçekleştirdiklerini bilen bir öğretmen, öğrencilere gereğinden fazla bilgi yüklemekten sakınır; yeterli ve özlü bilgi kazandırır. Öğrencileri araştırma, inceleme ve düşünmeye sevk ederek olabildiğince çok duyu organını işe koşup onların yaparak yaşayarak öğrenmelerine fırsat hazırlar (Calp, 2005:245).

Akyüz (2004:299), Türkiye Cumhuriyeti’nin eğitim ve öğretimi hakkında bilgi verirken yöntemler konusunda geçmişten gelen ezbercilik gibi alışkanlıkların kısmen sürüp gittiğini söylüyor. Bugün de yapılan bütün çalışmalara rağmen bu durumun pek fazla değişmediğini söyleyebiliriz. Klasik anlamda eğitim sistemlerinde çok az yöntem ve tekniği yer veriliyor. Daha çok takrir (anlatım) yöntemine yer veriliyordu.

Oysa ki yeni eğitim sistemlerinde yer alan hedefleri gerçekleştirmek için hedeflere ulaştıracak etkili yöntem ve teknikleri kullanmak gerekmektedir.

Songün (2001), kendinden yola çıkarak derste öğretmenlerin yaşadığı yöntem sorununa dikkat çekmektedir. Hangi yöntemin kullanılacağına karar verilememesine değinmekte ve yöntemlerin sürekli değişmesinden yakınmaktadır. Doyurucu dört dörtlük bir yöntemin bulunamamasına ve yöntem konusunda çok farklı görüşlerin ortaya çıkmasına değiniyor. Gerçekten de yöntem ve teknik tanımdan alanına, sınıflamasından uygulanmasına kadar ciddi bir problem olarak görünmektedir. Zira bir kişinin “teknik” dediğine diğeri “yöntem”, birinin “tür” dediğine diğeri “teknik” diyor. Türkçe dersinin amaçları ve özellikleri durumu biraz daha karmaşık hâle getirmektedir. Çünkü Türkçe dersinin amaçları ve uygulamaları matematik ve fen bilimleri dersleri gibi dersler kadar net değildir. Bir amaca kesin olarak belli bir yolla ulaşılabileceğini iddia etmek zordur.

Türkçe Ders Programı'nda (2002:29), “Türk çocuklarına, ihtiyaçları olan müspet anlayışı, müspet düşünme formasyonunu kazandırabilmek için hazır, soyut bilgilerden kaçınmalı; buna karşılık yapıcı, uygulanabilen, somut bilgiler ve bu bilgilere götüren yollar ve sağlıklı bir yöntem kazandırılmalıdır...” ifadeleri kullanılarak, yöntem kısmında daha çok yapılması gerekenlerden ve kazandırılmak istenenlerden söz edilmiştir. Belirtilen hedeflere hangi yöntem ve teknikle ulaşılabileceği açık bir şekilde ortaya koyulmamıştır. Bunun yerine derslerin nasıl işleneceğiyle ilgili bilgiler verilmiştir. Bu bilgiler okuma parçaları üzerindeki çalışmaları içeren bilgilerdir. Birçok öğretmen de bu okuma parçalarına bağlı kalarak, beş ders saati boyunca plandaki okuma parçası üzerine ders yapmıştır. Bu derslerde de daha çok anlatma yöntemi ve soru-cevap tekniği kullanılmıştır.

2006 Türkçe Programı öncekilere göre daha kapsamlı ve daha çağdaş olarak hazırlanmıştır. Bu Program'da dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma becerileriyle ilgili uygulamalar ‘yöntem ve teknikler’ başlığı altında sıralanmış ve dil bilgisiyle ilgili uygulamalara yer verilmiştir. Dinleme/izleme becerisiyle ilgili olarak; katılımlı dinleme/izleme, katılımsız dinleme/izleme, not alarak dinleme/izleme,

kendini konuşanın yerine koyarak dinleme/izleme (empati kurma), yaratıcı dinleme/izleme, seçici dinleme/izleme, eleştirel dinleme/izleme yöntem ve tekniklerine yer verilmiştir. Konuşma becerisiyle ilgili olarak; ikna etme, eleştirel konuşma, katılımlı konuşma, tartışma, kendisini karşısındakinin yerine koyarak konuşma (empati kurma), güdümlü konuşma, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma, serbest konuşma, yaratıcı konuşma, hafızada tutma yöntem ve tekniklerine yer verilmiştir. Okuma becerisiyle ilgili olarak; sessiz okuma, sesli okuma, göz atarak okuma, özetleyerek okuma, not alarak okuma, işaretleyerek okuma, tahmin ederek okuma, soru sorarak okuma, söz korosu, okuma tiyatrosu, ezberleme, metinlerle ilişkilendirme, tartışarak okuma, eleştirel okuma yöntem ve tekniklerine yer verilmiştir. Yazma becerisiyle ilgili olarak; not alma, özet çıkarma, boşluk doldurma, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, serbest yazma, kontrollü yazma, güdümlü yazma, yaratıcı yazma, metin tamamlama, tahminde bulunma, bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma, bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma, duyardan hareketle yazma, grup olarak yazma, eleştirel yazma yöntem ve tekniklerine yer verilmiştir. Bütün yöntem ve tekniklerle ilgili amaçlar yazılmış ve uygulamalarla ilgili açıklamalarda bulunulmuştur; ancak, bu uygulamaların yöntem/teknik mi yoksa bir tür mü olduğuyla ilgili tartışmalar devam etmektedir.

Eğitim kitaplarında strateji, yaklaşım, metot, yöntem, teknik, tür kavramlarıyla sık sık karşılaşılmaktadır. Bu kavramların tanımları üzerinde genel bir uzlaşma varken, uygulamada, kavramların kapsamında oldukça farklı görüşler vardır. Bu kavramlar sıklıkla birbirinin yerine kullanılmaktadır. Türkçe Sözlük (2005)'te yöntem: "Bir amaca erişmek için izlenen, tutulan yol, usul, sistem." şeklinde tanımlanmıştır. Saraç (2005), metot kelimesini, Fransızca, *méthode* 'yöntem, yol yordam' olarak tanımlanmıştır. Teknik ise, Fransızca *technique*, 'bir sanat, bir bilim, bir meslek dalında kullanılan yöntemlerin hepsi' şeklinde tanımlanmıştır (Saraç, 2005). Yaklaşım, 'yaklaşma işi; ona bakış biçimi' (TDK, 2005) olarak tanımlanırken strateji Fr. *stratégie* 'izlem; Bir ulusun veya uluslar topluluğunun, barış ve savaşta benimsenen politikalara destek vermek amacıyla politik, ekonomik, psikolojik ve askerî güçleri bir arada kullanma bilimi ve sanatı' (Saraç, 2005) olarak tanımlanmıştır. Tür ise 'çeşit, cins' (TDK, 2005) olarak ele alınmıştır. Bu

tanımlardan da anlaşılacağı üzere strateji ve yaklaşım kavramları daha geniştir. Yöntem ve metot kavramları onun altında yer alır. Teknik ise yöntemlerin içindeki uygulamalardır. Cemiloğlu (2001:96-97), uygulamaya göre yöntem ve tekniğin değişebileceğini söylüyor. Mesela “örnek olay” yöntem olarak belirlenmişse, uygulamada “soru-cevap” tekniği kullanılabilir. Teknik seçilen yönteme göre belirlenmektedir.

Her ne kadar, ilk yaygın dil öğretim yöntemlerinin birbiri ardına ortaya çıkışları yirminci yüzyılın başlarına rastlar gibi görünse de, gerçekte bu yöntemlerin de temelleri çok eskilere dayanmaktadır. Yöntem kavramına bir açıklık getirme çabasının ise, ilk olarak Edward Anthony (1963) ile şekillendiği görülür. Anthony (1963)’e göre yaklaşım, “Dil öğretiminin ve öğrenimin doğasına ilişkin bir dizi birbiri ile bağlantılı hipotezdir. Yöntem, tümü de seçilen yaklaşım ile uyum içinde olan ve bu yaklaşıma dayanan dil malzemesinin düzenli bir sunuluş planıdır.” Teknik, uygulamaya yönelik özellik taşır; sınıfta gerçekleşenlerle ilgilidir. Belirlenmiş bir hedefe ulaşmak için kullanılan bir yol, strateji ya da plandır (Gür, 1995a).

Altan (1998), öğrenme stilini “Bir bireyin eğitimle ilgili herhangi bir yaşantıya yaklaştığı, tutarlı bir davranış örüntüsü ve edimi” şeklinde tanımlarken, Willing (1998), öğrenme stilini, tercih edilen veya alışkanlık hâline getirilmiş zihinsel çalışmanın desenleri ve yeni bir bilgi ile başa çıkabilme olarak tanımlamaktadır. Öğrenme stilini cinsiyete göre farklılıklar gösterdiği bilinmektedir. Örneğin, cinsiyet ve işitsel tercihler arasındaki bağlantılar çok açık olmamakla birlikte, dinleme becerisi üzerinde yapılan çalışmalar, dil öğrenmede dinleme becerisini bayanlarda erkeklere nazaran daha yüksek olabileceğini göstermektedir (Einstein, 1982). Bunun bir sebebi bayanların erkeklerden çok daha fazla verileri diğerlerinden ayırt eden stratejileri kullanmalarındadır (Oxford & Nyikos, 1989). Bayanlar erkeklerden üç kez daha fazla soru sormakta (Fishman, 1978) ve erkeklere kıyasla konuşmacıya daha belirgin bir ilgi, empati, alâka ve kibarlıkta odaklanmaktadır (Lakoff, 1979).

Calp (2005:248), strateji kavramını, öğretim etkinliklerinin belirlenmesinden değerlendirilmesine kadar öğretim sürecinin bütün aşamalarına yön veren, dersin hedeflerine ulaşılmasını sağlayan oldukça genel bir yaklaşım olarak tanımlıyor. Yöntem kavramını, bilinmeyen gerçeği keşfetmek veya keşfedilen gerçeği başkalarına aktarmak için izlenen en doğru ve en emin yol, şeklinde tanımlıyor. Yöntemin bir başka tanımını, genel anlamıyla önceden belirlenmiş bir amaca ulaşmak için izlenen en kısa, en kestirme ve en ekonomik yol, olarak veriyor. Teknik kavramını ise Türkçe Sözlük'te geçen anlamıyla veriyor. Bu anlamda Demirel'e benzer şekilde stratejiyi yöntem ve tekniğe göre daha kapsamlı görüyor. Yöntemi de teknikten daha kapsamlı olarak değerlendiriyor.

İlgili Türkçe ve İngilizce kaynaklar incelendiğinde, zaman zaman yöntem, teknik ve strateji kavramlarının birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Bu konuda çalışan bazı eğitim bilimciler stratejilerin daha geniş bir kavram olduğunu, yöntemlerin stratejilerin altında yer aldığını, tekniklerin ise küçük uygulama biçimleri olduğunu kitaplarında yazmışlardır (Gözütok, 2006:203).

Demirel (2007:80), yöntemi hedefe ulaşmak için izlenen en kısa yol ya da bir konuyu öğrenmek için seçilen düzenli yol olarak; tekniği, öğretme yöntemini uygulamaya koyma biçimi olarak tanımlamıştır. Bugün yöntem ve teknik kavramları birbirinin yerine kullanılır hâle geldiğini ve ortaya kavram kargaşası çıktığını belirtmiştir. Kendisi de yöntem ve tekniği birlikte ele almıştır. Demirel'e göre Türkçe dersinde yaygın olarak şu yöntem ve teknikler kullanılmaktadır: anlatma, tartışma, gösterip yaptırma, soru-cevap, gösteri, rol yapma, drama, benzetme, ikili çalışmalar ve grup çalışmaları.

Öğretim stratejisi, "bir derste kazandırılmak istenen davranışlara ulaşılması için yöntem, teknik ve araç-gereçlerin seçilmesine olanak tanıyan genel bir yaklaşım" olarak ifade edilebilecekken, öğretim yöntemi, "öğretim sürecinde öğrenciye kazandırılmak istenen davranışların oluşturulması için izlenen yol" olarak kabul edilmektedir. Öğretim tekniği ise daha çok "bir yöntemin uygulama biçimi" olarak görülebilir. Öğretim sürecine bir bütün olarak bakıldığında öğretimin tasarlanması ve

planlanması seçilen öğretim yöntemine göre belirlenirken, uygulama biçimi ise tekniktir. Öğretim yöntemi bir ya da birden çok tekniği bünyesinde barındırabilmektedir. Bu şekli ile yöntemi bir şemsiye olarak düşündüğümüzde, bunun altındaki şemsiyeyi tutan her bir teli birer teknik olarak ifade edebiliriz. Örneğin; tartışma yöntemini öğretim sürecinde kullanmak isteyen bir öğretmen, öğrencilere kazandırmak istediği davranışlara göre farklı bir tekniği seçebilir. Öğretmen, öğrencilerin bir konuya farklı açılardan bakabilmesini istiyorsa beyin fırtınası tekniğini kullanabilecektir. Yöntem ve teknik kavramının birbirine karıştırılmasına neden olan diğer bir sorun da, ders içerisinde yöntem ve tekniklerin hiyerarşik kullanımına bağlıdır. Çünkü öğretmenin yöntem ve teknikleri kullanma biçimi kavramların içeriğinde işlevsel dönüşümlere yol açabilmektedir. Bundan dolayı, bazı kaynakların “teknik” olarak yer verdiği bir kavrama, diğer bir kaynak “yöntem” olarak yer verebilmektedir. Burada önemli olan nokta yöntemin öğrenme-öğretme sürecinde kullanılma biçimidir. Eğer bir ders belli bir yönteme uygun olarak planlanmış ve uygulanıyorsa bu, yöntem olarak ifade edilebilecekken, soru-cevap yönteminde olduğu gibi bir ders süresince yalnızca değerlendirme amaçlı olarak kullanılma durumunda “teknik” olarak da ifade edilebilmektedir. Ancak bazı kaynaklarda yanlış bir ifade ile öğretim sürecinde yöntem olarak kullanılan yaratıcı drama gibi bünyesinde birçok tekniği barındıran yöntemler de teknik olarak ifade edilebilmektedir. Bu durum doğru bir yaklaşım olarak görünmemektedir (Aykaç, 2006:174).

Yöntem ve teknik kavramları sık sık birbirine karıştırılmaktadır. Yöntemi bir tasarım, tekniği de bir uygulama olarak kabul edebiliriz. Yöntemi, bir sorunu çözmek, bir deneyi sonuçlandırmak, bir konuyu öğrenmek ya da öğretmek gibi amaçlara ulaşmak için bilinçli olarak seçilen ve izlenen düzenli yol olarak, tekniği ise bir öğretme yöntemini uygulamaya koyma biçimi, ya da sınıf içinde yapılan etkinliklerin tamamı olarak tanımlanabilir. Kimi uzmanlara göre ise yöntem ve teknik bir bütündür. Öğretim yöntemi ve tekniği arasında kesin bir sınır çizmek çok zordur.

Yöntem terimi bütün kaynaklarda aynı anlamda kullanılmayıp bazen teknik, bazen de prensip yahut her ikisini kapsayacak anlamda kullanıldığı için başlangıçta, yöntem kelimesinin anlamını iyi kavramak gerekmektedir. Yöntem, kelime anlamı itibariyle “tarz, usul, yol ve yaklaşım” kelimeleriyle eş anlamlı olarak kullanılmaktadır; hatta strateji, görüş, öğretim yolu ve teori kelimelerini de kapsamaktadır. Eğitim bilimlerinde yaşanan ilerlemeler ve

gelişmeler ile teknolojideki değişmelere paralel olarak yöntem kavramı yeni anlamlar kazanıp daha kapsamlı olarak üzerinde durulur, olmuştur.

Hemen ifade edelim ki eğitim alanındaki değişik disiplinlerin (konu alanları, bilim dalları) kendine has yapı ve içeriğinden dolayı her konu alanında farklı yöntemlerin kullanılması kaçınılmazdır. Hatta bu farklılaşma, aynı konu alanın farklı ünitelerinde de görülebilir. Bir başka anlatımla her yöntem, bütün disiplin ve konular için uygun olmayabilir. Yöntem, bir dersin amaçlarına ve özelliklerine göre belirlenir. Her bilimin kendine has yöntem ya da yöntemleri vardır, denilebilir. Bu ve diğer başka sebeplerden dolayı öğretmenler bir ders içinde değişik öğretim yöntemleri kullanmak durumunda kalabilirler. Her zaman ve her yerde geçerli ve değişmez bir yöntem vardır, denilemez. Farklı konular için farklı yöntemler kullanılır (Calp, 2005:245-247).

Soysal (1999), her derse uyacak, her zaman kullanılacak tek bir metodun olmadığını söyleyerek bir anlamda Calp'e yakın bir görüş bildiriyor. Bu konudaki düşüncelerini bir ilaç örneğiyle açıklıyor: "Nasıl ki, çok iyi bir ilaç ancak belli bir hastalık için uygunsa, çok iyi bir metod da ancak belli dersler, hatta belli konular için uygun bir metottur. Onun için en iyi metodu anlamaya kalkışmamalıdır. Önemli olan metodların hangi konuya daha uygun olduğunu seçebilmektir. Ayrıca seçilen metodun öğrenciye ve çevreye de uygun olmasına dikkat etmek gerekmektedir." Soysal, genellikle eleştirilen anlatma yönteminin ve soru-cevap tekniğinin ise Türkçe ve Edebiyat dersleri için temel teşkil ettiğine dikkat çekmektedir. Soysal Türkçe derslerinin alanlarının da nasıl ele alınması gerektiğine değiniyor ve bu konuda yapılacak uygulamalardan bahsediyor: Dil bilgisi alanında örnek vermenin ve soru-cevap tekniğini kullanmanın öneminden bahsediyor. Kompozisyon çalışmalarında ise örnek bir metinden sonra dikte çalışmalarını yapılmasının gerekliliğine değinmektedir.

Yıldız (2006), Türkçe öğretimiyle ilgili kitabında Türkçe dersinin alanlarını ayrı ayrı ele almış ve 2006 Türkçe Programı'nda yer alan yöntem ve teknikleri temel becerilere göre benzer şekilde vermiş. Dil bilgisi yöntem ve teknikleri başlığı altında şu yöntem ve teknikleri vermiştir: çözümlenme, (tümdengelim) yöntemi, birleşim (tümevarım) yöntemi, karma yöntem, açıklama yöntemi, yazdırma yöntemi, buluş ve sezdirme yöntemi, tartışma yöntemi, örnek olay yöntemi, rol yapma, oyunlaştırma (dramatizasyon), gösterip yaptırma (demonstrasyon) yöntemi, soru-cevap yöntemi, anlatma (takrir) yöntemi. Özbay (2006) da 2006 Türkçe Programı'nda geçen yöntem

ve teknikleri “yöntem, teknik ve tür” başlığı altında sıralamış ve onların amaçlarını ve uygulamalarını vermiştir. Bunun yanında Türkçe programında adı geçen yöntem ve teknikler dışında tam okuma, seçmeli-esnek okuma, öğretici metinleri okuma, edebî metinleri okuma, hızlı okuma, tümevarım, tümdengelim gibi yöntem, teknik ya da türlere yer vermiştir.

Ünalın (2006:32-33), yöntem ve tekniği TDK’de geçen anlamıyla tanımlamış ve şu şekilde devam etmiştir: Türkçe dersi çok yönlü bir derstir. Bu nedenle bu dersle ilgili çalışmalar sırasında birden çok değişik yöntem ve tekniğe başvurulması hem doğal hem de zorunludur. Özellikle ünite öğretiminin yaygın olduğu ilköğretimde bir ders saati içinde bile birkaç öğretim yönteminden yararlanmak söz konusu olabilir. Yöntemleri; gözlem ve inceleme, tartışma, problem çözme, rol oynama, gösteri, oyunlar, doğrudan anlatım, özetleme olarak; tekniği ise beyin fırtınası, soru-cevap, drama, kavram haritası, balık kılıcı, zihin haritası, proje çalışmaları, altı şapkalı düşünme olarak vermiştir. 2006 Türkçe Programı’nda yer alan yöntem ve teknikleri tür başlığı altında vermiştir.

Öğrenme-öğretme strateji, kuram, yöntem ve teknikleri hedef davranışlara göre düzenlenmelidir. Hedef davranışların düzeyi değişince, işe koşulacak strateji, kuram, yöntem ve teknikler de değişebilir. Bilgi düzeyinde hedef davranışlar kazandırılırken sunuş yoluyla öğretim stratejisi, anlatım yöntemi (takrir), sempozyum gibi tekniklere başvurulabilir. Kavrama, analiz, değerlendirme düzeyindeki hedef davranışlar kazandırılırken buluş yolu ile öğrenme stratejisi; örnek olay (güdümlü tartışma), görüşme yöntemleri; tartışma, münazara, zıt panel gibi teknikler işe koşulabilir. Psikomotor hedef davranışlar kazandırılırken araştırma-soruşturma yolu ile öğretim stratejisi; örnek olay, gösterip yaptırma yöntemleri; problem çözme, deney, gözlem vb. yöntem ve teknikler kullanılabilir. Değişik düzeylerde ve alanlarda hedef davranışlar kazandırılırken tam öğrenme stratejisi, karma yöntem, programlandırılmış öğretim ve oyun teknikleri kullanılabilir. Böyle olmakla birlikte, tüm davranışlar için tek bir öğrenme öğretme stratejisi, yöntem ve tekniği vardır, denilemez (Calp, 2005:248).

Ünalın (2006:32)'a göre seçilen yöntemin çocuğa göre olmasına, çocuğun algılama kapasitesine uygun olmasına dikkat etmek gerekmektedir. Yöntemin bir amaç değil, bir araç olduğunu unutmamalıyız. Bu nedenle bir yönteme takılıp kalmak yerine uygun zamanda ve uygun konuda, uygun yöntemi kullanabilmeliyiz.

Öğrenme ile ilgili yeni görüşler geleneksel anlayışı sorgulamaktadır. Geleneksel anlayışa göre öğrenme, birikmiş bilgi ve yalıtılmış becerilerin bir araya gelmiş parçalarından oluşan bir süreçtir. Bu süreçte öğretmenin temel sorumluluğu, öğrenciye doğrudan bilgi sunmaktır. Öğrenme ve öğretme süreci sadece öğretmen ve birey olarak öğrenciler arasında etkileşime odaklanmaktadır. Bu görüşler hâlen bazı eğitimciler tarafından kabul edilmektedir. Oysa yeni anlayışlar bilgi temelli ve öğrenme hakkında öğrenen merkezli görüşü savunmaktadır (Tan, 2007:182).

Dil öğretim programı geliştirme çabasının belli aşamasında, program oluşturmakta olanlar bir öğretim yöntemi seçme sorunu ile karşı karşıya kalmaktadır. Yapılacak olan seçim “ancak ve ancak, program amaçları ve hedefleri ile yöntemin hedefleri arasında yakın bir uyum olduğu durumlarda haklı çıkarılabilir (aktaran Gür Richards ve Rodgers, 1986:158). Bir ders için en doğru yöntem seçimi hedeflere ulaştıracak yöntemdir. Gür (1995b), yöntem seçiminin bilinçli yapılmamasını engelleyen unsurları şu şekilde sıralıyor: amaçların belirsizliği, yönteme özgü ders malzemesinin yetersizliği, ders kitabı yöntemi, yöntemin sınırları. Gür'ün yabancı dil yöntemi sorunu olarak gördüğü bu durum Türkçe dersi için de benzerdir. Öncelikle doğru yöntem ve teknik için konu ve amaç tespitinin daha net yapılması gerekmektedir. Bir yöntem ancak uygun ortam hazırlandığında amaca ulaşabilir. Ders araç-gereçlerinin eksik olduğu bir durumda yöntemin amaca ulaştırılması düşünülemez. Türkçe dersinde de ders kitabı birçok yönden bağlayıcı olabiliyor. Her öğrenci de bulanık bir kaynak olmasından dolayı ders, ders kitabına göre şekilleniyor ve çeşitli yöntem ve teknikler denenmiyor. Türkçe dersi gibi çok yönlü amacı olan bir ders için belli yöntemleri kullanmak, kazanımlara ulaşma açısından çok yetersiz kalmaktadır. Dersin amacını gerçekleştirecek etkili yöntem ve tekniklere yer verilmek gerekmektedir.

Gözütok (2006:204-205), yaklaşım kavramı altında araştırma ve buluş, problem çözme, proje tabanlı öğrenme olarak dört tür yaklaşıma yer vermiş ve yöntemlerin kullanımına ilişkin araştırmayı ele almıştır: Araştırma bulguları (Davidson ve diğerleri, 1982; Jones ve diğerleri, 1987) öğretmenlerin yalnızca bildikleri yöntemi kullandıkları ve bunların sayısının da çok fazla olmadıkları yönündedir. Farklı yöntemlerin uygulanmasının gerekliliğini şu maddelerle sıralamıştır:

- a. Her öğrencinin aynı yöntemle öğrenmesi olası değildir.
- b. Her yöntem, her öğrencinin ilgisini eşit düzeyde çekmez.
- c. Tek bir yöntem, tek başına bütün konulara uygun değildir.
- ç. Bir öğretim yöntemi, belirlenen bütün hedeflere ulaşmayı sağlamada yeterli değildir.
- d. Her öğretmen bütün yöntemleri çok becerili kullanamayabilir.
- e. Bazı öğretmenler bazı yöntemlere yatkındır.
- f. Bazı yöntemler uzun zaman gerektirir.
- g. Bazı yöntemler özel fiziksel koşullar gerektirir.
- ğ. Bazı yöntemler parasal kaynak gerektirir.

Gözütok (2006:205)'a göre en iyi yöntem, dersin hedeflerine, öğrencinin hazır bulunuşluğuna, öğrenme biçimine, dersin süresine, öğrenci mevcuduna uygun olarak seçilen ve başarılı bir şekilde kullanılan yöntemdir. Bu açıdan bakıldığında öğrenciyi etkin kılacak yöntem ve tekniklerinin kullanılmayışının sebepleri de kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Mesela öğrenci sayısının fazla olduğu bir sınıfta her türden yöntemi uygulamak zordur. Bu sınıflarda anlatım ve soru-cevap gibi yöntemler kullanılmaktadır. Ders kitabının temel alındığı ve bu yöntemlerin kullanıldığı sınıflarda iletişimin düşük olduğu gözlenmekte ve belirlenen üst düzey hedefleri kazandırmak mümkün olmamaktadır (Gordon, 2002:146-148).

İlköğretim öğrencilerinin fiziki ve bilişsel bir takım gelişim özellikleri vardır. Dolayısıyla bunları bilmek ve bunları göz önüne alarak yöntem ve tekniği uygulamaya koymak, öğretimde verimliliği arttıracaktır. İlköğretim ikinci kademe öğrencileri Piaget'nin zihinsel gelişim dönemlerinden somut ve soyut işlem

dönemine denk gelmektedir (Yeşilyaprak, 2002:84). Özellikle 6. sınıf öğrencileri için seçilen yöntemlerin somut işlem döneminin özelliklerine uygun olması gerekmektedir. 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin de soyut işlem dönemini başarılı bir şekilde tamamlamasında Türkçe dersinin önemi çok büyüktür. Piaget, her yaş için çocuktan beklenen birtakım özelliklerin olduğunu söylüyor. 11-12 yaşlarından sonra çocukların ilk gençlik dönemi başlıyor ve çocuk bu esnada bir dengesizlik yaşıyor. Önceleri sadece somut olarak düşünürken artık soyut olarak düşünmeye başlıyor. Hatta somut konuları bile soyutlaştırabiliyor. Bu dönemde benmerkezci olan ve yaptığı her şeyin etrafındakiler tarafından izlendiğini düşünen birey ideal olarak en yükseği hedefliyor. Bu durum özellikle yaratıcı yazmada kullanılabilir. Bu dönemde toplumdaki uzak görünen birey aslında yaptığı davranışları genelde örnek alarak ve topluma göstermek için yapmaktadır. Sınıfta da olumlu davranışları öne çıkarmak öğrencilere iyi örnek teşkil edecektir (aktaran Portakal Piaget, 2004).

Bloom'un zihin alanı sınıflamasında altı basamak yer almaktadır: bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme. Seçilen yöntem ve tekniklerin bu basamaklarda belirtilen hedef davranışlara uygun olması ve öğretmenlerin Türkçe dersinde bu sırayı takip etmeleri dersi daha verimli hâle getirecektir. Demirel zihinsel alan basamaklarına göre Türkçe dersinde kullanılacak yöntem ve tekniklere yer vermiştir. Buna göre, bilgi basamağında, anlatma-gösteri; kavrama basamağında, tartışma-soru cevap; uygulama basamağında, gösterip yaptırma-drama; analiz, rol yapma-benzetim; sentez basamağında, ikili çalışmalar-grup çalışmaları yer almaktadır.

Türkçe, son ekli, eklemeli bir dildir. Eklerin fonksiyonlarını iyi öğrenenler, Türkçeyi iyi öğrenmiş olmaktadır. Bunu sağlamak da, bolca pratik yaptırabilmek ve dilimizin inceliklerini kavrayabilmekle mümkündür. O hâlde, öğrencinin dikkatini çekecek oyun, alıştırma çeşitleri, çeşitli teknikler ve bunları iyi organize edebilmiş bir metot gereklidir. Öğrenciyi aktif hâle getirebilmek ve Türkçeyi her yönüyle iyice kavrayabilmek için son zamanlarda üzerinde en çok durulan metot, seçmeli (eclectic) metottur. Bu metodun esası, öğretmenin her metodun iyi taraflarını alıp kullanabilmesidir. Bu da, öğretmenin şimdiye kadar uygulanmış bütün metotlardan

haberdar olmasını gerektirir. Kullanılacak metotlar, ihtiyaçlara ve amaca uygunluğa bağlı olarak belirlenir. Öğrenme seviyesi, öğrencilerin yaşları ve sayıları gibi birtakım farklılıklar göz önüne alındığında, dil öğretiminde her zaman bir metodu uygulamanın mantıklı bir gerekçesi yoktur. İşte bu sebeple de metotları birbirinden kesin çizgilerle ayırarak yalnızca bir metoda bağlı kalmak doğru değildir. Böyle düşününce metodun yeni gelişmelere açık olması gibi çağdaş bir yaklaşım da ortaya çıkmaktadır (Barın, 1994).

New York Üniversitesi'nden Psikolog Jerome Bruner'in çalışmasının sonucu gerçekten kayda değer. Buna göre, insanlar duyduklarının sadece yüzde 10'unu, okuduklarının sadece yüzde 20'sini, ama gördükleri ve yaptıklarının yüzde 80'ini hatırlıyorlar (Aybars, 2006). Bu araştırma sonuçları da bize Türkçe dersi hedeflerini kazandırmada düz anlatım gibi belli klasik yöntemlerin yetersiz kalacağını göstermektedir. Daha üst hedefleri gerçekleştirmek için öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenecekleri yöntem ve teknikler seçilmelidir.

Türkçe ders programlarını dikkatli bir şekilde incelediğimizde Türkçe dersinin bir bilgi dersi olmadığını, beceri kazanma dersi olduğunu görmekteyiz. 2006 Türkçe Programı'nda da öğrencilerin 8. sınıf sonunda kazanması gereken temel beceriler sıralanmıştır: Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik. İşte bu becerileri öğrencilere kazandırabilmek için onların bilişsel gelişimlerini dikkate alarak, farklı yöntem ve tekniklere yer vermek gerekmektedir.

#### **1.1.1.1. Problem Cümlesi**

6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerini bilişsel öğrenme kuramları doğrultusunda, Türkçe dersinde etkin hâle getirecek yöntem ve teknikler nelerdir?

#### **1.1.1.2. Alt Problemler**

- a. Eski ve yeni müfredat arasında yöntem ve teknik açısından hangi benzerlikler ve farklılıklar bulunmaktadır?
- b. Yeni müfredatta belirtilen kazanımlara ve becerilere ulaşmak için kullanılan yöntem ve teknikler yeterli midir?
- c. Türkçe dersinde hangi yöntem ve tekniklere yer verilmektedir?
- ç. Yöntem ve teknikler seçilirken nelere dikkat edilmelidir?
- d. Türkçe dersinde kullanılan yöntem ve tekniklerin öğrenme üzerindeki etkileri nasıldır?

### **1.1.2. Araştırmanın Amacı**

Öğrencilerin bilişsel gelişimleri doğrultusunda Türkçe dersinde kullanılacak yöntem ve teknikleri tanımak. Bu yöntem ve tekniklerin etkililik derecesini saptamak ve müfredat programında belirtilen amaçlara ulaşmakta yeterli olup, olmadığını araştırmaktır.

### **1.1.3. Araştırmanın Önemi**

Türkçe dersi gibi çok geniş kapsamlı hedefleri olan bir dersi verimli ve etkili işlemek öncelikle doğru yöntem ve tekniği seçmekle mümkündür. Öğrencileri aktif hâle getirecek ve istenilen davranışları göstermesini sağlayacak en önemli etken yöntem ve tekniktir. Eğitim ve öğretim açısından her öğrenciye istenilen hedefleri kazandırmak için uygun bir yol vardır. Burada önemli olan konuya ve öğrencilerin bilişsel gelişimlerine göre etkili yöntem ve tekniği seçebilmektir.

Nas (2003:74)'a göre her işin, her etkinliğin istenilen verimin alınmasını sağlamanın yolu, yöntemi, tekniği vardır. Odun kırmaktan tutun da balık tutmaya kadar. Bu işlerin tekniklerini bilmezseniz, bilip de uygulamazsanız gücünüzü tüketir, zaman harcar, yorulursunuz, yine de sonuç alamayabilirsiniz.

Her yöntem her konuya, her öğrenciye ve her sınıfa uygun değildir. Bunun yanında yöntemlerin öğrenme açısından etkililik derecesi de birbirinden farklıdır. Uygun

olmayan yöntem ve tekniği seçmek dersi etkisiz ve verimsiz hâle getirecektir. Bu açıdan bu çalışmada yöntem ve teknik seçerken dikkat edilecek kurallar belirlenecek. Müfredatta yer alan yöntem ve tekniklerin uygulanabilirliği araştırılacak ve uygulanmıyorsa sebepleri ortaya koyulacaktır.

Ergenç (1994)'in belirttiği gibi ilkokuldan başlayarak tüm öğrenim yaşamları boyunca dil bilgisi eğitimi alan öğrencilerin üniversiteye geldiklerinde ana dili kullanımıyla ilgili sorunlarını çözümlemiş iyi birer ana dili kullanıcıları olmaları beklenirken karşılaşılan manzara hiç de iç açıcı gözükmemektedir. Gerek sözlü gerekse yazılı anlatımlarda zorlanan, yazım kurallarıyla noktalama imlerini bile yerinde kullanamayan öğrenciler bize, aşağı yukarı 15 yıllık ana dili eğitiminin yetersiz kaldığını, ana dilini yetkin biçimde kullanamayan öğrencilerin iş yaşamlarında da zorluklarla karşılaştıklarını göstermektedir.

#### **1.1.4. Varsayımlar**

- a. Yapılan araştırmalar ve kullanılan örnekler evreni temsil edecektir.
- b. Sınırlı sayıda yapılan anketler ve araştırmalar sonuçları bakımından geçerli ve güvenilir olacaktır.
- c. Çalışma için seçilen öğretmenler araştırmaya gönüllü olarak katılacaktır.
- ç. Öğretmenlerin kişisel özellikleri ve yöntem ve tekniklere yaklaşımları araştırmanın doğal sonuçlarını etkilemeyecektir.

#### **1.1.5. Sınırlılıklar**

Araştırma 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerin zihinsel gelişimleri doğrultusunda Türkçe dersinde kullanılabilen yöntem ve teknikleri kapsayacaktır. Seçilen okullarla ve araştırma için yapılan anketlerle sınırlı kalacaktır.

# I. BÖLÜM

## 2.1. ÇOCUKTA DİL GELİŞİMİ

Piaget (aktaran Portakal, 2004:85-89), bilişsel gelişimin önemli ölçüde dil gelişimi ile birbirini etkileyerek geliştiğini kabul eder. Her ikisi de fiziki olgunlaşma, yaşantı ve sosyal etkileşim içinde biçimlenir. Çocuk nesnelere tanıyıp simgelerini (isimlerini) öğrenerek bilişsel yapılar oluşturur. Diğer gelişim alanlarında olduğu gibi, dil gelişiminde de aynı yaşta çocuklar benzer özellikler gösterirler. Bunlar genel olarak sözcük sayısı, kurdukları cümle yapısı, ses tonlamaları ve vurgulamaları olarak sayılabilir. Bu nedenle, bu benzerlikleri göz önüne alan gelişim psikologları, dil gelişiminin bilişsel gelişime paralel olarak ortaya çıktığını kabul ederler. İlhan (2007) da araştırmasında çocuğun dil yeteneğini doğuştan getirdiğine ve aile başta olmak üzere çevreyle bu dilin edinildiğine dikkat çekmektedir.

İnsan sosyal bir varlıktır. Başka insanlarla etkileşimde bulunarak sosyalleşir ve bu süreç özellikle dile (konuşmaya) dayalıdır. Sosyal her insan, bir dile sahiptir. İnsan dilinin yüzlerce çeşidi bulunmaktadır. Bütün insan dillerinin bazı ortak karakteristik özellikleri vardır. En belirgin özellikler; bütün dillerde sözcüklerin hazır bulunmuşlukları ve art arda söz dizimi ve cümle ardışıklığına bağlı olarak sıralanmalarıdır. Sözcükler objelere, kişilere, eylemlere, olaylara ve soyut fikirlere dayandırılarak kullanılır.

Büyümekte olan her çocuk kendisini, başka dillerden ayrılan, hem ses nitelikleri değişik bir ses dizgesi içinde hem de zihinde evreni belli bir biçime sokan bir düşünce dizgesi içinde bulur, bu çocuğun ana dilidir. Çocuk bu dilin seslerini duyarak, yineleyerek bu ses dizgesini zihninde yerleştirdiği gibi, başka ulusların dillerinden ayrı bir anlama ve anlatma yoluna sahip olan kendi dilinin evrene bakış biçimini ve anlatım yolunu da benimser. Bunun yanı sıra, çevre, öğrenim düzeyi, yaşam koşulları bakımından birbirinden farklı durumlar da bulunmakla birlikte aynı

dili konuşan herkesin, sözcükleri söyleyiş, seçiş, belli sözcükleri tekrarlayış bakımından, aynı aileden iki kişinin, örneğin birlikte yetişmiş, aynı okulda okumuş, aynı ortamı paylaşmış olan iki kardeşin bile dili kullanmaları arasında farklılıklar vardır. Çünkü dil, kişinin aynı zamanda ruhsal durumuna, yeteneklerine sıkı sıkıya bağlıdır ve konuşurken bunları yansıtır (Yeşilyaprak, 2002:95-96).

### 2.1.1. Çocukta Dil ve Düşünce

Piaget'e göre dil ve düşünce birbiriyle yakından bağlantılıdır. Dil "bilgi" demektir ve insanların öğrenme, düşünme ve hatırlamasının en önemli yoludur; fakat insan sadece dil yoluyla bunları gerçekleştirmez. Örneğin; bir insanın yüzünü anımsamak sözel olarak ifade edilemeyen bir bellek becerisidir. Düşünce ve dil gelişimini birbirinden soyutlamak mümkün değildir. Her ikisi de birbirini tamamlayan ve birbirine paralel giden gelişmelerdir. Doğuştan var olan ve zamanla öğrenme süreciyle geliştirilen ve arttırılan bir olgudur. Bireyin bir işi gerçekleştirmesi, etkinliklerde başarılı olması için gerekli olan öğrenmeyi yerine getirmesi olayıdır (Yeşilyaprak, 2002:96).

Yıldız (2006:16), dil ve düşünce arasındaki ilişkiyi soğuyan buharın damlacıklar olarak düşmesine benzetiyor ve dil ile düşünce arasındaki bağlantıyı şöyle açıklıyor:

Humboldt'un "Dil olmadan her düşünce karanlıktır." tabiriyle de dili düşüncenin bir feneri olarak düşünebiliriz. Çünkü dil düşüncenin sese aktarılmış şeklidir. İnsanı diğer canlılardan ayıran dildir. İnsan dilinin farkı ise düşünceyi geliştirmesinden kaynaklanmaktadır. Dil, insanların düşüncelerinden doğmuş; doğduktan sonra da düşüncelerin yaratıcısı olmuştur. Bilgilerimizi, öğrenmemiz, başkalarının düşüncelerini dil yoluyla elde ederiz. Kendi düşüncelerimiz de kafamızda dilin yardımıyla oluşur, olgunlaşır. Sanki içimizden konuşarak, sessiz bir dil kullanarak düşünür, yeni yeni düşünceler ulaştırır. Ulaştığımız yeni düşünceleri yeni dil biçiminde ortaya koyar, onları başkalarına ulaştırırız. Böylece sürekli olarak düşünce dili, dil düşünceyi geliştirir.

Dil gelişimi, çevre ve ailenin sosyoekonomik durumundan büyük ölçüde etkilenmektedir. Bugün televizyon, bilgisayar gibi kitle iletişim araçları sayesinde çocukların kelime dağarcıkları 15-20 yıl öncesine göre çok daha gelişmiştir. Yapılan

araştırmalara göre, cinsiyet faktörünün de konuşma da etkili olduğu saptanmıştır; kız çocukları, erkek çocuklarına göre daha erken konuşmakta ve kelime hazneleri daha zengin olmaktadır. Ayrıca, ikiz çocukların özellikle, aynı yumurta ikizleri jest ve mimikleriyle konuşmaya gerek duymadan iletişim kurdukları için daha geç konuşurlar (Yeşilyaprak, 2002:101-102).

Eğitimde düşünceyi geliştirmek oldukça önemlidir. Düşünceyi geliştirmenin en iyi yolu da iyi bir ana dili eğitimi vermekten geçer. naln (1998), eğitim sistemimizden yakınmaktadır: “Bugün okullarımızda ğretim, araştırma yerine, hazır bilgilerin aktarılması, öğrencilerden verilen bilgilerin derhl kabulünü istemeye dayanıyor. Nitekim ğrencilerin sınavlarda ezbere bağlı soruları, yorum sorularından önce cevaplamaları, onların ezberciliğe itildiğini gösteriyor. Öğrenci sıralarının kopyalarla dolu olması, verilen ve istenen bilgilerin ezbere bağlı bilgiler olduğunun kanıtıdır. Eğitimde amaç robot değil de düşünen ve görüş belirten insan yetiştirmek ise ezberci eğitimden eleştirel düşünme eğitimine geçmek zorundayız. Fark ise öğretmenin bilgi aktarıcılığı yanında düşünmeyi öğretmesidir.”

### **2.1.2. ocukta Ana Dil ve ğretimi**

Bireyin önce yakın aile çevresinin bulunduğu ortamda edindiği ve daha sonra ilişkili olduğu diğer çevrelerde geliştirdiği toplumla en güçlü bağlarını oluşturan “dil” olarak tanımladığımız ana dilinin işleyiş ve kuruluş düzeni, bireyin düşünsel yaşamına yön veren, bir başka deyişle düşünme yeteneğini geliştirebilmesini sağlayan en önemli kaynaktır (Ateş, 2000). İlhan (2007)’a göre insanın kişiliği ve sonraki dil kazanımı üzerinde ana dilinin etkisi çok büyüktür. O yüzden küçük yaşlarda çocukların gelişiğzel konuşmalarına çok fazla olanak tanımadan onlara ana dilini düzenli kazandırmak gerekmektedir.

Eğitim-ğretimde genel amaç, topluma yararlı, düşünen bireyler yetiştirmektir. “Topluma yararlı” demek, o bireyin yaşadığı kültürel altyapıya uygun bir kişilik, “düşünen” ise, yine o topluma, yani kültürel altyapıya uygun düşünceler üretecek bir birey demektir. İnsanoğlunun, doğumu itibariyle glmek, ağlamak, yemek yemek

gibi temel ihtiyaçları dışında her şeyi öğrendiğini (nasıl yürümesi gerektiğini bile) düşünür. Bunların ancak belli bir iletişimle, yani dille gerçekleşebileceğini görürsek, ana dil olgusunun ne kadar önemli olduğu kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Burada ana dil üzerinde ısrarla durmak gerekir; çünkü insan ancak kendi ana dilinde kazandığı kavramları geliştirebilir ve bunlarla düşünerek sorun çözümünde başarılı olabilir (Kucur, 1997a).

### **2.1.3. Dil ve İletişim**

Dilin en önemli işlevlerinden birinin iletişim kurmak olduğu bilinmektedir. Türkçe dersi de neticede bir dil dersi olması nedeniyle bu derste iletişim kavramı oldukça önemli olmaktadır. Eğitim ve öğretimde öne çıkan “Tam Öğrenme Kuramı” ya da “Çoklu Zekâ Kuramı” gibi anlayışların da başarılı olabilmesi için öncelikle sınıf içinde iletişim kavramının tam anlamıyla yerine getiriliyor olması gerekmektedir. Bu doğrultuda bir bilginin ya da davranışın öğrenciye kazandırılması için izlenecek yolların doğru belirlenmesi gerekmektedir. Sınıf içi iletişimi öne çıkaran yöntem ve tekniklere yer vermek eğitimin kalitesini ve etkisini arttıracaktır.

Yıldız (2003), dil öğretiminin amacının yazı dilinin temelini oluşturan standart dili öğretmek olduğunu söylüyor. Yazılı ve sözlü dilin kazanılması ve kullanılmasındaki en etkili yolun ise gerçek iletişim ortamlarının kullanılmasına bağlamaktadır: “İletişim ortamının en önemli özelliği çocuk için ifade ettiği anlamıdır. İletişim ortamının içeriği, yaşamın bütün alanlarıyla, dolayısıyla da tüm öğrenim alanlarıyla ilgilidir. Her iletişim ortamı, mevcut dil araçlarının kullanımını gerektirir.”

Gözütok (2006:71-74), iletişimde öğretmenin rolü üzerinde durarak iyi bir iletişimin öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasında geçmesi gerektiğini bildirmektedir. Bunun yanında iletişim becerisini geliştirmek için kullanılacak yöntemlere yer vermektedir. Türkçe dersinde kullanılan grupta öğretme yöntem ve tekniklerinin önemine değinerek drama ve yaratıcı yazmanın iletişime önemli ölçüde katkı yaptığına değinmektedir.

Her davranış bir iletişim aracıdır. İletişim çalışma demek; insanları ve hatta hayvanları tanımak, onları anlamaya çalışmak demektir. Eğer iletişimi insanların iletmeye çalıştıkları şeyler olarak sınırlarsak, başlatılacak sürecin çok önemli bazı yönlerini göz ardı etmiş oluruz. Şu var ki, nerede olursak olalım, sessizce oturmak ve bunu sürdürmekle, başkalarıyla iletişim kurmaktan kaçamayız. Bu tür davranışla bile, birçok şey demek isteriz. En azından, böyle bir eylem, bizim utangaç olduğumuz gösterir (Songün, 1998).

İletişimsel dil öğretimi uygulamalarından, öğrenme teorisini belirleyen bazı unsurlar çıkarılabilir. Bu unsurlardan biri iletişim prensibi olarak tanımlanabilir; gerçek iletişimi içeren aktiviteler öğrenmeyi iletir. Bir ikinci unsur görev prensibidir: Dilin anlamlı görevler yerine getirmek için kullanıldığı aktiviteler öğrenmeyi iletir. Bir üçüncü unsur anlamlılık prensibidir: Öğrenene anlamlı gelen dil öğrenme sürecini destekler. Öğrenme aktiviteleri sonuçta öğreneni (sadece dil kalıplarının mekanik tekrarı yerine) anlamlı ve gerçekçi dil kullanımı olayına ne ölçüde iyi katılabildiklerine göre seçilmelidir (Gür, 1995a).

## **2.2. DİL ÖĞRETİMİNİN GENEL İLKELERİ**

King (aktaran: Demirel, 2007:74), yedi öğretim ilkesinden söz etmektedir. Bunlar:

- a. Etkili bir öğrenci-öğretmen etkileşimi,
- b. Öğrenciler arasında işbirliği,
- c. Öğrenme sürecine etkin katılım,
- ç. Öğrenciye ipucu ve dönüt verme,
- d. Öğrenme için yeterli zaman ayırma,
- e. Üst düzey beklentilere yanıt verme,
- f. Öğrencilerin öğrenme hızlarını ve biçimlerini (stillerini) dikkate alma.

Çiftçi (2006), ortaya koyduğu çalışmada beş ilkedden söz etmektedir. Bunlar:

- a. Dil doğal bir ortam içinde öğretilmelidir.
- b. Öğretimde çocuğun kendi dilinden hareket edilmelidir.
- c. Türkçe öğretiminde bütün derslerden yararlanılmalıdır.

- ç. Değişik dil çalışmaları arasında sıkı bir ilişki kurulmalıdır.
- d. Çeşitli ders araç ve gereçlerinden yararlanılmalıdır.

Demirel (2007:74), dil öğretimindeki ilkelerden birinin dört temel dil becerisini geliştirmek olduğunu söylüyor. Bu beceriler; dinleme, konuşma, okuma ve yazmanın işleviyle ilgili bütünlükten oluşmaktadır. Dili bir iletişim aracı olarak kullanmayı öğretirken bu dört temel becerinin birlikte yürütülmesi gerekmektedir. Öğretilecek konuların belli bir sıraya konulması, bu konuların basitten başlayarak karmaşığa doğru, somut kavramlardan soyut olanlara doğru öğretilmesi ve böylelikle konular arasında bir ardışıklık bulunması diğer bir dil öğretim ilkesidir.

Yıldız (2003), ana dili derslerinin eğitim-öğretim ilkelerini deneyime dayanan öğrenim, yaratıcı öğrenim, sosyal öğrenim, uygulamalı öğrenim ve bilinçli öğrenim olmak üzere 5 grupta ele alıyor ve alternatif yöntemler açısından ana dili öğretiminin genel amaç ve görevlerini şu başlıklarda topluyor:

- a. Çocuğa ve onun dünyasına yönelme,
- b. Öğretimde bilim ve bilimsel düşüncüyü esas alma,
- c. Yaparak-yaşayarak öğrenmeye ağırlık verme,
- ç. Çocuklar arasındaki bireysel farklılıkları dikkate alma,
- d. Alıştırma ve tekrar yapma,
- e. Eğitim-öğretimi öğrenme ortamlarında gerçekleştirme,
- f. Açıklık ilkesini benimseme.

Eğitimde her bireyin farklı özellikleri vardır. Bunlar her zaman göz önünde tutulmalıdır. Kucur (1997b), öğretmenin dil öğretiminde en belirleyici öge olduğuna dikkat çekmektedir: “Öğretmen neyi, ne şekilde, ne zaman öğreteceğini bilmezse, öğretimin başarılı, etkili ve kalıcı olduğundan da söz edilemez.”

Dil öğrenim sürecinde, ister ana dil olsun ister yabancı dil öğrenimi olsun, ciddiye alınması gereken ve yaşa bağlı, somut olarak kanıtlanabilen bazı kritik dönemler vardır. Bu dönemler, aile-okul-çevre tarafından yeterli düzeyde işlenmezse, hem ana

dil hem de yabancı dil öğrenimi ile ilgili çalışmalarda büyük sorunlar ortaya çıkar (Demirezen, 2003).

### **2.3. BİLİŞSEL ÖĞRENME KURAMI**

Çok yönlü bir özelliğe sahip olan insanın gelişimini birçok alanda incelemek olanaklıdır. Bunlardan üç temel gelişim alanını biyolojik-fiziksel, bilişsel ve psikososyal gelişim oluşturmaktadır. Bu üç genel alandaki değişim ve gelişmeler birbiriyle etkileşim ve iletişim içindedir. Bu alanlardan bilişsel gelişim alanı bireydeki akıl yürütme, düşünme, bellek ve dildeki gelişmeleri kapsar. Piaget'nin bilişsel gelişim kuramına göre her insan dünyaya şemalar oluşturma, özümseme, uyum sağlama, organize etme, uzlaşma yetenekleriyle gelmektedir. Bilişsel gelişim deneyim, sosyal geçiş, olgunlaşma, dengeleme yoluyla gerçekleşmektedir. Piaget'ye göre dönem kavramı yaşa bağlı olarak zihinsel gelişimin doğasında ve yapısında ortaya çıkan niteliksel değişikliklerdir (Yeşilyaprak, 2002:77).

Bilişsel gelişim, kavramların, düşünme yeteneklerinin, belleğin, akıl yürütmenin ve başka çeşitli iç zihin faaliyetlerinin işlevlerini tanımlar. Bilişsel kuramda, çocuklar kelimeleri bulamadıkları ya da sesletimleyemedikleri zaman onları kendileri yaratır (Gander/Gardiner, 1993). Bilişselcilere göre her yeni öğrenme, kendisinden önceki öğrenmelere dayalı, kendisinden sonraki öğrenmelerin de hazırlayıcısıdır. Bu kurama göre dil, çocuğun çevresindeki nesnelere ve etkinliklerden oluşan bir uyarıcıdır. Çocuk önce bu uyarıcıdaki değişmezleri algılar. Bu değişmezler nesnelere ve etkinliklere verilen adlardır. Çocuk zamanla bilişsel açıdan gelişip çevresindeki ayrıntıları algılamaya başladığında dildeki ayrıntıları da algılar (Yıldız, 2006:38).

Thorndike (1898), öğrenme kuramları üzerine yaptığı araştırmada öğrencilerin kendi başlarına karar verebilecekleri ve sonuca ulaşabilecekleri öğrenmenin ancak deneme ve yanılma yoluyla mümkün olabileceğini iddia etmiştir. Ancak teknolojinin gelişmesi ve yeni gereksinimlerin ortaya çıkması araştırmaların boyutunu arttırmış ve deneme yanılma yoluyla öğrenme kuramları teknoloji hızının gerisinde kalmıştır. Bu nedenle düşünce gücü ön plana çıkmış ve ancak düşünce kullanıldığında, bir diğer

deyişle, bilişsel eğitim ve öğretim sağlandığında, anlamlı ve kalıcı sonuçlar elde edilebileceği eğitim psikologları tarafından vurgulanmıştır. Köhler (1925), Wertheimer (1959), öğrenmenin gerçekleşip ilgili alanlarda kullanılabilmesi için öğrencinin geçmiş bilgilerinin kullanarak yeni öğreneceği bilgiler veya üstesinden geleceği problemler için düşünce gücünü kullanıp yeni teoriler üretmesi gerektiğini vurgulamışlardır: “Öğrencilerin öğrenecekleri konusunda amaç belirlemelerini sağlama, öğrenilecek konu ile olan geçmiş çalışmalar arasında ilgi kurarak yeni kavramlar oluşturma, tek bir kelime cevabı olan sorular değil de düşünceyi geliştirecek ve ipuçlarının olduğu sorular sormak, ulaşılan sonuçlara nasıl varıldığını ortaya koymak bilişsel eğitimin temelini oluşturmaktadır.” Sternberg (1985), Beyer (1985), öğrencilerin sadece sınıfta değil yaşamları boyunca her alanda başarılı olabilmeleri için ilgi kurma, tanıma, karşılaştırma, sınıflandırma, benzeşim yapma, yorumlama ve değerlendirme gibi bilişsel öğrenim yetkilerini kazanmaları gerektiğini vurgulamaktadır (Bedir ve Bada, 1998).

Kucur (1997a)'un araştırmasına göre öğrenme iç süreçlerin harekete geçmesi neticesinde oluşmaktadır. Yüzyılımızın ilk yarısında yaygınlaşmaya başlayan bu bakış açısının ilk ruh bilimcileri, genellikle “biçim”, “konu”, “örüntü”, “süreç” gibi kavramlarla ilgilenmekteydiler. Gestalt ile yakından bağlantılı olan bu görüş üzerine daha sonra çalışanlar, “bilişsel alan”, “bilişsel şema”, “bilişsel yapı” gibi kavramlarla uğraştılar; bunlarla öğrencinin neyi, ne kadar öğrenebileceği ve ne kadar yaratıcı olabileceğini açıklamaya çalıştılar. Davranışçılar gibi bir etki-tepki örüntüsünün varlığını kabul eder, ancak bunun yanı sıra bir de bilişsel bir sürecin ya da bir düşünme modelinin de olması gerektiğini ileri sürerler. İlk Gestaltçiler, “kavramsal gelişim kuralları” (öğrencinin belli etkileri nasıl belirlediğini açıklamaya yönelik kurallar) ve “sorun çözme kuralları” (öğrencinin, daha önce görmediği ya da uygulamadığı davranışları nasıl bulduğunu açıklamaya yönelik kurallar) üzerinde araştırmalar yapmışlardır. Daha sonraki ruh bilimciler de öğrenmenin içsel süreçleri konusunda daha karmaşık modeller ortaya koymuşlardır.

Çocuklar kavrama olgusuna ancak kendileri keşfettikleri zaman ulaşabilirler ve onlara bir şeyleri çabucak öğretmeye kalkıştığımızda onları, kendilerinin bulma

şansından yoksun bırakırız. Piaget, bir aşamadan diğerine, daha önceki aşamadaki düşünce tarzı yetersiz kaldığı ve çevresine uyum sağlayabilmek için zorlandığı için geciken çocuğun bilişsel gelişimini içinde yetiştiği kültürel ve toplumsal çevrenin şu şekilde etkilediğini açıklar:

Bazı toplumlarda çocuk soyut-varsayımsal bilişsel işlemleri kullanmak için zorlanmaz, doğa ve toplum çevresine uyumunu somut işlemler aşamasında düşünce tarzıyla yeterli olacak şekilde sağlayabilir. Belki bu nedenle bilim ve teknolojinin gelişmiş olmadığı birçok ülkede yetişen insanlarda zihinsel gelişimde soyut düşüncenin gelişimi durmaktadır (Yeşilyaprak, 2002:95).

Subaşı (1999), bilişsel öğrenmeyi bellek, algı, dikkat, tanıma gibi kavramlarla açıklamaktadır. İnsanın ilk önce uyarıcıyı algıladığını sonra dikkatini yoğunlaştırdığını ve ilk aşamada kısa süreli belleğe gönderdiğine, ardından uzun süreli belleğe bilgiyi depoladığına dikkat çekmektedir. Bilişsel öğrenmeyi iç güçlerin harekete geçirilerek problem çözme ve zihinsel faaliyetlerin oluşturulğunu söylemektedir. Kaya (1996), makalesinde Subaşı'na benzer şekilde bilişsel öğrenmeyle ilgili olarak şunları söylemektedir:

Piaget'ye göre aşamalı bir dil edinimi süreci her ne kadar çocuğun çevresiyle etkileşim sonucu geçirdiği mekanik örüntülerden başlıyorsa da bu örüntüler son çözümde belirli zihinsel yapılara dönüşmekte ve bütüncü bir zihinsel gelişimin odağını oluşturmaktadır. Çocuk böyle bir süreçte adapte olma, eleştirme, sorgulama ve buyruklama gibi düşünsel aşamalardan geçerek toplumsal düzeyde benimsenebilecek olan dilsel yapılara hipotezler geliştirerek ulaşmaktadır.

Piaget, bilişsel gelişim dönemlerini dört bölüme ayırmıştır. 6, 7 ve 8. sınıfa kadar öğrenciler duyuşsal-hareket dönemi, işlem öncesi dönemi, somut işlemler dönemini yaşamaktadır. 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri ise soyut işlemler döneminde yer almaktadır. Bu dönemi başarıyla atlatabilmesi daha önceki dönemleri başarıyla geçirmesine de bağlıdır. Bu dönemde çocuklar soyut düşünebilir; değişkenleri birleştirip ayırabilir; varsayıma dayalı, geleceğe yönelik ideolojik sorunlarla ilgilenebilir; ergenlik benmerkezciliğini yaşarlar. Soyut düşüncenin gelişimiyle ergen, demokrasi gibi kavramları ve soyut fikirleri düşünebilir. Türkçe, matematik ve sosyal bilimler soyut düşünmenin gelişmesine katkıda bulunur. Öğretim yöntemleri

her öğrencinin soyutlamalar yapabileceği ve varsayıma dayalı problemleri sistematik ve mantıklı olarak çözebileceği düşüncesine dayanır. Sınıflarda da öğrencilerden hareket etme, dokunma, gözlemeden çok; oturma, dinleme, okuma, yazma beklenen davranışlardır. Eğitimdeki temel yanlış da budur (Yeşilyaprak, 2002:94).

Yapılan araştırmalar, birçok öğretmenin düşünce öneminin farkında oldukları ve öğrencilerde geliştirilmesi için çaba gösterdikleri ama bunun için uygun yöntemler kullanamadıklarını ortaya çıkarmıştır. Goodlad (1983), Amerika’da değişik okullarda yaptığı çalışmalarda öğretmenlerin sınıftaki zamanın %75’ini öğrencileri yapılan çalışmaları yönlendirmede harcadıklarını ve bu zamanın da %70’ini de öğrenci öğretmen arasındaki iletişime harcadıklarını tespit etmiştir. Buna ek olarak, araştırma öğretmenin üç kez konuşurken öğrencilerin bir kez konuşabildiklerini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca öğretmen konuşmalarının %1’den azı öğrencileri bilgi aktarımından başka çalışmalara yönelik olduğunu vurgulamıştır (Bedir ve Bada, 1998).

### **2.3.1. Bilişsel Alan Basamakları**

Eğitim ve öğretimde belli ilkeler söz konusudur. Bir hedefin başarıyla uygulanması için belli şartlar vardır. Basitten karmaşığa, yakından uzağa, somuttan soyuta bilinenen bilinmeyene doğru eğitim ve öğretim yapmak başarıyı daha çok artıracaktır. Bloom (aktaran Özgür, 2000)’un üzerinde dikkatle durduğu bir konu hakkında öğrencilerin önceden gereken bilgiler sahip olması gerekliliği aynı zamanda hedefle öğrenme arasında köprü görevi görmektedir. Gerek dersin akışı içerisinde gerekse Türkçe derslerinde metni anlama ve çözümlene etkinlikleri çerçevesinde soru sormada bilişsel alanın basamaklarına uygun eğitim yapmak, üst düzey basamakları uygulamak kazanımlara daha çabuk ulaşmayı sağlayacaktır. Giriş davranışlarından sonra Bloom altı basamak üzerinde durmaktadır:

#### **2.3.1.1. Bilgi Basamağı**

Bu düzeyin temel zihinsel içeriği, öğrencinin hatırlama davranışını göstermesidir. Söz konusu olan hatırlama davranışı: “Sorunca söyleme” veya “görünce tanıma” davranışı şeklindedir. Bu düzeyde zihinsel etkinlik gösteren bir öğrenci; belli bir konuyla ilgili genel terimleri, ilkeleri, özel olayları kısacası konunun temel kapsamını biliyor, demektir. Bu basamakla ilgili olarak bir alana özgü bilgiler, kavramlar, olgular vs. öğretilir. Yıldız (2000a), bilgi basamağını örneğini Türkçe dersine göre şu şekilde vermektedir:

Öğretmen Türkçe dersinde öğrencilerine bir tümce söylüyor ve defterine yazdırıyor. Bu tümcedeki sıfatları öğrencilerden bulmalarını istiyor. Öğrenciler o güne dek, sıfat terimiyle karşı karşıya kalmamışlarsa büyük bir olasılıkla, “Sıfat nedir?” diye soracaklardır. Öğretmen, “sıfat, varlıkların niteliklerini ve niceliklerini gösteren sözcüklerdir.” diyecek; tahtaya sorduğu tümceyi yazıp sıfatları gösterecektir. Belli bir zaman sonra öğretmen sıfatın tanımını yapınca öğrenciler, “Bu sıfatın tanımıdır.” diyecekler, duyunca hatırlayacaklar ya da sıfatın tanımını istenilince kendileri hatırlayıp söyleyeceklerdir. İşte tanıma ve hatırlama gibi özelliklerin toplandığı, bilişsel alanın ilk basamağına “bilgi” denmektedir.

### **2.3.1.2. Kavrama Basamağı**

Bilişsel alanın kavrama düzeyinde, zihinsel olarak, öğrenci hatırlamanın yanı sıra biraz daha fazlasını yapar. Söz konusu bu hatırlamadan fazlalık: Konuyu veya olayı açıklayabilme, kendine has bir biçimde tarif edebilme, kavramlar arasındaki farklılıkları anlayabilme şeklinde olabilir. Öğrenci bazı konu veya kavramlarla ilgili olarak tartışabilir. Anlaşılacağı üzere, bu aşamada öğrenci konunun anlamını kavrar. Daha sonra kavradığı konuyu anlam bütünlüğünün bozmadan farklı biçimlerde ifade edebilir, yorumlayabilir, örnek verebilir, bildiklerinden faydalanarak bazı çıkarımlarda bulunabilir. Kavrama basamağının üç alt düzeyi vardır: çevirme, yorumlama ve öteleme. Çevirmede bilginin bir iletişim dilinden diğerine geçmesi söz konusudur. Yorumlamada bir iletişimin açıklanması veya özetlenmesi söz konusudur. Ötelemde ise verilen bir bilgideki eğilimin o bilgilerin ötesine taşınmasıdır (Demirel, 2007:80).

### **2.3.1.3. Uygulama Basamağı**

Yeni durumlara, anlaşılmış konu veya bilgilerin uygulanmasına yönelik bir yeteneğin olması söz konusudur. Uygulama düzeyinde, öğrenci anladığı içerik ve ilkeleri yeni durumlara uygular. Türkçe dersinde yapılan geziler bu basamakla ilgilidir.

#### **2.3.1.4. Analiz Basamağı**

Bir sistem veya bütünün işleyiş ve yapısının anlaşılması için o bütünü öğelerine ayırma yeteneği söz konusudur. Üç alt ögesi vardır: Parçaları tanımlayacak zihin yeterliliklerinin olduğu öğelere dönük analiz. Öğeler arasındaki bağlantı ve etkileşimi ortaya koyan ilişkilere dönük analiz. Bütünleştirme ilkelerini ortaya koyan örgütlenme ilkelerine dönük analiz.

#### **2.3.1.5. Sentez Basamağı**

Bilişsel alanın üst düzeyde bir aşaması olan sentez basamağında, yeni bir bütün oluşturmak için parçaları bir araya getirme yeteneği söz konusudur. Bu aşamada öğrenci özgün bir şekilde iyi organize edilmiş bir konu yazabilir, yine özgün bir araştırma için plan önerebilir. Orijinal bir bütün oluşturmak için birçok parça organize edilerek bir araya getirilir. Sentez düzeyinde, bir bütün oluşturmak için parçaları bir araya getirme söz konusudur. Üç alt düzeyi vardır: bir iletişim muhtevası oluşturma, bir plan ya da işlemler takımı önerisi ortaya koyma, bir soyut ilişkiler takımı geliştirme.

#### **2.3.1.6. Değerlendirme Basamağı**

Sentez düzeyinin üstünde bir zihinsel süreç içeren değerlendirme sürecinde öğrenci, bir sentezin değerini yargılar. Ortaya konmuş olan ürünün hangi kıstası sağlama açısından yeterli, hangi kıstası sağlama açısından yetersiz olduğu hakkında gerekçe göstererek kararlara varır. Değerlendirme aşamasında, verilen bir amaç için metot veya materyallerin değerleri hakkında karar verme söz konusudur. Hem nitelik hem de nicelik olarak hangi materyal ve metodun kıstası yerine getirmede yeterli olduğu

hakkında bir karara varılır. Ulaşılan sonuçlar iç ve dış ölçütlere dayanılarak yargılanır (Demirel, 2007:80).

Bilişsel öğrenmenin altı basamağının da Türkçe dersleri için ayrı ve önemli uygulama alanları vardır. Dersin işlenişinde bu basamaklarla ilgili çalışmalar sıra takip ederek yapılabileceği gibi sıra takip etmeden de yapılabilir. Özellikle metin kavrama soruları ve temayla ilgili çalışmalarda bu altı basamağın uygulanmasına dikkat etmek gerekmektedir. Bu konuyla ilgili Baysen (2006), yaptığı araştırmada öğretmenlerin derste sorduğu soruların %56'sının bilgi düzeyinde olduğunu saptamıştır. Bunun yanında öğretmenlerin soruyu sorduktan sonra beklemediklerini gözlemlemiştir. Uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarının uygulanması için de öğrencilerin ve öğretmenlerin hazırlık yapmadıkları sonucuna ulaşmıştır.

#### **2.4. TÜRKÇE ÖĞRETİMİNİN YÖNTEM VE TEKNİK AÇISINDAN TARİHİ GELİŞİMİ**

Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikleri daha iyi anlamak ve Türkçe öğretiminin ulaştığı noktayı tam olarak anlayabilmek için geçmişten günümüze Türkçe müfredat programlarına bakmak, faydalı olacaktır. Bu kısımda Cumhuriyet dönemi öncesi Türkçe öğretimiyle ilgili bazı özelliklere değinilirken, Cumhuriyet dönemi Türkçe programları yöntem ve teknik açısından kısaca ele alınmıştır.

Coşkun (2007:1-12)'a göre Türkçe öğretimi alanında yazılan ilk eser, Kaşgarlı Mahmut'un 11. yüzyılda yazdığı Divanü Lügât'it Türk adlı kitabı olarak bilinmektedir. Araplara Türkçe öğretmek için yazılan bu eserde tümevarım yöntemi temel alınmıştır (Onan, 2003). Ansiklopedik bir sözlük niteliğinde olan bu kitapta kelimelerin söz kalıpları ve metinler içerisinde öğretilmesi yoluna gidilmiştir. Türkçe öğretiminin binlerce yıl sürmesine rağmen Türkçenin eğitim kurumlarında, ana dili eğitimi çerçevesinde, bir ders konusu olarak ele alınışı ve bu alanda yöntemlerin tartışılmaya başlanması 19. yüzyılda gerçekleşmiştir. Öncesinde Osmanlı Devletinin

eğitim kurumlarında belli yeniliklerin dikkat çekmesine rağmen Cumhuriyet döneminde oldukça farklı olduğu söylenebilir. Bu anlamda 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nde yeni yöntemle alfabe, yazı öğretimi yapılması istenmektedir. "Usul-i cedid" akımının en önemli temsilcilerinden Selim Sabit Efendi, 1874'te yazdığı Rehnümâ-yı Muallimin adlı eserinde Türkçe okuma, yazma öğretimine önemli ölçüde yer vermiştir. Tanzimat döneminden Cumhuriyet dönemine kadar eğitim sisteminde ana dili eğitime önemli bir yer ayrıldığı görülmektedir; fakat bu dönemlerde ana dili eğitiminin hangi yöntem ve tekniklerle yapılacağı konusunda sıkıntılar yaşanmıştır (Kırkılıç ve Akyol, 2007).

Calp (2005:22-32), 1926 Türkçe Programı'nın önceki programlara göre daha ayrıntılı hazırlandığını söylemektedir. Özellikle ilk okuma ve yazma öğretiminde kullanılacak yöntemlere yer verilmiştir. 1930 tarihli Türkçe Programı'nda metot ve ilkeler belirlenmiştir ve bu programda da bu başlık altında Türkçe dersinde yapılması gerekenler belirtilmiştir. 1948 Türkçe Programı konu ve metotları daha belirgin açıklamaktaydı. Bu Program'da tümdengelim yöntemine yer verildiğini görülmektedir.

1981 tarihli Türkçe Programı'nda "Yöntem" başlığı altında Türkçe dersinin nasıl işleneceği anlatılmıştır. Bu alanların nasıl işleneceğinin anlatılması yöntem ve teknik kavramına çok uzaktır. Bu bölümde Türkçe dersleri şu aşamalara ayrılmıştır:

- a. Hazırlık çalışması
- b. Metnin okunması
- c. Metnin incelenmesi
- ç. Kelime çalışmaları
- d. Metinle ilgili soruları cevaplanması,
- e. Plan ve paragraf kavramını kazandırma,
- f. Parçadaki dil ve anlatımın incelenmesi,
- g. Parçanın türü üzerinde çalışmalar,

- ğ. Parçanın yazarı üzerinde durma,
- h. Dil bilgisi çalışmaları,
  - 1. Anlatım çalışmaları (Türkçe Dersi Programı, 2002).

2006 Türkçe Programı birçok yönden öncekilerden farklı olmuştur. Tema merkezli, belli etkinliklere dayanan program yöntem ve teknik konusunda da önceki programlara göre oldukça farklı hazırlanmıştır. Türkçenin okuma, dinleme, konuşma, yazma, dil bilgisi alanlarıyla ilgili ayrıntılı olarak yöntem ve tekniklere yer verilmiştir; ancak bu yöntem ve teknikler başlığı altında verilenlerden bir kısmının tür olduğuyla ilgili tartışmalar vardır. Bunların bir kısmının teknik olduğunu düşünebiliriz. Bu anlamıyla programda yöntem ve teknik ayrımı güdülmemiştir. Tür, yöntem ve teknik kavramları birlikte düşünülmüştür. Programdan önce yazılan kitaplar genelde anlatım, soru-cevap, tümevarım gibi yöntem ve tekniklere yer verirken, program hazırlandıktan sonra çıkan kitaplar daha çok yeni programda yer alan yöntem ve teknikleri; tür, yöntem ve teknik başlığı altında vermiştir.

## **2.5. TÜRKÇE DERSİNİN GENEL AMAÇLARI**

Türkçe Dersi Öğretim Programı ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin;

- a. Dilimizin, millî birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olduğunu benimsemeleri,
- b. Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmeleri,
- c. Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları,
- ç. Anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri,

- d. Seviyesine uygun eserleri okuma; bilim, kültür ve sanat etkinliklerini seçme, dinleme, izleme alışkanlığı ve zevki kazanmaları,
- e. Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri,
- f. Yapıcı, yaratıcı, akılcı, eleştirel ve doğru düşünme yollarını öğrenmeleri, bunları bir alışkanlık hâline getirmeleri,
- g. Bilgiye ulaşmada kitle iletişim araçlarından yararlanmaları, bu araçlardan gelen mesajlara karşı eleştirel bakış açısı kazanmaları ve seçici olmaları,
- ğ. Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımaları,
- h. Hoşgörülü, insan haklarına saygılı, yurt ve dünya sorunlarına duyarlı olmaları ve çözümler üretmeleri,
1. Millî, manevî ve ahlâkî değerlere önem vermeleri ve bu değerlerle ilgili duygu ve düşüncelerini güçlendirmeleri amaçlanmaktadır (Türkçe Dersi Programı, 2006).

## 2.6. YÖNTEM VE TEKNİK SEÇİMİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Gür (1995a)'ün yöntemin uygulanmasında belirttiği gibi uygulanan yöntem koşullara göre değişmektedir: “Amaçların gerektirdiği diğer koşullar tam olsa bile öğretmenin yöntem konusundaki tutumu amaçlara ulaşmayı güçleştirebilmektedir. Bu yüzden öğretmenlerin yöntem ve teknik bilgisi tam olmalıdır. Öğretmen koşulların, amaçların, öğrenci özelliklerinin tam farkında olmazsa tecrübelerine ya da kendinden daha tecrübeli kişilere göre ders yapmak zorunda kalmaktadır.” Öğrencilerin kişilik özellikleri, gereksinimleri yöntem ve teknik seçimini doğrudan etkilemektedir. Bu yönüyle kalabalık sınıflarda öğretmen ister istemez “düz anlatım” yöntemini seçmek durumunda kalmaktadır.

Calp (2005:251), yöntem ve teknik seçimini etkileyen faktörleri şu şekilde sıralamaktadır:

- a. Öğrencilere kazandırılacak hedef davranışlar,
- b. Öğretmenin yönetime yatkınlığı,
- c. Öğrenci grubunun büyüklüğü,
- ç. Öğrencilerin gelişim özellikleri,
- d. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi,
- e. Dersin veya konunun özelliği,
- f. Fizikî imkânlar,
- g. Zaman ve maliyet.

Demirel (1999:141), hedef, strateji, yöntem ve teknik arasındaki bağlantıyı aşağıda yer alan tablodaki gibi yapılandırmıştır:

**Tablo 1. Bilişsel Alanın Basamaklarına Göre Türkçe Dersinde Kullanılabilecek Yöntem ve Teknikler**

<b>HEDEF (BİLİŞSEL ALAN)</b>	<b>STRATEJİ</b>	<b>YÖNTEM</b>	<b>TEKNİK</b>
Bilgi	Sunuş	Anlatma	Gösteri/Beyin Fırtınası
Kavrama	Buluş	Tartışma Örnek Olay	Soru-Cevap Beyin Fırtınası
Uygulama Analiz Sentez Değerlendirme	Araştırma	Gösterip Yaptırma Problem Çözme Proje	Benzetim Drama Rol yapma İkili ve Grup Çalışması

Bu belirlemeler doğrultusunda yöntem ve teknik ayrımı yapmak gerekirse Türkçe öğretiminde 6. 7. ve 8. sınıflar için yaygın olarak kullanılan yöntemler anlatma, tartışma ve gösterip yaptırmadır. Bilgi düzeyindeki hedefleri gerçekleştirmek için anlatma, kavrama düzeyi için tartışma, uygulama düzeyi için de gösterip yaptıрма yöntemine daha çok yer verilmesi önerilmektedir.

## **2.7. ÖĞRETME STRATEJİLERİ**

Strateji kavramını yöntem ve tekniği kapsayan bir kavram olarak düşündüğümüzde strateji seçimi aynı zamanda yöntem ve tekniklerin seçimini de belirlemektedir. Jacobsen (aktaran Demirel, 2007:78-80)'e göre öğretim stratejileri üç grupta toplanmaktadır. Bunlar:

### **2.7.1. Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi**

Bu strateji, günümüzde çok yaygın olarak kullanılmaktadır. Bilgi aktarılmasında, kavram, ilke ve genellemelerin açıklanmasında kullanılır. Sunuş yoluyla öğretimde bilgilerin düzenlenmiş, sıralanmış olması gerekmektedir. Öncelikle genel ilke ve kavramlar verilir, bunu ayrıntılı bilgilerin kazandırılması izler.

Sunuş yoluyla öğretimde, bilgiler çok dikkatli şekilde düzenlenir ve öğrenciler tarafından alınmaya hazır hâle getirilir. Öğretmen konuyu ya kendisi planlar ve sunar, ya da öğrenci araştırarak öğrenir. Bilgileri kendisine geldiği şekliyle alıp kaydeden öğrenci, ilgili uyarıcıyla karşılaştığında bilgileri olduğu gibi hatırlar ki bu, mekanik öğrenmedir ve hemen unutulur. Kendisinde gelen bilgileri etkin biçimde daha önce edindiği benzer bilgilerle yeniden organize eden ve sonra belleğe kaydeden öğrenci ise mekanik öğrenmeden kurtulmuştur.

Öğretmen ve öğrenciler arasında yoğun bir etkileşim; bol örnek verilmesi, grafik, şema, resim gibi görsel uyarıcıların kullanılması; genelden özele doğru

(tumdengelim) bir sıra izlenmesi ve öğretimin adım adım ilerlemesi, sunuş yoluyla öğretim stratejisinin dört temel özelliğidir (Tan, 2007). Sunuş yoluyla öğretim stratejisinde daha çok anlatma ve gösteri yöntemleri seçilmektedir.

Aykaç (2006)'ın belirttiği gibi özellikle deneme uygulaması yapılan 2005-2006 yılında bütün okullarda uygulanmaya başlanan yeni programlara göre öğretmenlerin bütün öğretim stratejilerini bilmeleri gerekmesine karşın sunuş yoluyla öğretim stratejisini mümkün olduğunca kullanmamaları bunun yerine öğrenci merkezli eğitime olanak veren buluş ve araştırma stratejilerine yer vermeleri öğrencilerin öğrenmesi üzerinde daha etkili sonuçlar verebilecektir.

### **2.7.2. Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisi**

Bu strateji, öğrenci etkinliğine dayalı güdüleyici bir öğretme yaklaşımıdır. Burada öğretmene düşen görev öğrenciyi yönlendirmek ve cevabı ona buldurmaaktır.

Buluş yoluyla öğretim, sunuş yoluyla öğretime göre daha çok öğrenci etkinliğine dayanan ve öğrenmeye güdülemede etkili bir stratejidir. Sunuş yoluyla öğrenmede soyut düşünce örneklerden önce sunulup, soyut kavramaya yardım eden örnekler arkadan verilirken; buluş stratejisinde örnekler önce sunulur. Buluş yoluyla öğretim stratejisinde tümevarım (özelden genele-parçadan bütüne) yöntemi kullanılmaktadır. Öğretmen örnekleri sunar, öğrenci konu yapısını, fikirler arasındaki temel ilişkileri, ilkeleri ve özellikleri keşfedinceye kadar örneklerle çalışır. Burada öğretmenin amacı önceden hazırlanmış bilgiyi öğrenciye sunmak değil, öğrencinin kendi kendine öğreneceği ortamı oluşturmaktır (Tan, 2007:177). Buluş yoluyla öğretim stratejisinde daha çok beyin fırtınası, tartışma, örnek olay yöntem ve teknikleri seçilmektedir.

### **2.7.3. Araştırma Yoluyla Öğretim Stratejisi**

Bu stratejide izlenen yol, problem çözme yönteminde izlenen yolun aynısıdır. Tümüyle öğrencilerin araştırma ve inceleme yapmalarına ağırlık veren bir öğretim yaklaşımıdır. Bu bölümde önce öğrencinin problemi fark etmesi sağlanmalı ve öğrenci çözümü bulması noktasında yönlendirilmelidir. Araştırma yoluyla öğretim stratejisinde daha çok problem çözme, gösterip yaptırma ve proje yöntemleri seçilmektedir.

## **2.8. TÜRKÇE DERSİNDE KULLANILABİLECEK YÖNTEMLER**

Bu bölümde Türkçe dersinde bilinen ve genellikle kullanılan yöntemlere yer verilmiştir.

### **2.8.1. Anlatma (Takrir) Yöntemi**

**Amaç:** Bir konu hakkındaki bilgiyi öğrenenlere anlatmak, açıklamak; bilgi düzeyindeki davranışları öğretmek; soyut kavramları etkili bir şekilde açıklamak; derse başlamak; ders arasındaki geçişleri sağlamak; başka yerden edinilmesi zor bilgileri edinmektir.

**Uygulama:** Bu yöntem, derse giriş yaparken, konuyu özetlerken ya da bir konuyla ilgili bilgiyi aktarırken kullanılır. Daha çok sunuş yoluyla öğretim stratejisinin kullanımında ve bilgi düzeyindeki davranışların kazandırılmasında kullanılır. Demirel (2007:81-82)'e göre bu yöntemin uygulanmasında şunlara dikkat edilmelidir:

- a. Basit, kısa ve tam cümleler kullanılmalı,
- b. Doğru anlatıma ve mesleki terimlerin kullanılmasına özen gösterilmeli,
- c. Konuların ana başlıkları belirlenmeli, sunu mantıksal bir sıraya göre yapılmalı,
- ç. Ses tonu iyi ayarlanmalı ve arka sıradakilerin rahat duyabileceği olmalı,

- d. Verbalizmi (laf salatası) önlemek için plan, kroki, grafik gibi görsel araçların kullanılmasına yer verilmeli ya da tahtaya resim ve şekil çizilmeli, uzun süre konuşmaktan kaçınılmalı,
- e. Ara sıra sınıf tartışmalarına yer verilmeli, öğrencilere sorular sorulmalı ve gelen yanıtlara göre konu genişletilmeli,
- f. Anlatırken espri ve şakalara yer verilmeli, ilgi çekici jest ve mimikler yapılmalı,
- g. Öğrenci yaşantılarına uygun örnekler verilmeli,
- ğ. Küçük grup çalışmaları ile anlatılanların tartışılması yapılmalı,
- h. Anlatılanların dikkatle dinlenmesini sağlamak için ders sonunda kısa sınav yapılmalıdır.

Soysal (1999), anlatım metodunun daha çok sebep-sonuç ilişkilerinin yeteri kadar fark edilmediği durumlarda kullanıldığını söylemektedir. Öğretmen bu metodu kullanırken ortaya birtakım fikirler koymalı, sentezler yapmalı, deliller göstermeli, gerekli açıklamalarda bulunmalıdır. Calp (2005) ise yeterli zaman, araç-gereç ve kaynakların bulunmadığı durumlarda etkili bir şekilde işe koşulabileceğini söylemiştir.

Yılmaz (2006:296), öğretmen merkezli eğitimin sürekli eleştirilmesine karşın vazgeçilemediğine değiniyor ve bu yöntemin önemine şu şekilde dikkat çekiyor:

Öğretmen merkezli olması yönüyle eleştirilen ancak onun yerini de hiçbir yöntemin dolduramadığı bir yöntemdir. Az zamanda çok konuyu anlatma imkânı verilse de pek de faydalı sonuçlar alınmaz. Çünkü insan duyduğunu beyninde çok daha az süre içinde unutabilir (Yıldız, 2006).

Anlatım yöntemiyle analiz veya eleştirel düşünce gibi üst düzey hedeflerin öğretilmesi mümkün değildir. Pasif durumdaki bir dinleyicinin ortalama dikkat süresi on beş dakikadır. Dinleme ağırlıklı öğrenme sürecinde öğrenciler bilgiyi kısa süreli

hafızadan uzun süreli hafızaya yavaş yavaş geçirirler. Bu da öğrenme materyalinin genellikle tekrarını gerektirir ve çok zaman alır. İnsan algısı hata ve yoruma açık olduğundan, öğrencilerin işittikleri veya anladıklarını sandıkları her zaman öğretmenin söyledikleri ile birebir aynı olmaz. Sunum sırasında önemli bilgi ile önemsiz bilgi arasında öğrencilerin ayırım yapması zor olabilir (Tan, 2007:183).

### **2.8.2. Açıklama Yöntemi**

**Amaç:** Verilecek bilgi veya kazanımı açık ve net biçimde her şeyiyle ortaya koymak; soyut kavramları kavratmak; anlaşılmayan konulara açıklık getirmektir.

**Uygulama:** Yapılacak açıklamalar, öğrencinin elinde bulunacak bir yardımcı ders kitabıyla veya önceden hazırlanmış belli konuları içeren notlarla desteklenirse daha fazla yarar sağlar. Öğrenci yapılan açıklamaları evinde tekrar edebilir (Yıldız, 2006:293).

### **2.8.3. Yazdırma Yöntemi**

**Amaç:** Bilgi ve kazanımları yazdırarak kazandırmaktır.

**Uygulama:** Dikte çalışmasından farkı yoktur. Türkçe derslerinde bu yöntem yazma alanıyla birlikte kullanılabilir. Öğretmen, yapacağı açıklamayı bazen yazdırmak gereği duyar. Bu işlem, yazmada dikte çalışmasına da yarayabilir. Bunun yanında öğrencinin elinde bulunan ders kitabından da açıklamalar için faydalanılabilir. Ancak açıklama yapılırken bazı öğrencilerin derse katılımı da sağlanmalıdır (Yıldız, 2006:293)

### **2.8.4. Buluş ve Sezdirme Yöntemi**

**Amaç:** Verilmek istenen bilgi veya kazanıma gerekli önlemleri alarak öğrencinin ulaşmasını sağlamak, öğrencilerin deneyim kazanmalarını sağlamaktır.

**Uygulama:** Yapararak ve yaşayarak öğrenme ilkesine uygun bir yöntem olmakla beraber kontrol edilemediği veya iyi planlanmadığı durumlarda fazla zaman kaybına neden olan bir yöntemdir.

Buluş yoluyla öğretim, genellikle öğretim yöntemlerine ek olarak uygulanabilir; fakat ana öğretim yöntemi olamaz. Buluş yoluyla öğrenmenin esas alındığı öğretimde şu noktalara dikkat edilmelidir:

- a. Öğrenci ufak yardım ve ipuçlarıyla yüreklendirilmeli,
- b. Dersler eğlenceli geçirilmeli, hatta oyunlaştırılmalı,
- c. Öğrencilerin dersteki her türlü merakı giderilmeli,
- ç. Bol ve çeşitli örneklerle anlatım zenginleştirilmeli,
- d. Farklı ve etkileyici araç-gereç kullanılmalı,
- e. Öğrencilere farklı düşünme imkânı verilmeli ve onların düşüncesine saygı duyulmalı (Yıldız, 2006:293).

#### **2.8.5. Örnek Olay Yöntemi**

**Amaç:** Gerçek hayatta karşılaşılan problemleri sınıf ortamına taşıyarak öğrenme ortamı oluşturmak; bir konu veya bir beceriyi kazandırmak ve öğrencilere bildikleri, kavradıkları bir konu hakkında uygulama imkânı vermek; problem çözüp analiz etmek ve sonuca ulaşmayı sağlamak; eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirmek; öğrencileri duygu ve düşüncelerini rahat bir şekilde açıklama imkânına kavuşturmak; günlük hayatta karşılaşılan ve tam olarak belirlenmemiş olguların sınıf içinde tartışılarak bir sonuca bağlanmasını sağlamaktır.

**Uygulama:** Günlük hayatta karşılaşılan gerçek bir problemin çözümü için kullanılır. Örnek olaylar genelde yazılıdır, görsel olan olaylara da yer verilebilir. Bu yöntem daha çok buluş yoluyla öğretme yaklaşımında ve kavrama düzeyindeki davranışların kazandırılmasında kullanılır. Örnek olay yöntemi kullanılırken şunlara dikkat edilmelidir:

- a. Sınıfa getirilecek örnek olayda ayrıntılar iyi belirlenmiş olmalı, (Örnek olay gerçek mi? Olay anlamlı mı? Bir bütünlük taşıyor mu? Mantık açısından farklı bir görüş getiriyor mu? gibi),
- b. Örnek olayda temel bir sorun bulunmalı,
- c. Bu sorunun analiz edilmesi istenmeli, böylece sorun iyice anlaşılmalı,
- ç. Örnek olay, hedefler, ilişkiler ve değerler açısından değerlendirilmeli,
- d. Örnek olayda beklenen çözüm için öğrencilere ön bilgiler verilmeli; bu amaçla ya yazılı bir rapor verilmeli ya da örnek olayla ilgili bir video filmi gösterilmeli,
- e. Örnek olay için yönlendirici tartışma soruları önceden belirlenmeli; olayın nedeni, oluş şekli ve sonuçları üzerinde tartışmalar yoğunlaşmalı,
- f. Tartışma sonunda ortaya çıkan ilke ve sonuçlar ile en çok görüş birliğine varılan öneriler belirlenip bir yere kaydedilmeli,
- g. Örnek olayda elde edilen sonuçlardan ve deneyimlerden kurumlardaki çalışmalarda ne şekilde yararlanılacağı konusu üzerinde durulmalıdır (Demirel, 2007:83-85).

Üstündağ (2003), örnek olay incelemesindeki aşamalar şu şekilde sıralamaktadır:

- a. Örnek olay yazılı olarak katılımcılara sunulur,
- b. Katılımcılar varsa soruları yanıtlanır,
- c. Yönlendirici sorular sorulur,
- ç. Alternatif çözümler üretilir,

- d. Yeni çözüm önerileri dikkate alınarak örnek olayın katılımcılar tarafından yeniden yazılması istenir.

Sınıfın tümüyle örnek olaya katılımı sağlanabileceği gibi sınıfın küçük gruplarla örnek olaya katılımı sağlanabilir. Küçük gruplarla yapılırsa her gruba aynı ya da farklı örnek olaylar verilebilir. Sonra önerilen çözüm yolları sınıfa sunulur ve tartışılır.

Örnek bir olaya örnek olarak, “Ahmet çok çalışkan bir öğrencidir. Son Türkçe yazılısında çalışmamıştır. Ancak beş de alması gerekir. Hem çalışmamıştır hem de beş alacaktır. Bu aşamada kopya çekmeyi ve beş almayı tasarlamaktadır. Bir de Türkçe öğretmenini çok sevmektedir ve bu haksızlığı ona yapmak istememektedir. Ahmet nasıl davranmalıdır?” şeklindeki olmuş ya da olmamış bir olay verilebilir (Yıldız, 2006:294-295)

Aykaç (2006:200), örnek olay yönteminin yaşamın gerçek sorunlarıyla öğrencileri yüz yüze getirdiğine değinmiştir: “Bu yöntemle özellikle sınıfa getirilmesi mümkün olmayan ya da çok pahalıya mal olan gerçek nesne ya da durumların sınıfa getirilmesi sağlanabilir. Örneğin; öğrencilere yaşamda karşılaştıkları trafik ile ilgili olaylara benzer gerçek olaylar üzerinde eğitim yaptırmak, öğrenmeyi daha etkili kılabilir.”

Eğitim sürecinde örnek olaylardan yola çıkarak öğrencilere yaşamla ilgili birçok davranış kazandırılabilir. Bu şekilde onların ileriki yaşamda karşılaşılabilecekleri problemleri kolayca çözebilmeleri sağlanır. Eğitimin amacı da kişiyi hayata hazırlamak olduğundan bu yöntemin eğitimle yaşam arasında güçlü bir bağ kurulmasında etkili olacağı bir gerçektir. Örnek olay yönteminde öğrenciler problem çözme yönteminde olduğu gibi “neden?” ve “niçin?” sorularına cevap verecek şekilde araştırma yaparlar. Bu araştırma sonucunda elde ettikleri bulguları analiz ederek bir gerçeğe ulaşmaya çalışırlar (Başar, 2001).

Tan (2007:189), başarılı örnek olay incelemeleri, seçilen ve tartışılan konunun öğrenci tarafından iyi bilindiğini ortaya koymuştur: “Yöntemi uygulamaya başlamadan önce öğretmenin öğrencilerin incelenecek olan olayı bildiklerinden emin olması gerekmektedir. Konu ile öğrencinin hazır bulunuşluğu birbirine uyuyorsa, bu yöntem uygulanabilir. Örnek olay yöntemi için seçilecek en iyi konular ikilem yaratan, kritik problemleri tanımlayan ve zıtlıkları içeren türden olanlardır. Bu tür konular düşünmeyi güdülemektedir.”

### **2.8.6. Oyunlaştırma (Dramatizasyon) Yöntemi**

**Amaç:** Bir olay, fikir veya durumun grup önünde sergilenmesi; öğrencilere olayın nasıl oluştuğunu göstermek ve olayın derinine inmesini sağlamak; öğrenciyi doğrudan eğitimin merkezine alarak, aktif katılım yoluyla öğrenmeyi sağlamak; öğrencilerin hangi durumda nasıl davranması gerektiğini yaparak-yaşayarak öğrenmesini sağlamak; konuşma becerisini, etkili dinleme, eleştirel düşünme ve yaratıcılık gibi yönleri geliştirmek; dili ve dil bilgisini etkili kullanmalarını sağlamak; bilişsel davranışları, duyuşsal özellikleri ve devinişsel becerileri kazandırmak; başta duyuların eğitimi olmak üzere bütüncül bir estetik anlayışı oluşturmada sanat eğitim alanı ve yaşanan süreci betimleme, açıklama ve kontrol edebilme olanakları sağlamak; çeşitli deneyim olanaklarını sınıfa taşımak; öğrencilerin iletişim gücünü geliştirmektir.

**Uygulama:** İletişim kurmak mademki bireyin önemli bir amacı, o zaman sınıflarda uygulanabilecek en zevkli ve öğrenimi kolaylaştırıcı yöntem, dramatizasyondur. Bir ya da birkaç kişinin sahneye uygun bir biçimde yazdığı, yazın değeri olan bir yapıt olan dram sanatı, ‘oyunmak’ ve ‘bir şey yapmak’ anlamlarına gelir. Dram sanatının birbirinden ayrılmayacak özellikleri yansılama, canlandırma ve aksiyondur. Oyun, insan yaşamının her aşamasında görülebilen ve değişik amaçlarla yapılan bir etkinliktir. Piaget, “Oyun Evreleri”ni zihinsel gelişim yönünden bazı evrelere ayırmıştır. Bu da oyunun zihin gelişimine paralel olarak değişip gelişebileceğini

göstermektedir. Zihinsel ve fizyolojik gelişim içinde olan insan yavrusu, okul öncesinde olduğu kadar okul döneminde de oyundan ayrılmaz (Ateş, 2000).

Öğrenciler, bizzat katıldıkları ve hoşlandıkları eylemlerden daha fazla tecrübe edinirler. Hislerini ve tutumlarını açıklama imkânına sahip olurlar. Dramatizasyon, durumu yalnızca kavrama yerine hissetme imkânı da sağlar. Ancak dramatizasyonda amaçlar açıklıkla belirtilmezse, bu yöntem, yalnızca, faaliyete katılanlar için yararlı olur.

Yöntemlerin seçimi; günümüzün sınıf içi etkileşiminde her zaman olduğu gibi güncel ve hayatî bir öneme sahiptir; ancak bugün, bireyi merkezde bulandıran öğretim yöntemlerinin, geçmişte olduğundan daha çok işe koşulması gerektiği savunulmaktadır. Bireyi merkezde bulandıran eğitim yaklaşımı; öğrencinin en iyi biçimde öğrenebilmesi için etkin duruma geçirilmesini, öğrenmenin öğrenci yaşamından ayrılmamasını, öğrenenin ilgi ve gereksinimlerinin ön planda tutulmasını gerektirir (Demirel 1997:62). Bir yöntem olarak yaratıcı drama; bu süreçte önemli bir seçenektir. Yaratıcı drama sınıf içi oyunlarla geliştirilen bir etkinliktir. Bu etkinlik boyunca öğrenci; etkin durumdadır, onun yaşantılarından yola çıkılarak planlanan canlandırmalar söz konusudur, öğrenenin ilgi ve gereksinimi ön plandadır (Üstündağ, 1998).

Tan (2007:207), dramatizasyonun yaparak yaşayarak öğrenme fırsatını verdiği için, öğrencilerin konu ve olayları nesnel biçimde çözme yeteneklerini geliştirdiğini söylemektedir. “Rol oynama ve drama çoğu zaman karıştırılır. Rol oynamanın dramada kullanılan etkinliklerden biri olması, aralarındaki temel farktır. Drama çalışmalarında genellikle yazılı metin olmadığından sahneleme etkinliği de değildir. Her iki yöntem de, öğrencilerin başkalarının ne bildiğini ve hissettiğini açıklamalarına ve anlamalarına yardım eder, empati geliştirmelerini sağlar ve sosyal becerilerini geliştirir.”

İnsan gördüğü olayı kolay kolay unutmaz, hele hele yaratıp yaşadığı bir olayı asla! Bu konuda ABD Teksas Üniversitesinde Philips tarafından yapılan araştırmada, insanların okuduklarının %10'unu, gördüklerinin %30'unu, görüp işittiklerinin %50'sini, işittiklerinin %20'sini, söylediklerinin %90'ını hatırladığı belirtilmektedir. Dramatizasyon yöntemi hemen hemen bütün duyu organlarına hitap etmektedir. Bu yönüyle çok etkili bir öğretim yöntemidir. Güney Amerika'da bir taşra tiyatrosunda, bir oyunda kötü adam rolünü oynayan bir oyuncu, rolünü öylesine kusursuz oynar ki oyunu izleyen çiftçilerden biri öfkeyle silahını çekip oyuncuyu vurur. Çiftçi idam cezasına çarptırılır. Böylece kurban da çiftçi de aynı gün toprağa verilir. Her ikisinin de mezar taşına, "Burada dünyanın en iyi oyuncusuyla en iyi izleyicisi yatmaktadır." yazılır (Yüksel, 1996).

Isınma ve rahatlama çalışmaları, oyunlar, doğaçlamalar, oluşumlar ve değerlendirme yaratıcı dramının yöntem olarak kullanılmasındaki aşamalardır (San 1991, 1996; Üstündağ, 1997). Isınma ve rahatlama çalışmalarında, tanışma ile başlayan, güven kazanma, uyum sağlama, beş duyuyu kullanmayla devam eden ve gözlem yetisini geliştirmeye, bedenini, beynini duyumsamayla sürdürülen etkinlikler vardır. Bu etkinlikler aynı zamanda bireylerinin duyularının eğitimiyle ilgilidir. Göz duyarlılığı geliştirme, dinlemeyi öğrenme, dokunma duygusunu kullanırken kendi iç sesiyle düşünme, değişik tatları ve kokuları onlar çevresinde bulunmadığında bile duyumsamaya çalışma, bu etkinlikler içinde yer alır. Bu aşamada birey eğitilebileceğini görme fırsatı bulur. Üstündağ (1997), yaratıcı dramının özelliğini ve uygulama koşullarını şu şekilde ele alıyor:

Yaratıcı dramada oyunlar; kimi zaman sözcük dağarcığını, duyuları ya da dikkati geliştiren oyunlar olduğu gibi, kimi zaman da öykünmeye dayalı ya da yarışmalar içeren etkinliklerdir. Yaratıcılık ve imgeleme boyutları oyunlarla işin içine girer. Değişik atölye çalışmalarında katılımcılar tarafından; başta belirlenen kurallara yenilerinin eklendiği, kuralların farklı amaçlar doğrultusunda değiştirildiği, oyunlara ses, müzik ve devinimlerin eklendiği ya da oyuna katılan kişi sayılarında değişikliklerin yapıldığı gözlenmektedir.

Yaratıcı dramada doğaçlamanın çeşitli türlerinden yararlanılabilir. Bunlardan başlıca bilinenleri; kişiler ve onların özgün kimliklerini konu alan karakter

doğaçlamaları, objelerin kullanılmasından ya da düşünmesinden yararlanılarak geliştirilen doğaçlamalar, kendi bedenini ya da bir grupla gruptakilerin bedenini kullanarak bir nesne, eşya, yapı, organizma, araç oluşturma amacıyla yapılan doğaçlamalar, başlangıcı, sonu ya da tam ortası verilen bazı şiir, öykü, masal ya da filmin sonunu tamamlama ya da bir kısmı gösterilen portre, resim ya da fotoğrafın bütününe düşünme ile ilgili doğaçlamalar ve son olarak da bir kenti, pazar yerini, okulu canlandırma gibi insanlar arası etkileşimi kolaylıkla gözlenebileceği ortamlara yönelik olan durumdan kaynaklanan doğaçlamalardır.

Yaratıcı dramada buraya kadar sözü edilen yöntemlerin uygulanması sırasında önemli olan bir aşama da değerlendirmedir. Öğretmenin ya da eğitimcinin gözlemlerine dayanarak uygun olan zamanda ya da katılımcıların isteği doğrultusunda sözü edilen yöntemlerin her birinin ya da birkaçının değerlendirmeye yer verilebilir. Değerlendirmenin buradaki anlamı; bir tartışma açılması “Ne yaşadınız?”, “Neler hissettiniz?”, “Nerede güçlük çektiniz?” gibi soruların tartışılması, katılımcıların bu soruları yanıtlaması, öğretmenin ya da eğitimcinin bu süreci yönetmesi ve gerekiyorsa kendi gözlemlerini de katılımcılarla paylaşmasıyla geçen süreçtir. Değerlendirme bu özellikleri ile drama çalışmalarının vazgeçilmez bir aşamasıdır,

Yüksel (1996), dramatisasyonun üç aşamadan oluştuğunu belirtmektedir: mim, benzetim, oyunlaştırma. Önce konuşmaya zemin hazırlamak üzere sözsüz hareket yapılır. Sonra katılımcılar kendilerine verilen rolü uygular. Son aşamada katılımcılar kendileri ya da diğer insanlarla ilgili olarak düş gücünü harekete geçirerek hareketler yapar. Dramatisasyonun daha etkili olabilmesi için ders öncesinde hazırlıkların yapılması gerekmektedir. Öncelikle hedef tespit edilmeli, dramatisasyon için gerekli araç-gereç temin edilmeli, zaman planlanmalı.

Oyun, öğretmenin yardımcısı ve aracı durumuna getirilirse öğretim bir o kadar etkili, verimli ve kalıcı olmaktadır. İşte bu yönüyle dramatisasyon, eğitim için oyunla sürdürülen bir etkinliktir. Bu yönüyle eğitim hayatın bir parçasıdır (Calp, 2005:254-255).

### **2.8.7. Gösterip Yaptırma (Demonstrasyon) Yöntemi**

**Amaç:** Bir konuya ilişkin bilgileri açıklamak ve onu beceriye dönüştürmek; uygulama düzeyinde davranış kazandırmak; öğrencilerin bazı davranışları yaparak yaşarak öğrenmelerini sağlamaktır.

**Uygulama:** Gösterip yaptırma yöntemi; bir işlemin uygulanmasını, bir araç gerecin çalıştırılmasını önce gösterip açıklama; sonra da öğrenciye alıştırma yaptırarak öğretme yoludur. Bu konuda şunlara dikkat edilmelidir:

- a. Kazandırılacak davranışlar önce öğretmen tarafından yapılarak öğrencilere gösterilmeli,
- b. Her öğrenciye istenilen davranışı kazanması için yeterli zaman ve tekrar yapma şansı verilmeli,
- c. Gösteri anında kullanılacak şema, grafik, dia ve film gibi araçlar önceden hazırlanmalı,
- ç. Beceriler sırayla ve aşamalı olarak öğretilmeli, bir beceri tam olarak öğretilmeden diğerine geçilmemeli,
- d. Öğrencilere önce kolay, basit ve yapabilecekleri işler yaptırılmalı,
- e. Derslikte yeterli araç gereç bulundurulmalı,
- f. Dersin yapılacağı yer önceden düzenlenerek öğretime hazır hâle getirilmeli,
- g. Yapılacak işler bir akış çizelgesinde ya da yazı tahtası üzerinde gösterilmelidir (Demirel, 2007:85-86).

Bu yöntem özellikle öğrencilere belirli bir beceri kazandırılırken görsel ve işitsel öğeler birlikte kullanıldığı için etkili bir öğrenme ortamı yaratır. Bu yöntemle bir işin en iyi nasıl yapılabileceği gösterilir ve sonra öğrenciden bunu sınıf ortamında ya da laboratuvarında yapmaları istenir. Bu yöntem Türkçe ya da yabancı dil derslerinde güzel konuşma ve yazma becerilerini geliştirebilir (Aykaç, 2006:203).

Yıldız (2006:295), bu yöntemin dil bilgisi derslerinde de kullanılabileceğine değinmektedir. “Bu yöntemin dil bilgisi dersinde kullanımı da öğretilen kuralın biraz farklı bir ya da birkaç örneğinin öğrencilerce çözümlenmesidir. Çözülen örnekler de seçkin metin ve yazarlardan olmalıdır.”

### **2.8.8. Tümdengelim Yöntemi**

**Amaç:** Öğrencilerin bütünden yola çıkarak parçalara ulaşmasını sağlamak; öğrencilere çözümlene yetisi, sağlam ve doğru cümle kurma alışkanlıkları kazandırmak; bilinenden hareketle bilinmeyenleri kavramaktır.

**Uygulama:** Tümdengelim, zihnin genel bir gerçekten içinde bulunulan özel veya daha az genel gerçeklere; bir ilkedden sonuçlarına doğru indiği bir işlemdir (Carrier, Ozouf, 1964). Bir başka ifadeyle tümden gelim bazı kanun, prensip ve kurallardan hareket ederek özel bir durumu, olguyu veya örnekleri inceleme ve açıklama yoludur. Tümden gelim yöntemi, “çözümlene/analiz yöntemi” diye de adlandırılmaktadır.

Eşya, olay ve varlıkların önce bir bütün olarak ele alınıp daha sonra parçalarına ayrılması işlemine analiz/çözümlene denir. Mesela, bir metinde geçen olay, kahraman, mekân ve zamanla ilgili ayrıntıları belirleme işi analizdir. Fikir yazılarında her paragrafta bir fikir vardır. Bu fikirler, metnin yardımcı unsurlarıdır; bundan dolayı bunlara yardımcı fikirler denir. Metin incelemelerinde yazarın ortaya koymak istediği ana fikre ulaşmak için yardımcı fikirleri buldurma işi analizdir.

Doğru ve sağlam cümle kurma yeteneklerini geliştirmek amacıyla öğrencileri cümlelerin yapısı ve anlamı üzerinde düşündürerek öğelerini onlara buldurma işi de analizdir. Bu yöntem, metin incelemeleri; konuşma ve yazma çalışmaları ve bu çalışmaların öncesinde yapılan hazırlık çalışmaları, öğrencileri bir etkinliğe sevk

etmeden önce onlara verilecek yönergeler ve bir konunun sunulması sırasında işe koşulabilir (Calp, 2005:253).

Genel kural ve bilgilerden hareketle, bir konunun ayrıntılarına yönelmek gerektiği zaman kullanılan bir yöntemdir. Bu tanımdan hareketle o konunun diğer kolları anlatılırken kullanılır. Mesela sıfatlar anlatılırken genel bir yargı olarak sıfatın özellik ve görevi anlatılır. Örneklerden hareketle sıfatların türlerine geçilir. Daha da ötesi kelime türlerinin özelliklerinden hareketle bu türler içinde sıfatın yerinin ne olduğuna geçilmesi çözümlerdir. Ancak parçalarla bütün ilişkisi kesinlikle koparılmamalıdır. Dolayısıyla tümdengelim yöntemi aynı zamanda birleşim yöntemiyle birlikte kullanılır. Bilinenden bilinmeyene gitmek de bu kapsamda ele alınır (Yıldız, 2006:292).

#### **2.8.9. Tümevarım Yöntemi**

**Amaç:** Özel olaylardan hareket ederek zihnin genel bir sonuca ulaşmasını sağlamaktır.

**Uygulama:** Tümevarım, zihnin özel olaylardan genel bir kanuna varmak için takip ettiği işlemdir (Carrier, Ozouf, 1964). Bir diğer ifadeyle, özel durumlardan genel bir sonuca ulaşmak için başvurulmuş bir inceleme ve tartışma yöntemidir.

Tümevarım; gözlem, deney ve araştırmaya dayanan bir yöntem olduğu için ilköğretim birinci kademedeki çocukların zihnî donanımlarına, psikolojik özelliklerine uygun olduğu söylenemez. Ancak, somut düşünme basamağından soyut düşünme basamağına geçmiş ikinci kademedeki çocukların zihnî donanım ve psikolojik özelliklerine uygun olup onların ilmî düşünme yeteneklerinin gelişmesine hizmet etmektedir.

Tümevarım yöntemleri, öğrenme konusunu oluşturan unsurları bütünleştirme, öğrenme probleminde var olan yardımcı durum, olgu, duygu ve düşünceleri birleştirip tek bir ana duygu ve düşünce hâline getirme esasına dayanmaktadır. Özellikle dil bilgisi konularının kavratılmasında, metin incelemelerinde, kompozisyon çalışmalarında, hatta ilk okuma yazma çalışmalarının belli aşamalarında bu yönetime başvurulabilir (Calp, 2005:252).

Yıldız (2006:292)'a göre mantık olarak tümden gelim yönteminin tersi gibi düşünülebilir. “Önce ayrıntılar verilir. Sonra bu ayrıntılar belli bir düşünce ve bilgi ekseninde birleştirilir. Çözümleme ve birleşim yöntemi yararları açısından düşünüldüğünde ikisinin de birlikte kullanılması gerekliliği düşündürür. Bu yöntemden verilen bilgilerden belirli kurallar ve ilkeler çıkartmak hedeflenmektedir.”

#### **2.8.10. İstasyon Yöntemi**

**Amaç:** Grup etkileşimini güçlendirmek; grup olarak bir faaliyete katkıda bulunmak; daha önce yapılanları ileriye taşıma alışkanlığı kazanmaktır.

**Uygulama:** İstasyon yönteminde üç ayrı masadan oluşan istasyon vardır. Bu üç masa üçgen oluşturacak biçimde sınıfta birbirinden uzak olarak yerleştirilir. Birinci masanın üzerine, karta “Öykü İstasyonu”, ikinci masanın üzerine, bir karta “Slogan İstasyonu”, üçüncü masanın üzerine ise bir karta “Afiş İstasyonu” yazılır. Masalar büyük renkli kartonlar, boyama kalemleri, makas vb. malzeme bırakılır.

“Temiz bir çevrede yaşayalım, savaşa hayır, sigarasız bir dünya istiyorum, trafik kazalarına son, gürültü kirliliğine son, hormonlu yiyeceklere hayır, okulda dayağa hayır, şiddetsiz bir dünya istiyorum.” gibi konulardan biri dersin hedefleri dikkate alınarak seçilir. Konunun seçiminde öğrenci görüşlerine de yer verilebilir. Seçilen konu tahtaya yazılır. Öğrenciler üçe kadar saydırılarak sınıf üç gruba ayrılır. Yöntemin uygulamasını yöneten biri ve her istasyonda gözlem yapacak üç kişi

belirlenir. Bu kişilerin her biri bir istasyonda bulunacak ve istasyon şefi olacaktır. Öğretmen şu yönergeyi verir: “Birazdan düdük çalacağım. Düdük sesiyle bir numaralı grup öykü istasyonuna, iki numaralı grup slogan istasyonuna, üç numaralı grup afiş istasyonuna gidecek ve 10 dakika çalışacak.

Yöntemin konusu ile ilgili olarak öykü masasındakiler öykünün giriş bölümünü yazacak. Slogan masasındakiler sloganlar üretecek, afiş masası afiş yapmaya başlayacak. İstasyon şefleri gruplara kılavuzluk edecek. 10 dakika bitiminde yeniden düdük çalacağım. 1. istasyondakiler 2. istasyona, 2. istasyondakiler 3. istasyona, 3. istasyondakiler 1. istasyona geçecekler. Geçerken istasyonda ürettiklerini istasyonda bırakacaklar. İstasyona yeni gelenler daha önceki çalışmalarını sürdürecekler ve bu şekilde çalışmayı bütün istasyonlara girerek tamamlayacaklar. Çalışma tamamlanınca istasyon şefleri ürünleri getirecek. Öykü okunacak, sloganlar okunacak, afişle birlikte hepsi duvara bantlanacak. Bütün sınıf bir boyutunda emeği, katkısı olan bütün ürünleri inceleyecek.

Yönergenin anlaşıldığından emin olduktan sonra yöntem uygulanır. İstasyon yönteminin uygulanmasıyla öğrencilerde birlikte çalışma, birbirlerini tanıma, özel yeteneklerini ortaya çıkarma, yaratıcılık, başlanmış olan bir işe katkı getirme, katılımdan keyif alma, kurallara uyma, iletişim becerileri gibi yetenekler gelişir. Seçilen bir konuyla ilgili toplumsal bir sorun üzerinde düşünen öğrenciler, kendilerinin de bir şeyler yapabileceklerini fark ederler. Bu fark ediş onlara güven verir. Çekingen öğrenciler de öğretim sürecine aktif olarak katılır (Gözütok, 2006:255-257).

### **2.8.11. Problem Çözme Yöntemi**

**Amaç:** İstenilen hedefe varabilmek için etkili ve yararlı olan araç ve davranışları türlü olanaklar arasından seçmek ve kullanmak; bir problemi çözmek; genelleme ve sentez yapmak; eleştirel düşünme, karar verme, sorgulama ve yansıtıcı düşünme

alışkanlıklar kazanmak; bilimsel yöntemi kullanmayı öğretmek; daha kalıcı, izli öğrenmeler oluşturmaktır.

**Uygulama:** Bu yöntem, bir problemin çözümünde, genelleme ve sentez yapmada kullanılmaktadır. Daha çok araştırma yoluyla öğretme yaklaşımında, bilişsel alanın ve uygulama düzeyindeki davranışların kazandırılmasında ve bu alanın analiz ve sentez gibi çağımızdaki insanlardan beklenen üst düzey becerilerini, özelliklerini geliştirmede kullanılır.

Demirel (2007:86)'e göre problem çözme yöntemine yeri geldikçe ilköğretim okullarından başlayarak üniversiteye kadar eğitimin her kademesinde yer vermek gerekmektedir. Problem yaratan değil, problem çözen bir gençlik yetiştirebilmek için bu yöntemin çok iyi bilinmesi ve etkili bir şekilde kullanılması gerekmektedir. Atatürk'ün "Hayatta en hakiki mürşit ilimdir." derken en gerçekçi yol gösterenin bilim olduğu, bilimdeki gerçeklere bilimsel yöntemlerle ulaşıldığı, problem çözmede de bilimsel yöntemin en iyi yol olduğu vurgulanmaktadır. Hayatta karşılaşılan problemlerinin çözümünde de bilimsel yöntemi izlemek bir alışkanlık olmalı, bu alışkanlık da okullarda eğitim yoluyla verilmelidir. Bir problemin çözümünde aşağıda belirtilen yol izlenmelidir:

- a. Problemin farkına varma,
- b. Problemin ne olduğunu tanımlama ve sınırlama,
- c. Problem çözümü için hipotezler (denenceler) oluşturma,
- ç. Veri toplama, toplanan verileri analiz edip yorumlama,
- d. Denenceleri test edip kabul ya da reddetme,
- e. Çözümü uygulama, elde edilen sonuçlara göre önerilerde bulunma.

Tan (2007:190)'a göre seçilen problem durumları öğretimin amaçlarına hizmet etmelidir. "Problem çözme eleştirel düşünme uygulamasıdır. Bu yüzden problemler ön bilgilerle çözülemeyecek nitelikte olmalıdır. Çözüm yolları çok sayıda olmalı,

problem tek bir açıklama ile çözülemeyecek kadar karmaşık olmalıdır. Yöntem zaman alıcıdır; ancak öğrenme ürünlerini artırır. Olguları ezberleme yerine, akıl yürütme, aktif düşünme yeteneği gerektirir. Problem çözmede öğrenciler için anlamlı olacak, kendi gerçek yaşantılarından seçilmiş problemler daha ilgi çekici olacaktır. Problemler bir konu işlendikten sonra alıştırmaya veya uygulama amacıyla kullanılmazlar. Tersine program, amaçlar doğrultusunda seçilen problemlerin üzerine kurulmaktadır.”

### **2.8.12. Proje Yöntemi**

**Amaç:** Öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesine imkân sağlamak; öğrencilere bağımsız düşünme ve eleştirel düşünme alışkanlıkları kazandırmak; öğrencilerin problem çözme yeteneğini kazanmalarını sağlamak; öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarını sağlamak; öğrencilerin kendi kendine ve grupla çalışmalarına olanak sağlamak; bilimsel çalışma alışkanlığı kazandırmak; bir plan içinde çalışma alışkanlığı kazandırmak; yoğun eğitim programlarının birbirinden kopuk bölümler yerine anlamlı bütünler hâline dönüştürülerek öğretmek; öğrencinin bireysel gelişimini sağlamak; öğrenciye kendi öğrenme stratejisini keşfetme olanağı tanımak; teori ve uygulamayı birleştirmektir.

**Uygulama:** Bu yöntem bir tür bireysel öğrenme yöntemidir. Proje yönteminde öğrenilecek konuyla ilgili araştırma ödevleri verilir. Bunlar grup ödevleri de olabilir. Her öğrenci konuyla ilgili ya da onun belli bir yönüyle ilgili araştırmaya katılır. Bu araştırmada öğrenci önce problemi ortaya koyar, sonra değişiklikleri saptayıp çözüm yolları üretir. Yani hipotez kurar. Sonra kurduğu hipotezin doğru olup olmadığını sınamaya çalışır. Sonunda her öğrenci yaptığı projenin raporunu yazar ve sınıfa, yaptığı deneylerle birlikte olabildiği kadar somut ve anlaşılır bir biçimde sunar. Proje öğrencinin seviyesine uygun ve ilgisini çekecek türden olmalıdır ve belli aşamalarda öğretmen öğrenciye rehberlik etmelidir. Ayrıca önceden planlama yapılması, ön bilgilerin edinilmesi gerekir. Yöntemin uygulanmasında şu aşamalar izlenebilir:

- a. Konuya uygun olarak proje konularının belirlenmesi,

- b. Öğrencilere bireysel ya da grup olarak konuların dağıtılması,
- c. Proje hazırlarken izlenecek aşamaların belirtilmesi,
- ç. Öğrencilerin proje çalışmasına başlaması,
- d. Yapılan çalışmalar ve karşılaşılan sorunlar konusunda öğretmenin yardımcı olması, gerekli olan araç gereçlerin sağlanması,
- e. Yapılan çalışmaların öğrencilerle birlikte değerlendirilmesi (Aykaç ve Aydın, 2006:212).

Proje yöntemi ne kadar bireysel bir öğretim yöntemi olarak görünse de proje derslerinde grup çalışmalarının yapılması şarttır. Yıldız (2003), proje derslerinin ortak yürütülmesinin ve grubu oluşturan öğrencilerin istekli olmalarının önemine değinmektedir. Projelerin hazırlık, yürütme ve değerlendirme aşamalarından oluştuğunu belirtmektedir.

Tan (2007:192-193), proje temelli öğretimin aslında yeni bir öğretim yaklaşımı olmadığını söylemektedir. Ona göre ünlü eğitimci John Dewey'in bu konuda önemli çalışmaları vardır. J. Bruner de proje temelli öğretim konusunda katkıları olan bir eğitimcidir. Bu yüzden günümüzde uygulanan yöntem, aslında geçmişteki proje uygulamalarının bir sentezi ya da çağdaş bir yorumudur. Tan proje yönteminin özelliklerini hakkında ise şunları söylemektedir:

Proje, öğrencilerin genellikle somut bir ürüne ulaşmak için bireysel ya da küçük gruplar hâlinde bir görev üzerinde uzun süre çalışmalarınıdır. Bu yöntemde öğrenci seçmiş olduğu konuda bilgisini, gerçek yaşam şartlarında veya ona yakın şartlarda sınar. Böylece uygulama ve teoriyi birleştirme olanağı bulur. Yöntem okul ile gerçek hayat arasında bağ kurulmasına önem verir. Proje yöntemi herhangi bir konunun öğretiminde doğrudan bir uygulama değil, ancak bu öğretime destek amacıyla kullanılır. Sınıf içi ve sınıf dışında yürütülebileceği için, hem hızlı hem yavaş öğrenen öğrenciler için kullanılabilir. Gerçek yaşam problemleriyle karşılaşan öğrenci, zihinsel ve fiziksel olarak sürece katılır. Problem çözme, sentezleme, karar verme, yansıtıcı düşünme ve eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerileri kullanır, geliştirir.

### 2.8.13. Gezi ve Gözlem Yöntemi

**Amaç:** Öğrencilerin ilk elden bilgi sahibi olmalarını sağlamak; öğrenciye yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı vererek bilginin kalıcılığını sağlamak; yakın çevreyi tanımak ve teoriyle uygulamayı birleştirmek; araştırma ve inceleme isteğini artırmak; etkili öğrenme ortamı oluşturmak; bilimsel araştırmayla ilgili temel becerileri kazandırmak; doğal ve toplumsal olayları incelemek ve yargıya varmak; öğrencilerin kendilerini ifade etme, tasvir yapma, güç ve yeteneklerinin gelişmesine hizmet etmektir.

**Uygulama:** Öğretimde gözlem, belli eğitsel amaçları gerçekleştirmek için herhangi bir olay ya da varlığı, önceden hazırlanmış plan çerçevesinde incelemek, demektir. Okulda öğrenilen gözleme ilişkin geziye de gözlem gezisi denir. Gözlem, amaçlı ve planlı bir etkinliktir. Ders gezileri sınıfa getirilemeyen cisim, araç, olgu ve olayların yerinde ve planlı incelenmesidir. Öğrenci hem gözlem yapacağı olgunun hem de gözlemin bilgi ve becerisine sahip olmalıdır. Bu teknikte öğrenciye kazandırılacak davranışlar en az uygulama düzeyinde olmalıdır. Burada öğrencinin bu süreçte bilinçli katılması, gözlemi kurallara uygun olarak yürütmesi gerekmektedir.

Gözlem genellikle ünite ya da konu işlenirken, ona paralel olarak yapılmalıdır. Yani gözlem teorik bilgi ile yürütülmeli, konu işlerken gözleme öncelik verilmelidir. Örneğin; konunun öğretimine girmeden önce sınıfa bir resim, bir film gösterilmesi, birey ya da kümlere gözlem ödev verilmesi bu tür gözlem biçimine girmektedir. Bazen ders konularının özelliği gereği hemen gözlem yapma imkânı olmadığı koşullarda ders önce sınıfta işlenir, sonra uygun bir zamanda gözlem yapılabilir (Aykaç ve Aydın, 2006:213-214).

Calp (2005:256)'e göre gözlem ve inceleme yöntemi, görmekle görüleni incelemek esasına dayanmaktadır. "Bu yöntem, okul ve çevre ilişkisinin gelişmesine de hizmet

etmektedir. Öğrenciler bu yolla, doğrudan yaşantı elde ederek çevrelerini daha iyi tanımaktadırlar; ancak bazen ekonomik olmayabilir ve planlaması güçtür. Gözlem ve inceleme çalışmaları sırasında öğrencilerin gördüklerini, duyduklarını tespit etmeleri ve malzeme toplayıp bunlar üzerinde inceleme yapmaları, bir taraftan doğru ve sağlıklı düşünme yeteneklerinin gelişmesine; diğer taraftan eşya, varlık, olay ve olgular üzerinde yeni yaşantılar elde etmelerine imkân hazırlamaktadır. Bu yöntem aracılığıyla elde edinilen bilgi ve bulgular öğrencilerin özellikle sözlü ve yazılı anlatım, okuma, anlama ve dil bilgisi çalışmalarında kullanacakları malzemeleri oluşturmaktadır.”

Gözütok (2006:293)’a göre eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesinde öğrenme ortamları yalnızca okulla sınırlı değildir. Dale’in yaşantı konisinde alan gezileri koninin doğrudan deneyimler bölümünde yer alır. Yani öğrenci çok sayıda organını kullanarak öğrenir. Bütün duyu organların kullanarak öğrenen öğrenci, öğrendiklerini kolaylıkla unutmaz, yorumlar, yeni durumlara transfer eder ve problem çözümede yararlanır. Bu kadar etkili bir yöntemin kurallara uygun olarak eğitimin her kademesinde yaygınlaştırılması gerekir. Eğitsel gezinin amaçları:

- a. Eğitsel gezinin yapılacağı yere karar verme. Belirlenen yere yapılacak gezi, öğrencilerin eğitim programında belirlenen hedefleri kazanmalarını sağlamalıdır.
- b. Eğitsel gezi yapılacak yerdeki yetkililerle iletişim kurma,
- c. Eğitsel gezi yapılacak yerle ilgili broşür, kitap, dergi, film, afiş, slayt gibi materyallere ulaşma,
- ç. Gezi için gerekli maddi sorunun nasıl çözüleceğine karar verme,
- d. Velilerden izin yazısı alma,
- e. Gezi planı hazırlama, öğrencileri plandan haberdar etme,
- f. Yapılacak bir oturumda öğrencilere gezi ile ilgili bilgi verme, onları soru hazırlama ve gözlem yapma ile ilgili yönlendirme,
- g. Gezide uyulacak kuralları ve bu kuralların gerekçelerini öğrencilerle tartışma,

- ğ. Gerekiyorsa araç gereç sağlama,
- h. Değerlendirme oturumu düzenleme.

İyi planlanmamış eğitsel gezi başarısızlıkla sonuçlandığı gibi öğrencilerde istenmeyen davranışlar oluşmasına da neden olabilir. Zaman kavramında yanlış kullanımlar, disiplinsiz davranışlar, kurallara uymama, hatta hayati bazı tehlikeler iyi planlanmamış gezide ortaya çıkabilecek olumsuzluklardır.

Yıldız (2003), okul dışı faaliyet alanlarını konferanslar, kitap günleri, yayınevleri, matbaa ziyaretleri, kitap evi ziyaretleri, kütüphaneler, okul gezileri ve tiyatro gezileri olarak sıralamaktadır. Bu yerlere katılım ya da yapılacak geziler eğitimin yaparak-yaşayarak olmasını sağlayacaktır.

#### **2.8.14. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi**

**Amaç:** Birlikte çalışma alışkanlığı kazandırmak; iletişim becerilerini geliştirmek; başarıyı artırmak; fikir alışverişi içinde olmak; bireysel sorumluluk duygusunu geliştirmek; grup içinde kazanılan beceriler sayesinde gelecekteki iş ve aile hayatına hazırlamak; hızlı ve yavaş öğrenen öğrencilerin kaynaşmasını sağlamak; öğrenme güçlüklerini anında gidermek.

**Uygulama:** Tan (2006:194-195), Abraham Maslow'un bize insanın iç dünyasında iki grup güç veya ihtiyaç olduğunu öğrettiğini söylemektedir: biri büyüme mücadelesi, diğeri güvenlik hissi. Kendini güvende hissetmenin başlıca yollarından biri, diğer insanlarla beraber olmak ve bir gruba dâhil olduğunu hissetmektir. Bir yere ait olma duygusu öğrencilere mücadele etme, meydan okuma yetisi kazandırır. Yalnız öğrenmekten ziyade başkaları ile öğreniyor olmak, öğrencilere şu anki bilgi ve beceri seviyelerinin ötesine geçmek için duygusal ve entelektüel destek vermektedir.

Jerome Bruner, öğretim teorilerini ele aldığı klasik kitabında, öğrenmenin sosyal yönünden bahseder. “Karşılıklı” olarak adlandırdığı, “insanın başkalarına cevap verme ve bir amaç uğruna birlikte hareket etme yönündeki derin ihtiyacını” anlatır. Bruner, karşılıklı öğrenmenin, bir öğretmenin öğrenmeyi teşvik etmek için kullanılabileceği bir motivasyon kaynağı olduğunu savunur. Bruner, birlikte hareket etmenin ihtiyaç olduğu her yerde, yani bir grubun bir amaca hizmet etmek için ihtiyaç duyduğu karşılığın olduğu her yerde, kişiyi öğrenmeye taşıyan işlemler ve grubun oluşumunda gerekli olan yeterlilik duygusu vardır, demektir.

Maslow ve Bruner’in bu kavramları, bugünkü eğitim dünyasının içinde çok popüler olan birlikte öğrenme metotlarının gelişiminin temelini oluşturur. Öğrencileri gruplara ayırarak ve onlara dayanışma içinde yapıp tamamlayacakları görevler vermek, öğrencilerin sosyal ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri harika bir yoldur. Görevi akranları ile yapıyor olmanın içine girdikten sonra ise diğerleri ile birlikte ne yaşadıklarını anlatma ihtiyacı doğacaktır ki bu daha ileri bağlantıları oluşturacaktır.

Aykaç (2006:183-184)’a göre işbirliğine dayalı öğretimin temel ilkeleri:

- a. Grup büyüklüğü en az 2, en çok 6 kişiden oluşmalıdır ve öğrenme küçük gruplar içinde gerçekleştirilmelidir.
- b. İşbirlikçi öğrenim grupları kendi içinde gaye yerine dışa dönük olabilen bir gayeyi seçer.
- c. Grup üyelerinin kişilik kazanımı ve yeteneklerinin gelişimi için fırsatlar sağlanmalıdır.
- ç. Öğretmen tarafından belirlenen çalışma ilkeleri ve amaçları bütün grup üyeleri tarafından benimsenmelidir.
- d. Öğretmenler, net ve doğru kararlarla öğrencilerin hangi materyallerle çalışacaklarını, bunları ne zaman alacaklarını grupların kuruluş aşamalarında öğrencilere yazılı olarak vermelidir.

- e. Öğretmenler, öncelikle akademik başarı, cinsiyet ve rekabet temellerine göre öğrencileri olabildiğince heterojen karışacak şekilde gruplar hâlinde düzenlemelidir.
- f. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenmek zorunda oldukları özel bilgileri kavraması ve gerekli anahtarları elde etmesi için görevler yapılandırılmalıdır.
- g. Genel düzenlemede başarılı olan grup ödüllendirilmektedir.

Yarışmaya dayalı öğrenme ortamında da öğrencilerin öğrenme amaçları ortak olmakla birlikte, amaç gerçekleşmesi bakımından öğrenciler arasında negatif bir ilişki vardır. Yani gruptaki bir bireyin amaçlarına ulaşması, diğerlerini amaçlarının gerçekleşmemesine bağlıdır. Başarılı sayılabilmek için diğerlerinin başarısız olması gerekmektedir. Bireyin ulaşmak istediği sadece kendisi için yararlı iken gruptaki diğer bireyler için olumsuzdur. Bu durum, öğrencileri kendi ilgileri üzerinde yoğunlaşmaya ya da diğer arkadaşlarına yardımdan kaçınmaya iter.

Ortak öğrenme amaçlarını gerçekleştirmek ve elde edilen verimden tüm üyelerin yarar sağlaması esasına dayanan öğrenme grubudur. Böyle bir grupta, grup üyeleri grup üyeleri öğrenilecek materyali anlama ve daha fazla çalışma hususunda birbirini teşvik eder, konuları aralarında tartışarak bilgi paylaşımını sağlarlar. Bütün üyelerin öğrenmesi ve diğerlerinin öğrenmesine katkı sağlaması esas olduğu için bireysel performans düzenli biçimde kontrol edilir. Hiçbir üyenin çaba sarf etmeksizin grup başarısından yararlanmasına izin verilmez. Sonuçta elde edilen verim grup üyelerinin bireysel performansının toplamından büyüktür. Bütün üyeler, bireysel çalışmaları hâlinde elde edilebilecekleri verimin daha fazlasını böyle bir grup çalışmasıyla elde edebilirler.

Her grup çalışması işbirliğine dayalı bir grup çalışması değildir. İşbirliğine dayalı öğrenmenin etkili bir şekilde düzenlenmesi için en başta karma kümeler oluşturulmalı ve cinsiyet, başarı, yetenek gibi değişkenler açısından farklı özelliklere sahip öğrenciler bir araya getirilmelidir. Kümelerin ideal öğrenci sayıları, konu alanı

ve kaynaklara göre belirlenmelidir. En başta belirlenen amaçlar doğrultusunda kümelerin çalışmalarına fırsat verilmelidir. Bireysel sorumluluk ise küme üyelerinin başarısının kendi başarısına, kendi başarısının küme üyelerine yarayacağını ve eğer kendi başarısı olmazsa kümenin de başarılı olmayacağını anlamalıdır. Böylece olumlu bir bağımlılık yaratılmalı ve öğrenciler, ortak bir ödül için çalışılmalıdır (Tan, 2007:194-195).

### **2.8.15. Grupla Çalışma Yöntemi**

**Amaç:** Öğrencideki sorumluluk duygusunu geliştirmek; iletişim becerilerini artırmak; birlikte çalışma alışkanlığı kazanmak; öğrenim sürecine katılarak yaparak yaşayarak öğrenmek; mantıklı düşünmeyi sağlamak ve öğrencilerin kişiliklerinin sosyal yönden gelişmesini sağlamak; başkalarının düşüncelerine ve kişiliklerini saygı duymalarını sağlamak; öğrencilerin kendilerini rahatlıkla ifade etmelerini sağlamak; başkalarını dikkatli dinlemeyi ve toplum içinde konuşmayı öğrenmektir.

**Uygulama:** Grupla çalışma yöntemi öğrencilerin sınıf içerisinde belirli gruplara ayrılarak bir konu üzerinde işbirliğine dayalı olarak çalışmasına dayanmaktadır. Grupla çalışma yöntemi çalışma sonunda ürün elde etmeyi sağlamaktadır. Grupla çalışmada öğrenci grubun amaçlarına göre bizzat çalışmalara katılır. Bu yöntemin kullanılmasında gruptaki her öğrencinin, çalıştığı konu üzerinde grubun diğer üyelerini bilgilendirme hâlinde %90'lara varan öğrenme ve hatırlama düzeyine ulaşılabilir.

Grupla çalışma yönteminde öncelikle gruplar oluşturulmalı ve konular dağıtılmalı, daha sonra ise grup çalışmasına yer vererek sonuçlar değerlendirilmelidir. Bu yöntemin uygulanmasında öğrenciler aktif olmasına karşın öğretmene de büyük görevler düşmektedir. Öğretmenlerin her şeyden önce grupları oluştururken farklı seviyedeki öğrencilerin bir araya gelmesine özen göstermesi gerekmektedir. Konular dağıtılırken öğrencilerin seviyeleri dikkate alınmasına karşın öğrenciler arasında mümkün olduğunca görevlerin eşit bir şekilde paylaşılmasına çaba harcanmalıdır.

Öğretmen grupların çalışmalarını planlamalarında, grup içi çalışmalarında, raporlaştırmada, sunum ve değerlendirme aşamalarında öğrencilerle sürekli diyalog kurarak yol gösterici olmalıdır. Öğretmene düşen diğer önemli bir görev de, öğrenme çevresini konu ve amaca uygun olarak öğrencilerle birlikte düzenlemek, öğrencilerin ulaşmakta güçlük çektikleri gerekli araç ve gereçleri sağlamaktır (Aykaç ve Aydın, 2006:185-186).

## **2.9. YABANCI DİL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ**

Gür (1995b), dil öğretim yöntemlerinin aksayan ortak noktasını her bir yöntemin kendince önemli olan dil edinme ve öğretim yaklaşımını göz önünde bulundururken bir diğer yöntemin ele aldığı ve pekâlâ da doğru olabilecek noktaları göz ardı etmesi olarak göstermektedir. Gür, dil öğretim yöntemlerini iki grupta sınıflandırıyor: geleneksel dil öğretim yöntem ve yaklaşımları, daha güncel dil öğretim yöntem ve yaklaşımları. Dil bilgisi tercüme yöntemi, doğrudan yöntem, okuma yöntemi, sözel yaklaşım ve durumsal dil öğretimi, işitsel-dilsel yöntem, görsel-işitsel yöntemi geleneksel dil öğretim yöntem ve yaklaşımı olarak sınıflarken; doğal yaklaşım, bilişsel yöntem, toplu fiziksel tepki, sessiz yol yöntemi, topluluk ile dil öğretimi, telkin yöntemi, iletişimsel dil öğretimi, seçmeci yöntemi güncel yöntem ve yaklaşımlar olarak sınıflamaktadır.

## **2.10. TÜRKÇE DERSİNDE KULLANILABİLECEK TEKNİKLER**

Strateji ve yöntem konusunda olduğu gibi teknik konusunda da kavram kargaşası vardır. Eğitimciler tekniği uygulama olarak kabul etmektedir. Bu görüşe bağlı olarak da Türkçe dersindeki uygulamaların çoğu teknik olarak geçmektedir. Burada genel olarak eğitim kitaplarında uzlaşa sağlanan ve Türkçe derslerinde kullanılan ya da kullanılabilir tekniklere yer verilmiştir. Bunların dışında ikili ve grup çalışmaları, mikro öğretim, eğitsel oyunlar, bireyselleştirilmiş öğretim, programlı öğretim, bilgisayar destekli öğretim gibi tekniklerin de adı geçmektedir. Ayrıca Sınıf dışı bazı öğretim tekniklerinden de bahsedilmektedir.

### 2.10.1. Soru-Cevap Tekniği

**Amaç:** Öğrencilere düşünme ve konuşma alışkanlıkları kazandırmak; önceden hazırlanmış birtakım sorularla karşıdakinin zihninde saklı bulunan doğruları açığa çıkarmak ve böylelikle ona gerçeği buldurmak; öğrenciler arasındaki etkileşimi artırmak; ders konusunun önemli kısımlarına dikkat çekmek; dersin ne kadar anlaşıldığını ölçmek; konuyu genel hatlarıyla gözden geçirmek; bilişsel süreçleri harekete geçirmek; eleştirel düşünme becerisi kazandırmak; yorum yapabilme gücünü geliştirmektir.

**Uygulama:** Öğretmenin oluşturduğu soruları öğrencilere sorarak aldığı yanıtlar yoluyla öğretimi sürdürme sürecidir soru yanıt yöntemi. Öğretmenler her sınıf düzeyinde öğrencilerine sorular sorar. Araştırmalar, soru sormanın etkili öğretim stratejilerinin temeli olduğunu göstermektedir (Borich, 1992). Öğretmen hangi öğretim stratejisini seçerse seçsin, kullandığı bu stratejiyi sorularla desteklediği ya da öğrenci sorularına yer verdiği zaman başarıyla uygulamış olur. Sorular öğretmen ile öğrenciler arasında üretken iletişim süreçleri oluşmasını sağlar ve öğrenmeyi artırır. “Soru sorma, öğrencilerin öğrenme sürecine katılması amacını taşıyan, karşılıklı etkileşim içeren bir süreçtir” (Cole ve Chan, 1994:170).

Soru, başkalarından yanıt almada kullanılan sözel düzenlemelerdir. Öğrencilerin düşünmesi, bilgilerini irdelemesi ve öğretmenin mesajına yanıt vermesi için kullanılır. Öğretmenin düzenlediği soruların düzeyini, türünü ve soru oluşturma yollarını çok iyi bilmelidir. Soruların türünü ve düzeyini belirlemede öğretimin hedefleri, hedeflerin düzeyi, öğrencinin ilgisi, öğretmenin öğrenciyi güdüleme düzeyi, öğretmenin öğrencilerini konuyla ilgili kaynaklara yönlendirme becerisi, öğrencilerin hazır bulunuşluğu, öğrencilerin iletişim becerisi kılavuzluk eder.

Sorular bilişsel alanın bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme düzeylerinin her biri için düzenlenebilir. İlk üç düzeye uygun hazırlanan sorular, bilginin hatırlanmasını ve orta düzeyde uygulanmasını gerektiren sorulardır. Cole ve Chan (1994:174), bunlara “düşük düzeyli sorular” demektedirler. Daha sonraki üç düzey ise, hafızadaki bilgilerden öteye geçen, soyut ve karmaşık düşünce ürünlerini ortaya koymayı sağlayan üst düzey ya da “yüksek düzeyli sorular” gerektirir. Bu soruların tamamına birden düşünme soruları da denir. Düşük düzeyli sorular olayların ve özelliklerin hatırlanmasına dayalıdır. Yüksek düzeyli sorular ise konunun anlaşılmasına, uygulanmasına, analizine ya da değerlendirmesine yöneliktir.

Gözütok (2006:217)’a göre bir derste öğretmen, hem düşük hem de yüksek düzeyli sorular sormalıdır. “Düşük düzeyli sorular, temel bilgi ve kavramların gözden geçirilmesini sağlar. Yetenek düzeyi yeterince gelişmemiş ya da anlama kapasitesi sınırlı olan öğrencilerin düşük düzeyli soruları yanıtlayarak güdülendikleri ve etkileşime katılmaktan doyum sağladıkları bilinmektedir. Yüksek düzeyli sorular ise öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesine ve ders konusu ile ilgili nedenleri öğrenmesine yardım eder. Öğrenciler düşük düzeyli soruları yanıtladıktan sonra, öğretmenler aynı konuda yüksek düzeyli sorular sorarlarsa öğrenmenin düzeyini adım adım yükseltirler.” Genelde iki tip soru vardır:

- a. Tek doğru yanıtı ya da en doğru yanıtı olan sorular (Almanya’nın başkentinin adı nedir? gibi).
- b. Pek çok doğru yanıtı olan sorular (Bu yazının başlığı ne olabilir? gibi).

Soruyu sorduktan sonra öğretmen bir öğrenciye söz vermeden en az üç saniye beklemelidir. Bu süre sorunun güçlük düzeyine göre değişebilir. Öğrencilere söz verilirken olabildiğince farklı öğrencilere söz vermeye özen gösterilmelidir.

Soru-cevap tekniği, “Sokrates yöntemi” olarak da bilinmektedir. Sınıf içinde çok yaygın kullanılan bir tekniktir. Soru sorarken şunlara dikkat edilmelidir:

- a. Bütün sınıfı ilgilendiren sorular, tüm sınıfa sorulmalı ve aynı anda herkes cevabı bulmak için düşündürülmeli ve sonra da soruyu cevaplandırarak kişi belirlenmelidir. Bu belirlemede cevap vermeye gönüllü öğrencilere öncelik verilmeli, kolay sorular gruba göre öğrenmesi yavaş olan öğrencilere sorulmalıdır. Yanlış cevap veren öğrenciler azarlanmamalı ve sınıf içinde küçük düşürücü davranışlardan kaçınılmalıdır. Diğer bir husus da soruların sınıftaki tüm öğrencilere adaletli bir şekilde yöneltilmesini sağlamaktır.
- b. Doğru cevaplar anında pekiştirilmelidir. Yanlış cevaplar doğrusu tekrar ettirilerek düzeltilmelidir. Doğru cevapların verilmesi için ipuçları kullanılmalı ya da yan sorular sorulmalıdır.
- c. Sınıfa değil de öğrencilere tek tek sorular yöneltiliyorsa, oturma sırası, numara sırası gibi belli bir sıraya göre değil de seçkisiz (random) yolla sorulmasında yarar vardır. Böylece tüm sınıfın dikkatli ve ilgili olması sağlanmış olur.
- ç. Sorular öğretmen ve öğrenci arasında olduğu gibi öğrencilerin kendi aralarında da olmalıdır (Demirel, 2007:108-109).

Tan (2007:199-204)'a göre soru sorma diğer öğretim becerileri arasında ilk sırada yer almaktadır. “Çünkü öğretmenlerin sınıfta ne yaptıkları üzerine yapılan araştırmalar, çoğunun sınıfta geçirdikleri ders süresinin yaklaşık %30'unu, sözlü olarak soru sormaya ayırdığını göstermiştir. Öğrencilerin kendilerine doğrudan ders anlatılmasından çok, doğrudan uyarıcı nitelikte sorular yöneltilmesi ile dersleri daha kolay öğrendiklerini araştırma sonuçlarından biliyoruz. Öyleyse öğretmenin eğitim durumunu verimli şekilde sürdürmesi, sağlıklı bir değerlendirme yapması ve eleştirel düşünme becerileri kazandırması için soru sorma becerisine sahip olması gerekmektedir.”

Araştırmacılar öğretmenlerin derste sordukları soru sayısı ile öğrenci başarısı arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Bir çalışma, başarılı bir öğretmenin 50 dakikalık derste ortalama 24 soru sorduğuna, daha az başarılı bulunan bir

öğretmenin ise aynı sürede ortalama 8.6 soru sorduğunu ortaya koymuştur (Rosenshine & Stevens, 1986). Genellikle öğretmenlerden düşünme becerilerini geliştirmek için üst düzey sorular sormak gerekmektedir.

Türkçe derslerinde öğrencilerin ilgilerini okuma parçası üzerine çekme, bir metni çözümleme, bir yazma konusu üzerine düşündürmede, bir yazının ana ve yardımcı fikirlerini buldurmaya çalışma, farklı yanları bulunan bir düşünce üzerinde tartışma açma amacıyla düzenlenen etkinlikler bu teknikle başarılı bir şekilde gerçekleştirilebilir.

### **2.10.2. Rol Yapma Tekniği**

**Amaç:** Öğrencinin duygu ve düşüncelerini başkasının kişiliğine girerek ifade etmesini sağlamak; insan ilişkileri konusunda daha çok bilgi, beceri ve anlayış kazandırmayı öngören oyun tekniklerinden yararlanmak; öğrencilere kendileriyle ilgili farkındalıklarını güçlendirme ve başkalarının yaşam içinde yer alan olaylara verdikleri farklı tepki ve yorumları anlama ve takdir etmede yardımcı olmak; kişiler arası ilişkileri geliştirmek, öğrencileri farklı kültür, sosyal ve etnik grupların bakış açılarına duyarlı kılmak; farklı kuşaklarda bulunan aile üyelerinin bakış açılarını anlamak ve sempati göstermek; karar verme pozisyonunda olmaktan çok, verilen kararların karşı taraf üzerindeki etkisini tahmin etmek; dersin içeriğini, konuya ilişkin olaylara doğrudan katılmış kişilerin rollerini tekrarlatarak işlemek; empati kurma ve iletişim gibi özellikleri geliştirmektir.

**Uygulama:** Amaca ulaşmak için rol oynamanın planlanması gerekmektedir. Yeni bir konuya başlarken dersin başında, bir beceri veya kavramı öğretmek için dersin ortasında veya bir konuyu pekiştirmek için dersin sonunda kullanılabilir. Kazandırılacak davranışlar en az uygulama düzeyinde olmalıdır; ancak ne zaman kullanılırsa kullanılsın, rol oynamanın amacı öğrencilere başta açıklanmalıdır (Tan, 2007:205).

Bu tekniğin uygulanmasında, öğrencilere rol dağıtılırken dikkatli olunmalı, özellikle ilk uygulama için gönüllü ve başarılı öğrencilerin rol almasına dikkat edilmelidir. Roller ve oynayacak kişiler belirlendikten sonra sahne düzeni ya da durum öğrencilere açıklanır. Rol yaparken öğrencilerden öğrendikleri diyalogda ya da bir konuşma metninde geçen aynı cümleleri kullanma yerine o durumda söylenmesi gereken ve öğrendikleri cümle kalıbına uygun düşen kendi cümlelerini kullanmaları istenir (Demirel, 2007:87-103).

Öğrencilere hazır bir ilişkiler ağı verilir. Yaşanmış sayılan bir hayat parçası sunulur. Buradan hareketle öğretmen öğrencileri bu hayatın içine sokar. Öğretmen sınıfta bilhassa Türkçe dersinde tam bir tiyatrocü gibi rahatlıkla konuşmalı, konuşurken yeri geldiğinde dersi sıkıcılıktan kurtarmak için seviyeli espriler de yapmalıdır. Hatta bazen öğrenciyle bire bir de diyalog kurup sınıfın ilgisini toplayıp dikkatini çekebilmelidir (Yıldız, 2006:295).

Tan (2007:2005-206), başarılı ve üretken bir rol oynama etkinliğinin, tüm sınıfın derse katılımıyla mümkün olduğunu söylemektedir. “Rolü olmayan öğrenciler gözlemci olurlar ve onlara oyunun sergilenmesi sırasında gözleyecekleri görevler verilebilir. Dağıtılan gözlem formu, dikkatlerini rollere vermesini sağlar. Oyun bitimindeki tartışma etkinliğinde kendilerinden özel yorumlar beklenmesini söylemek, oyunu daha aktif olarak izlemelerini gerektirir. Böylece tüm sınıf sürece katılmış olur.”

Rol oynama öncesinde, oyun sırasında ve sonrasında öğretmenlerin yapmaları/uymaları gerekenler özetlenecek olursa:

- a. Öğrencilere hazır senaryo verilebilir ya da onlardan senaryo oluşturmalarını isteyebilirsiniz. Oynanacak senaryo konusu amaca hizmet etmelidir.
- b. Öğrencilere hazırlık için yeterli süre verilmelidir.
- c. Ortam oyunun oynanmasına uygun olmalıdır.

- ç. Oyun, dersin amaçları, beceriler ve içerik doğrultusunda ortaya koyulmalıdır.
- d. Psikolojik analizlere girmemeye özen gösterilmelidir.
- e. Rol yapmada hata yapan öğrencilerin hataları yüzlerine vurulmamalı, dersin amaçlarının gerçekleşip gerçekleşmediğine dikkat edilmelidir (Gözütok, 2006:270-271).

### 2.10.3. Beyin Fırtınası Tekniği

**Amaç:** Bir konuya çözüm getirmek, karar vermek ve hayal yoluyla düşünce ve fikir üretmek; bir probleme çözüm getirmek.

**Uygulama:** Bir problem çözmekle görevlendirilen bir grubun üyeleri mümkün olduğu kadar çok fikir ileri sürerler. Dile getirilen her çözüm teklifi diğer grup üyelerini daha yeni ve iyi buluşları ortaya çıkarmaya yönelir. Ancak ortaya atılan fikirlerin ayrıntılı bir şekilde açıklanması ya da savunulması istenmez. Sadece fikirlerin mümkün olduğu kadar hızlı ifade edilmesi, yazıya geçirilmesi ve sonra sükûnetle değerlendirilmesi istenir. Bu teknik uygulanırken şunlara dikkat edilmelidir:

- a. Toplantının amacı ya da sorunun ne olduğu belirtilmeli,
- a. Zaman sınırı belirlenmeli, bu süre içinde herkesin katkı getirmesi istenmeli, ancak eleştiriler için zaman ayrılması istenmeli,
- b. Tartışma süresi bitince söylenenlerin analiz edilmesi, değerlendirilmesi ve yeniden örgütlenmesi yapılmalı,
- ç. Toplantı sonunda tartışmalara devam edilip edilmeyeceğine karar verilmelidir.

Beyin fırtınası ile problem çözmeye istenilen düşünme yöntemleri farklılık göstermektedir. Bu teknikte en çok yararlanılan çözüm yolları aşağıdaki gibidir:

- a. Benzerinden Yararlanma: Bir problemi çözmek için yollar aranırken tabiattaki örneklerden yararlanmak mümkündür. Örneğin pamuk liflerini tohumdan ayıran çırçır makinesinin bulucusu bu makineyi “bir kedinin pençesini çitten geçirip bir civcivi nasıl kavradığını görerek” geliştirmiştir. Anılan bu makine tıpkı kedi örneğinde olduğu gibi çalışmaktadır. Buna paralel olarak, uçak kanat modellerinin kuş kanatlarından esinlenerek üretilmesi bir başka örnek olabilir.
- b. Fikir Bağlantıları Kurma: NASA yetkilileri astronot elbiselerinde fermuar yerine geçecek bir düzeneği arıyorlardı. Fikir bulma timi toplantıda sözlükten rast gele “yağmur ormanı” sözcüğünü seçti. Beyin fırtınası tekniğinin kullanıldığı bu toplantıda katılan üyelere biri tropik yağmur ormanından geçerken elbisenin dikenlere takıldığını hissederek gibi olduğunu söyledi. Bunun üzerine astronotlara iç içe giren ve dikene benzeyen ipliklerden yapılmış bir elbise dikilmesi fikri geliştirilmiş oldu.
- c. Zarardan Yarar Çıkarma: ABD’de bir bira fabrikası dinlenmiş birayı ücret karşılığı elden çıkarmak gibi bir problemle karşı karşıya kalmıştı. Fabrika yöneticilerinden biri Tom Sawyer’ın arkadaşlarını nasıl kandırdığını hatırladı ve bu örnekten esinlenerek dinlenmiş birayı kesimlik hayvanlara besi maddesi olarak Japonya’ya gönderilmesi fikrini ortaya attı. Böylece zarardan yarar çıkarma yoluna gidilmiş oldu. Tom Sawyer, arkadaşlarına bahçelerinin çitini boyama şerefini vermiş ve ayrıca bu şeref karşılığında onlardan bir de ücret almıştı (Demirel, 2007:105-107).

Beyin fırtınası, yaratıcı düşünmeyi özendirir ve geliştirir. Çok sayıda fikrin kısa sürede elde edilmesine olanak verir. Özgür öğrenme ortamı oluşturur. Gruptaki bireyler birbirlerinin fikirlerinden yararlanır ve kendi fikirlerini oluşturur. Gruba fikir üreteceklere bir konu ya da problem verilmelidir. Zaman sınırı belirtilmeli ve gruptaki herkesin bu süre içinde akıllarına gelen çözüm yollarını sırayla söylemeleri istenmelidir. Gruptan bir ya da iki yazıcı seçilmeli ve söylenenleri not almaları sağlanmalıdır. Fikirler söylenirken eleştiri ya da tartışmalara izin verilmemelidir. Gruptakiler mümkün olduğunca çok fikir üretme konusunda özendirilmelidir.

Verilen süre bittiğinde tüm fikirler tek tek okunmalı, benzer fikirler birleştirilmeli ve en orijinal fikirler belirlenmelidir. Tartışmalara devam edilemeyeceği toplantı sonunda karar verilmelidir. Beyin fırtınasını yöneten öğretmen ya da öğrenci; serbest ve neşeli bir ortam oluşturmalı, uçuk fikirlerin ifade edilmesine izin verilmeli, değerlendirmeyi zamanında başlatmalı, tüm düşünceleri maddeler hâlinde sıralamalı, fikir üretme tıkanığında sorunu tekrar tanımlamalı, eleştirel tutum takınmamalıdır (Calp, 2005:266).

Gözütok (2006:270-271)'a göre başarılı bir beyin fırtınasında şu özellikler yer almalıdır:

- a. Değerlendirmenin sonraya bırakılması, söylenen fikirlere itiraz edilmemesi ve “çok güzel”, “bravo” gibi değerlendirme sözcükleri de kullanılmaması,
- b. Serbest, neşeli ve demokratik bir ortam yaratılması,
- c. Olabildiğince çok miktarda fikir üretilmesinin sağlanması,
- ç. Önerilen fikirlerin gruplanması ve geliştirilmesi çok önemlidir.

Beyin fırtınası süreci, herhangi bir kayıt cihazına kaydedilmemelidir. Katılımcıların seslerin kaydedildiğinin farkına varmaları durumunda yaratıcı fikirler üretmeleri engellenir. Ayrıca beyin fırtınası oturumuna kesinlikle izleyici ya da konuk birisinin alınmamasına özellikle dikkat edilmelidir. Çünkü oturum sırasında yabancı birinin de bulunması da yaratıcı fikirlerde bulunmasına engel olabilir. Beyin fırtınası için demokratik ve rahat olunan bir ortam oluşturulmalıdır (Aykaç, 2006:211).

#### **2.10.4. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği**

**Amaç:** Öğrencilerin düşünme yeteneklerini geliştirmek; yeni fikirler üretilmesini sağlamak; bir konuya farklı açılardan bakmayı sağlamak; bir problemi çeşitli açılardan değerlendirmek; problem çözme ve bilimsel düşünme yeteneği kazandırmak; sınıfta ilgi çekici bir ortam oluşturularak etkili öğrenmeyi sağlamak;

konuşma ve dinleme becerisini geliştirmek; sınıfta demokratik bir ortam oluşmasını sağlamak; karar verme becerilerini geliştirmektir.

**Uygulama:** Altı şapkalı düşünme tekniği, düşünce ve önerilerin belli bir düzen içinde sunulması ve sistematikleşmesi için kullanılan bir yöntemdir. Şapkalar, düşüncelerin ayrıştırılması için kullanılan bir semboldür. Altı şapka için altı değişiklik renk kullanılmakta ve her rengin simgelediği bir düşünme sistemi bulunmaktadır. Buna göre:

- a. *Beyaz Şapka (Tarafsız Şapka):* Tarafsız bir biçimde, bilgiyi merkeze alarak bakış açısı getirmeyi amaçlar. Bilgiyi temel alır.
- b. *Kırmızı Şapka (Duygusal Şapka):* Önsezilere dayalı olarak, olaylara duygusal yönden bir bakış açısı getirmeyi amaçlar. Duygusal tepki vermeyi temele alır.
- c. *Siyah Şapka (Karamsar Şapka):* Olaylara eleştirel ve karamsar yönden bir bakış açısı getirmeyi amaçlar. Eleştirel yargıyı temele alır.
- ç. *Sarı Şapka (İyimser Şapka):* Olayların olumlu yönlerine odaklanarak iyimser ve yapıcı yönden bir bakış açısı getirmeyi amaçlar. Yapıcı düşünmeyi temele alır.
- d. *Yeşil Şapka (Yaratıcı Şapka):* Olaylara yeni ve farklı çözüm yolları bulmak için yaratıcı ve yenilikçi bir bakış açısı getirmeyi amaçlar. Yeni fikirler, yeni algılama biçimleri üretmeyi temele alır.
- e. *Mavi Şapka (Değerlendiren Şapka):* Olayları tüm olası yönleriyle gören ve değişkenleri kontrol altında tutan bir bakış açısı getirmeyi amaçlar. Durumu analiz edip sonuç çıkarmayı temele alır (Demirel, 2007:118-120).

Aykaç (2006:195-196)'a göre bu tekniğin özelliği öğrencilerin bir konudaki düşüncelerini şapkaların rengine göre biçimlendirmeleridir. "Altı şapkalı düşünme tekniği aracılığıyla öğrenciler, duygularını, mantığını, bilgisini, yaratıcılığını, hepsini aynı anda dikkat etmek yerine, onlara tek tek önem vermek imkânına kavuşur. Ayrıca değişik düşünme biçimlerine istediği anda geçiş yapabilir. Örneğin; bir

konuda öğrenci sürekli olumsuz tavır ya da düşünce sergiliyorsa, öğrenciden siyah düşünce şapkasını çıkarması istenebilir. Bu öğrenciye sürekli olumsuz tavır sergiliyorsa mesajını vermenin en iyi yoludur. Yine aynı öğrenciden sarı düşünce şapkasını takması istendiğinde kendisinden olumlu düşünceler beklendiği ima edilebilir. Bu teknik düşünme faaliyetini bir oyun hâline getirerek belirli düşünce tarzlarını sistematik şekilde ortaya çıkarmaya yarar.”

Altı şapkalı düşünme tekniği grupla uygulanabileceği gibi birey, yaşamı boyunca alması gereken kararlarda tek başında da bu tekniği kullanabilir. Bir süre sonra karar verme gücünün geliştiğini görecektir. Tekniğin uygulanmasında kullanılacak şapkalar renkli kartonlardan ya da başka bir materyal ile önceden hazırlanır. Bütün öğrencilerin şapka takması gerekmez. Her renkten birer örnek olması yeterlidir. Önce karar verecek konu belirlenmelidir. Karar verme sürecine katılacak kişiler, birbirlerini görebilecek şekilde U ya da halka oluşturacak şekilde oturtulur. Şapkalar sırayla takılır. Her şapkanın temsil ettiği düşünceleri bildirir. Net bilgiler, duygular, riskler, avantajlar ve yaratıcı fikirler göz önüne alınarak mavi şapkanın gereği olan karar verilir (Gözütok, 2006:262-263).

#### **2.10.5. Görüş Geliştirme Tekniği**

**Amaç:** Çelişki içeren kutuplaşmış konularla öğrencilerin görüşünü değiştirmek ve geliştirmek; iletişim becerilerini geliştirmek; karşı görüşe saygı göstermek; bir görüşü gerekçeleriyle birlikte savunabilmektir.

**Uygulama:** Hayatta özellikle sosyal alanlarda zıtlıklar, çelişkiler içeren konular vardır. Bazen konunun kendisi, genellikle sorunun çözümüne yönelik önerilen yollar birbiri ile çelişebilir. Bağımsızlık için silahsızlanmak gerektiğini savunanlar olduğu gibi, silahlanmadan bağımsızlığın korunamayacağını savunanlar da vardır. Bu iki görüş arasında bir yerlerde bir görüş savunanlar da vardır. Farklı görüşleri savunan insanların bu konuda gerekçeleri vardır. Bu insanların birbirlerinin görüşlerine saygı duymaları demokratik toplumun bir gereğidir. Belirgin çelişkiler kutuplaşmış

tutumlar içeren konuların öğretiminde, öğrencilerde görüş geliştirmek amacıyla kullanılan bir tartışma yöntemi olarak tanımlanabilir. Üzerinde tartışılacak konu, çelişki içeren bir cümle biçiminde ifade edilir. Ele alınacak konunun mutlaka geçerli sayılabilecek karşıt bakış açıları içermesi gerekmektedir.

Gözütok (2006:250-253)'a göre başarılı bir görüş geliştirme uygulanmasında aşağıda sıralanan aşamalar izlenmelidir:

- a. Beş ayrı kartona büyük harflerle ve herkesin rahatlıkla okuyabileceği büyüklükte “Kesinlikle katılıyorum.”, “Katılıyorum.”, “Kararsızım.”, “Katılmıyorum.”, “Kesinlikle katılmıyorum.” yazın,
- b. Bu yazıları sınıfların duvarlarını sıralamaya göre açıkça yapıştırın,
- c. Önermeyi tahtaya yazın. Yazdığınız önermenin mutlaka çelişki içermesine dikkat edin,
- ç. Öğrencilere tartışma konusu olarak verilen önermeye ne derecede katıldıklarını sorun ve buna göre, katılma derecelerini belirten duvarlara asılı kartonların önünde toplanmalarını isteyin,
- d. Her öğrenci yerini aldıktan sonra tartışmayı başlatın. Öğrencilere teker teker söz vererek, neden buldukları yerde olduklarını sorun,
- e. Tartışma sırasında dileyen öğrencinin bulunduğu yerden başka bir kartonun önüne gidebileceğini, yani görüşünü değiştirebileceğini belirtin,
- f. Bütün öğrencilerin tartışmaya katılması için çaba gösterin,
- g. Konu yeterince tartışıldığında yeni fikirler üretilmemeye başlandığında tartışmayı sona erdirin,
- ğ. Görüş geliştirme yöntemi sonucunda “Şu doğrudur.”, “Şu yanlıştır.” gibi bir karara varma söz konusu değildir.

Görüş geliştirme yöntemi uygulaması sonucunda öğrenciler görüşlerini geliştirmeyi, değiştirmeyi öğrenirler. Tartışma sırasında yer değiştirmeyen öğrenci bile karşıt görüşü dinlediği ve anladığı için görüşlerini, tutumlarını, bilgilerin yeniden

oluşturacaktır. Bu yöntem bir çizginin iki ucuna “Kesin yasak!” ve “Kesin özgürlük!” ifadeleri yazılarak da uygulanabilir.

### **2.10.6. Benzetim Tekniği**

**Amaç:** İletişim kurma becerilerini geliştirmek, öğrencilerin birbirini tanımalarına olanak sağlamak, öğretmenlerin öğrencileri tanımalarına fırsat vermek, rol yapma yeteneğini geliştirmektir.

**Uygulama:** Demirel (2007:110-111)’e göre benzetim, sınıf içinde öğrencilerin bir olayı gerçekmiş gibi ele alıp üzerinde eğitici çalışma yapmalarına olanak tanıyan bir öğretim tekniğidir. “Öğrenciler gerçeğe uygun olarak yapılandırılmış bir ortamda bir sorunu tartışırlar. Tartışılması gereken sorun ortaya konur. Öğrencilere canlandıracakları karakterlere ve soruna ilişkin rol kartları ya da genel bilgi verilir. Benzetim aşamasında öğrencilerden bireysel deneyimlerini ortaya koyarak sorunu çözmeleri ve bir karar almaları istenir. Öğrenciler hayali bir ortamda kendilerini oynarlar.”

Peçenek (1998)’e göre benzetim tekniğinin uygulanması ve geliştirilmesi için çeşitli aşamalar belirlemek olanaklıdır:

- a. Senaryo oluşturulur.
- b. Gazete makaleleri gibi destekleyici malzemeler hazırlanır.
- c. Her katılımcı için rol kartları yazılır.
- ç. Gerekli bilgilerle senaryo sınıfa sunulur.
- d. Öğrencilerin kişilik ve becerileri göz önüne alınarak roller dağıtılır.
- e. Öğrencilerden yalnız olarak, ikili ya da küçük gruplar hâlinde çalışarak bilgileri ayrıntılı olarak incelemeleri ve rolleri gerçekleştirmeleri istenir.
- f. Bilgi alışverişinde bulunulur.
- g. Benzetim gerçekleşir.

- ğ. İzleme alıştırmaları yapılır.
- h. Benzetim tekniğinin sonuçları ve sorunlar tartışılır.

Diğer öğretim yöntemlerinde olduğu gibi bu tekniği kullanırken de öğretmenin öğretim planında tekniğin ayrıntılarını belirtmiş olması başarıyı artırır. Tekniğin hangi amaçla kullanıldığı ve kuralları bir yönerge hâlinde öğrencilere verilmelidir (Gözütok, 2005:291).

## **2.11. TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM ALANLARI**

### **2.11.1. DİNLEME/İZLEME ALANI**

Dinleme, konuşan kişinin vermek istediği mesajı, pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliğidir (Demirel, 1999). Günümüz ilköğretim kurumlarında öğrencilerin yeteri kadar dinleme ve izlemeye dayalı anlama becerisini kazanamadıkları bilinen bir gerçektir. Toplumda ve eğitimcilerdeki yaygın kanıya göre, dinleme becerisi bireyde kendiliğinden vardır, bunu geliştirmek için herhangi bir eğitime de gerek yoktur. Derslerde ve programlarda, dinleme becerisinin geliştirilmesine dair etkinliklerin azlığı bu düşüncenin ürünüdür.

Öğrendiklerimizin %83'ünü görme, %11'ini işitme, %3,5'ini koklama, %1,5'ini dokunma, %1'ini tatma yoluyla elde ettiğimiz belirtilmektedir. Günlük yaşantımızda görme yoluyla öğrendiklerimizi bir kenara bırakırsak, öğrenim sürecimizde öğrendiklerimizin önemli bir kısmı dinleme yoluyla kazanılmıştır. Okullarımızda öğretmenlerin pek çoğu düz anlatım (takrir) yöntemini kullanmaktadır. Bu durumda öğrencilerin dinlemeye ayırdıkları zaman daha da artmakta, öğrendiklerinin neredeyse %83'ünü dinleme yoluyla elde etmektedirler. Bu, dinleme alanında yeterli beceriye sahip olmayan bir öğrencinin zihin kapasitesi bakımından zayıf olmamasına rağmen verimsiz bir öğrenim süreci yaşayacağı anlamını taşımaktadır (Çifçi, 2001:169).

Dinleme/izleme, iletişim kurmanın ve öğrenmenin temel yollarından biri olup verilen iletiyi doğru bir şekilde anlama, yorumlama ve değerlendirme becerisidir. Görsel ve işitsel araçların hayatın her alanında giderek yaygınlaşması ve bu araçların eğitimde kullanılması etkili bir dinleme/izleme eğitimi gerekli kılmaktadır. Bu becerinin geliştirilmesiyle, öğrencilerden dinlediklerini/izlediklerini sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişkilendirme, eleştirme ve bunlarla ilgili çıkarımlarda bulunma gibi üst becerileri gerçekleştirmesi beklenmektedir.

Programda dinleme/izleme becerisi; öğrencilerin iyi bir dinleyici/izleyici olabilmesine yönelik olarak hazırlanmış düzeye uygun kazanımlar ile bu kazanımları hayata geçirmeye yönelik etkinliklerden oluşmaktadır. Programın bu bölümü “dinleme/izleme kurallarını uygulama, anlama ve çözümlenme, değerlendirme, söz varlığını zenginleştirme, etkili dinleme/izleme alışkanlığı kazanma” amaçlarından oluşmaktadır. Öğrencilerin düzeylerine yönelik olarak hazırlanan kazanımların, uygun etkinliklerle desteklenerek uygulanması, öğrencilerin etkili iletişim kurmalarını ve toplum hayatına aktif birer dinleyici/izleyici olarak katılmalarını sağlayacaktır. Aşamalı bir süreç izleyen bu sıralamanın takip edilmesi, dinleme/izleme etkinliklerinin amacına ulaşmasını, öğrencinin toplum hayatına aktif bir dinleyici/izleyici olarak katılmasını sağlayacak, öğrencilerin iletişim kurma yeteneklerini geliştirecektir.

Dinleme/izleme sürecinin amacına ulaşabilmesi için yapılan tüm dinleme/izleme etkinliklerinin değerlendirilmesi gereklidir. Bu amaçla programda, öğrencilerin kullanacağı değerlendirme ölçütleri ile yapılan etkinlikleri değerlendirmeye yönelik formlar yer almaktadır. Bu formların kullanılması dinleme/izleme sürecini verimli kılacak ve öğretmene nesnel bir değerlendirme imkânı sağlayacaktır (Türkçe Programı, 2006).

#### **2.11.1.1. 2006 Türkçe Programına Göre Dinleme/İzleme Alanıyla İlgili Yöntem ve Teknikler**

### 2.11.1.1.1. Katılımlı Dinleme/İzleme

**Amaç:** Dinleme sürecinde zihinde oluşan soruların konuşmacıya iletilerek dinlenenlerin daha iyi kavranmasıdır. Dinlenenlerin ve soruların konuşmacıya yansıtılarak karşısındakine dinlediğini hissettirme, konuşmacının rahatlamasını ve iletişimin amacına ulaşmasını da sağlar.

**Uygulama:** Dinleme sırasında başka bir işle uğraşmamak ve konuşmacı ile göz teması kurmak gereklidir. Konuşmacıdan anlatılanlara açıklık getirmesini istemek, konuşmacının sözlerini ve duygularını geri yansıtmak, fikir ve duygularını özetlemek bu uygulamada yapılacaktır.

Uygun yerlerde konuşmacının sözleri özetlenmeli veya söylenmek istenen geri bildirimle verilmelidir. Dinleyici, konuyu daha iyi anlamak, istekte bulunmak veya karmaşık bir probleme çözüm sunmak amacıyla da konuşmacıya sorular sorabilir. Böyle durumlarda not alınarak veya araya girilerek “Söylediklerinizi tam olarak anlayamadım. Daha açık söyler misiniz?” gibi açıklama soruları sorulabilir.

### 2.11.1.1.2. Katılımsız Dinleme/İzleme

**Amaç:** Dinleme/izleme sürecinde öğrencilerin dinledikleri üzerinde düşünmelerini sağlayarak zihinsel faaliyetlerini etkin kılmaktır.

**Uygulama:** Dinlenen metnin bir süreçten mi bahsettiği, yoksa bir açıklama mı getirdiği belirlenir. Metnin türüne ve metinden elde etmek istenilenlere uygun olarak zihinde “Kim, ne, nereye, ne zaman, nasıl?” gibi sorulara cevap bulmaları için öğrenciler yönlendirilir.

### **2.11.1.1.3. Not Alarak Dinleme/İzleme**

**Amaç:** Dinlenenlerin/izlenenlerin daha kolay anlaşılmasını ve hatırlanmasını sağlamaktır.

**Uygulama:** Öğrencilerden dinleme/izleme amaçlarına göre notlar almaları istenir. Not alınırken dikkat etmeleri gereken noktalar (ana fikrin, önemli ifadelerin, güzel sözlerin not alınması; özgün ifadelerin kullanılması vb.) hatırlatılır. Öğrencilere not alabilecekleri çalışma kâğıtları verilir.

### **2.11.1.1.4. Kendini Konuşanın Yerine Koyarak Dinleme/İzleme (Empati Kurma)**

**Amaç:** Dinleyicinin kendisini konuşmacının yerine koyarak onun neler hissettiğini, sözlerinin hangi deneyimleri yansıttığını, kendini ve dünyayı nasıl algıladığını anlamaktır.

**Uygulama:** Öğrencilerden konuşmacının veya dinlediklerindeki/izlediklerindeki varlık ve şahıslardan birinin yerine kendilerini koyarak olayları, duygu ve düşünceleri anlamaları istenir. Bu yöntemle yapılan dinleme/izleme diğer kişi ile aynı fikri paylaşma anlamına gelmez. Bir süre için kendi duygu ve düşüncelerinden sıyrılarak olaylara ve durumlara karşısındakinin bakış açısıyla bakmayı ve onu anlamayı gerektirir. Öğrenci, kendini karşısındakinin yerine koyarken o kişiyi iyi-kötü, onun duygu ve düşüncelerini de doğru-yanlış olarak değerlendirmekten kaçınmalıdır; çünkü ön yargılı yaklaşım karşımızdakini anlamamızı engeller.

### **2.11.1.1.5. Yaratıcı Dinleme/İzleme**

**Amaç:** Öğrencilerin dinlediklerini/izlediklerini yorumlaması ve bunlardan yeni fikirler üretmesidir.

**Uygulama:** Bu yöntem iki şekilde uygulanabilir:

- a. Katılımsız dinleme/izleme yapılarak konuşmacının sözlerinden yeni düşünce ve hayaller üretilir.
- b. Katılımlı dinleme/izleme yapılarak konuşmacının sözlerinden üretilen düşünce ve hayaller ifade edilir. Konuşmacının daha rahat ve yaratıcı düşünmesini sağlamak için yönlendirici sorular sorulur veya cesaret verici sözler söylenir.

#### **2.11.1.1.6. Seçici Dinleme/İzleme**

**Amaç:** Dinlenenlerin/izlenenlerin içinden ilgi ve ihtiyaca yönelik olanların seçilerek dinlenmesi/izlenmesidir.

**Uygulama:** Seçici dinleme/izleme aşağıdaki şekillerde uygulanabilir:

- a. Önceden hazırlanmış sorular dağıtılarak öğrencilerden bunların cevaplarını bulmaya yönelik olarak dinlemeleri/izlemeleri istenir.
- b. Dinleme/izleme amacına veya ilgi alanına yönelik olarak dinlenenlerden/izlenenlerden bir veya birkaç bölüm/ konu seçilerek yalnızca bu kısımlar dikkatle dinlenir/izlenir.

Örneğin; hazırlanan bir karşılıklı konuşmada (öğretmen-öğrenci, doktor-hasta, satıcı-müşteri vb.) tarafların birbirlerinin konuşmalarından seçme yapmaları ve bunları sınıfta değerlendirmeleri istenir.

#### **2.11.1.1.7. Eleştirel Dinleme/İzleme**

**Amaç:** Öğrencilere dinledikleri/izledikleri hakkında soru sorma alışkanlığı kazandırarak konu hakkında düşünmelerini; konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla,

tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirmelerini sağlayarak kendi doğrularını buldurmaktadır.

**Uygulama:** Sunulan bilginin konuşmacının kişisel duygu ve düşüncelerini mi yansıttığı, yoksa bilimsel verilere ve gözlemlere mi dayandığı hızlı bir şekilde analiz edilmelidir. Bunun için öğrencilerin konuya yönelik olarak aşağıdaki soruları sorma becerisini kazanmış olmaları gerekmektedir.

- a. Konuşmacının amacı nedir?
- b. Konuşmacı konuyla ilgili yeterli bilgi ve birikime sahip mi?
- c. Verilen bilgiler güncel ve geçerli midir?
- ç. Konu tarafsız bir bakış açısıyla mı ele alınıyor? Eleştiriler doğru mu?
- d. Alternatif çözüm önerileri sunuluyor mu?
- e. Çözüm önerileri bilimsel mi?

### 2.11.2. KONUŞMA ALANI

Konuşma; ‘Konuşmak işi; görüşme, danışma, müzakere; dinleyicilere bilim, sanat, edebiyat gibi bir konuda bilgi vermek için yapılan konuşma, konferans.’ (TDK, 2005). Türkçe dersinin en önemli işlevlerinden biri öğrenciyi hayata hazırlamaktır. Bu yönüyle Türkçe dersinin konuşma alanı oldukça önemlidir. Sağlıklı bir iletişimin ve başarılı bir sosyal hayatın olmasının temelinde konuşma yer almaktadır. Okul çağına giren çocuk ana dilini epeyce geliştirmiştir. İlköğretimin sözlü anlatımdaki görevi; çocukların kazanmış oldukları ana dilini geliştirmek, belirli bir düzen içinde hatalarını düzelterek ana dilin yapı ve işleyişini sezdirmektir.

Özbay (2006), sesle ilgili bazı kavramları şu şekilde açıklar: “Boğumlama, heceleri iyi anlaşılacak şekilde meydana getirmektir. Konuşmada fonemler, heceler, kelimeler zinciri halkaları gibi sıralanır. Birbiri ardından gelen sesler, hiçbir zaman aynı seviyede değildir. Ses, durmadan alçalır, yükselir, yumuşar, setleşir, incilir, kalınlaşır. İşte bu ses değişikliklerine tonlama denir. Ses çıkarmak için nefes almaya ihtiyaç vardır. Konuşurken hava almak için verilen aralara duraklama denir. Vurgu;

iki ya da daha çok heceli kelimelerimizde bazı heceler, cümlelerde ise bazı kelime veya kelime gruplarının ötekilerden daha baskılı ve daha belirgin söylenişine denir. Cümlenin anlamlı susuşlarla bölünmesine ritim denir.”

İyi bir konuşmada Özbay (2006)’a göre sesin özellikleri işitilebilir, akıcı, açık, hoş, gider, bükümlü olmalıdır. Sözlü iletişimdeki başarı düzeyinin etkin dinleme ve konuşmaya bağlı olmasına karşılık az gelişmiş konuşma ve dinleme yeteneklerimiz iletişimi olumsuz yönde etkilemektedir. İletişim söylenen kelimelerin yanı sıra sesin yüksekliği, tonu ve vurgulanması, konuşmanın hızı, nefes alıp verme biçimi, duraklama, yüz ifadesi, göz hareketleri ve duruş biçimi, kişiler arasındaki mesafe, jest ve mimikler, giyim tarzı gibi unsurları içermektedir. Bütün bunlar konuşmanın fiziksel ve zihinsel unsurlarını kapsayarak konuşmanın karmaşık yapısını oluşturmaktadır. Konuşma eğitiminin insan hayatındaki önemli rolü olduğunu gözden uzak tutmadan, etkili ve güzel bir konuşma eğitimi zihinsel ve fiziksel boyutları dikkate alınarak ve bu temel üzerinde yapılmalıdır. İyi konuşan bir birey kendini tam ve doğru olarak ifade edebilir. Ana dili eğitimi derslerinin bir amacı da, öğrencilere düşünce ve duygularını dil kurallarına uygun, doğru ve etkili biçimde sözlü olarak anlatma becerisi kazandırmaktır.

Konuşma eğitim ve öğretim faaliyetlerinin de temelinde yer alır. Öğretmen-öğrenci arasındaki bilgi alışverişi, açıklama, anlatma, değerlendirme en çok konuşma aracılığıyla yapılır. Konuşma yetisi doğuştan getirilir; fakat doğru ve etkili konuşma eğitim ile elde edilen bir beceridir. Etkili ve güzel konuşma eğitiminin geliştirilmesi bireylerin toplum hâlinde yaşamalarında çok büyük bir öneme sahiptir. Bu sebepten dolayı konuşma becerisinin geliştirilmesinde ana dili öğretmenlerine büyük sorumluluk düşmektedir. Konuşma becerisinin geliştirilmesi, tıpkı yazma becerisinde olduğu gibi belli bir takım kuralları ezberlemeye dayalı bir çalışma ile sağlanamaz; bol bol uygulama yapmak gerekir.

Her beceri gibi konuşma becerisi de eğitimle gelişir. Konuşma eğitiminden kasıt, insanın duygu, düşünce ve isteklerini anlatır hâle gelmesidir. Çocuklar belli konuşma alışkanlıkları edinerek okula gelirler. Ailenin gelenek, görenek ve alışkanlıkları sınırı

içinde gelişen bir konuşma eğitiminden geçirilirler (Sever, 1997:20). Okul çağının başından itibaren de çocuğun konuşma becerisindeki eksiklikler ve yanlışlıklarının düzeltilmesi ve konuşmasının geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Özby, 2006).

Telâffuz bozuklukları, kelimenin bünyesinde yer alan seslerin tam olarak ayrıştırılamaması sonucu ortaya çıkar. Telâffuz bozuklukları çocuğun başkaları ile iletişim kurmasına engel oluşturmakla kalmaz, okul başarısında olumsuz bir etkiye de yol açar. Bu bakımdan kelimelerin ayrıştırılması, seslendirilmesi üzerinde dikkatle durmak gerekir. (Calp, 2005:163).

Konuşma; bireyin sosyal hayatında iletişim kurmasını, bilgi ve birikimlerini paylaşmasını, duygu, düşünce, hayal ve gözlemlerini ifade etmesini sağlayan en etkili araçtır. Programda, konuşma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin Türkçenin estetik zevkine vararak ve zengin söz varlığından faydalanarak kendilerini doğru ve rahat ifade edebilmeleri, sosyal hayatta karşılaştıkları sorunları konuşarak çözebilmeleri, yorumlayıp değerlendirebilmeleri amaçlanmaktadır. Bu amaçlarla programdaki konuşma etkinlik örneklerinde; birikimlerden, çeşitli görsel ve işitsel materyallerden yararlanma, düşüncelerini mantık akışı ve bütünlük içinde sunma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflandırma, değerlendirme, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici çalışmalara yer verilmiştir.

Türkçe Öğretim Programı'nda, konuşma becerisine yönelik olarak, “konuşma kurallarını uygulama, sesini ve beden dilini etkili kullanma, hazırlıklı konuşmalar yapma, kendi konuşmasını değerlendirme, kendini sözlü olarak ifade etme alışkanlığı kazanma” amaçlarına yönelik kazanımlara yer verilmiştir.

Bir dili konuşmak ve yazmak için bellekte iyi bilinen kelimelerin bulunması gerekir. İlköğretim çağındaki çocukların kelime hazinesi oldukça sınırlıdır.

Konuşma becerisi, öğrencilerin çevreleriyle iletişim kurmaları, iş birliği yapmaları, ortak karar vermeleri ve karşılaştıkları sorunları çözmeleri açısından da önemlidir. Bu nedenle öğretmenin konuşma etkinliklerinde öğrencilerin her birinin ayrı ayrı söz almalarını sağlayarak, onları bu çalışmalara katması gerekmektedir. Hayatın her alanında doğru, güzel, etkili konuşan ve konuşulanları doğru anlayıp yorumlayan bireylerin yetiştirilmesi, onların diğer dil becerilerinde de başarılı olmalarına bağlıdır. Bu nedenle konuşma becerisinin okuma, yazma ve dinleme gibi diğer becerilerle desteklenmesi gerekmektedir.

Konuşma becerisinin değerlendirme aşamasında, öncelikle öğrencilerin kendilerini veya birbirlerini değerlendirmeleri, hedeflenen kazanımların daha da kalıcı olmasını sağlayacak, öğrencilerin konuşmayla ilgili yeteneklerini geliştirecektir (Türkçe Programı, 2006).

Türkçe öğretimiyle ilgili kaynaklar tarandığında teknik olarak ifade edilen çeşitli aktivitelere rastlamak mümkündür. Taşdemir, Bilkan, Can (2004), konuşma alanıyla ilgili aktiviteleri şu şekilde sıralamıştır: karşılaştırma, zincir hikâye, cümleden hikâyeye, yargı önermeleri, farklı tanımlar, eşini bul, şahitler, beni ikna et, sesli sinema, resmi anlat, zaman makinesi, rüya adası, kulaktan kulağa, atasözlerini bir araya getirme...

### **2.11.2.1. 2006 Türkçe Programına Göre Konuşma Alanıyla İlgili Yöntem ve Teknikler**

#### **2.11.2.1.1. İkna Etme**

**Amaç:** Bir konu hakkındaki fikirlerin dinleyiciler tarafından kabul edilmesini ve benimsenmesini sağlamaktır.

**Uygulama:** İkna etme yönteminde, fikirleri destekleyen kaynaklara, güvenilir delillere, sayısal verilere yer vermek; sesini ve beden dilini etkili kullanmak önemlidir. Bu yöntemin sınıf ortamında uygulanmasında seçilen öğrenciler ya da gruplar konu hakkında farklı fikirleri savunarak karşısındakileri savundukları fikirler konusunda ikna etmeye çalışırlar. Bu yöntem uygulanmadan önce kaynaklara ulaşmaları ve delilleri toplamaları için öğrencilere süre verilmelidir.

#### **2.11.2.1.2. Eleştirel Konuşma**

**Amaç:** Belirli bir konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla ve tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirerek yorum yapma, fikir ve çözüm üretme becerilerini geliştirmektir.

**Uygulama:** Konuşmacı, seçip sınırlandırmış olduğu konu ile ilgili konuşmasını hiçbir eksik kalmayacak şekilde dinleyicilerin bilgisine sunar. Beğeni ve tepkilerini tarafsız ve bilimsel verilere dayanarak ortaya koyar ve alternatif çözüm önerileri teklif eder.

#### **2.11.2.1.3. Katılımlı Konuşma**

**Amaç:** Dinleyicileri konuşma sürecine katarak konunun anlaşılmasını kolaylaştırmak ve konuya farklı bakış açıları getirmektir.

**Uygulama:** Dinleyicileri konuşma sürecine katmak amacıyla konuşma yer yer kesintiye uğratarak dinleyicilerin duygu, düşünce ve sorularını iletmeleri sağlanır. Bu amaçla konunun ilgi çekici yönleri üzerinde durulmalı, sorular sorularak dinleyicinin konu üzerinde düşünmeleri sağlanmalıdır.

#### **2.11.2.1.4. Tartışma**

**Amaç:** Öğrencilerin bir konu üzerinde olumlu veya olumsuz fikirler yürüterek benimsedikleri fikirleri savunma becerisini geliştirmektir.

**Uygulama:** Tartışılacak konu öğrenciler tarafından seçilir ve konuyla ilgili gerekli kaynaklar taranarak elde edilen bilgi ve görüşler düzenlenir. Seçilen konu, düşündürücü ve tartışmaya uygun nitelikte olmalı, belirli bir sürede ele alınmalıdır. Sınıfta herkesin düşündüğünü söyleyebileceği serbest bir ortam oluşturulmalıdır. Oluşturulan jüri tarafsız olmalıdır.

Öğretmen sınıfça seçilecek bir başkan yönetiminde tartışmayı başlatır.

Başkan;

- a. Tartışılan konunun nitelik ve sınırlarını dinleyicilere iyice açıklamalı,
- b. Tartışma sürecinde konu dışına çıkılmadan, tartışanların düşüncelerini rahatlıkla söyleyebilecekleri bir ortam oluşturmalı,
- c. Belirlenen yöntemeye uygun olarak ortaya çıkan fikirleri oylamaya sunmalı ve rapor hazırlatmalı,
- ç. Yerine göre tartışmaya katılmalı, soru sormalı, zaman zaman konuşulanların özetini yapmalı,
- d. Uzun konuşanlara ve konunun dışına çıkanlara uyarılarda bulunmalı,
- e. Kendi duygu ve düşüncelerini belirtmekten kaçınmalı; tartışan grupların fikirlerine önderlik ederek tarafsız kalmalıdır.

Tartışmacı;

- a. Tartışma sırasında konuşmacının sözünü kesmemeli,
- b. Konu dışına çıkmamalı,
- c. Verdiği örnekler, fikirleri destekleyecek nitelikte olmalı,
- ç. Tartışmanın, bir amaç değil, gerçeği bulmak için bir araç olduğunu akıldan çıkarmamalı, karşılıklı saygı ve hoşgörü içerisinde olmasına özen göstermelidir.

#### **2.11.2.1.5. Kendisini Karşısındakinin Yerine Koyarak Konuşma**

**Amaç:** Konuşmada, karşısındakinin değer yargılarını, duygu ve düşüncelerini anladığını hissettirerek etkili bir iletişim kurmaktır.

**Uygulama:** Bir sorunu çözmek, doğruyu aramak veya karşısındakinin sevinçlerine ve sıkıntılarına ortak olmak gibi olumlu iletişim becerilerini geliştirmek için konuşma ortamı oluşturulur. Her hafta bir konu belirlenerek karşısındakini anlama etkinliği yaptırılır.

#### **2.11.2.1.6. Gündümlü Konuşma**

**Amaç:** Öğrencilerin bir konu hakkındaki bilgilerini, duygularını ve düşüncelerini etkili bir şekilde anlatma becerilerini geliştirmektir.

**Uygulama:** Öğretmen tarafından belli bir konu seçilerek sınıfın gündemine alınır. Konu hakkında öğrenciler bilgilendirilir. Sınıfta konuyla ilgili beyin fırtınası yapılır. Birkaç öğrenci seçilerek konu hakkındaki duygu, düşünce ve hayallerini iki dakika içinde ifade etmeleri sağlanır.

#### **2.11.2.1.7. Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Konuşma**

**Amaç:** Öğrencilerin öğrendikleri kelime, kavram, atasözü ve deyimleri anlatımlarında kullanmalarını sağlayarak söz varlıklarını ve ifade güçlerini zenginleştirmektir.

**Uygulama:** Öğretmen tarafından kelime ve kavramların yer aldığı bir havuz oluşturulur. Öğrenciler konuşma konularına bağlı olarak bu havuzdan seçtikleri kelime ve kavramları kullanarak bir konuşma yaparlar.

#### **2.11.2.1.8. Serbest Konuşma**

**Amaç:** Öğrencilerin herhangi bir konudaki duygu, düşünce ve hayallerini sözlü olarak ifade güçlerini geliştirmektir.

**Uygulama:** Öğrenciler seçtikleri konu hakkındaki duygu, düşünce ve hayallerini anlatırlar. Öğrencilere kendilerini ifade etme fırsatı vermek için haftalık ders saatinin bir kısmı serbest konuşmaya ayrılmalıdır.

#### **2.11.2.1.9. Yaratıcı Konuşma**

**Amaç:** Öğrencilerin konuşma yeteneklerini ve yaratıcılıklarını geliştirmektir.

**Uygulama:** Öğrencilere bir konu verilir. Her öğrenci bir önceki arkadaşının konuyla ilgili söylediklerinden hareketle konuşarak konuya farklı bir bakış açısı getirir.

#### **2.11.2.1.10. Hafızada Tutma Tekniği**

**Amaç:** Konuşmanın kesintiye uğratılmadan kurallarına uygun olarak yapılmasını sağlamaktır.

**Uygulama:** Konuşmanın içeriği düşünce sıralamasına göre düzenlenir. Cümleler düşünce gruplarına göre sınıflandırılır ve oluşturulan kelime listeleri bir kâğıda yazılır. Hayal gücü, benzetme, abartma, mizah vb. den yararlanılarak seçilen kelimelerle küçük bir hikâye oluşturulur.

### **2.11.3. OKUMA ALANI**

Okuma, basılı sözcükleri kavrama ve yorumlayamaya dayanan zihinle ilgili bir etkinliktir (Özdemir, 1990). İnsanın anlama yeteneği okuma ve dinleme becerilerinden meydana gelir. Bunlar aynı zamanda yeni bilgilere ulaşmanın da yollarıdır. Günümüz iletişim teknolojisi daha çok gördüğünü, izlediğini anlama

yeteneğine dayanmaktadır. Okuma da bir bakıma gördüğünü anlama faaliyetidir. Okuma insanın dünyasının kavrama ve düşünme yönlerini geliştirir. Öğrenme kavrayışını, analiz ve sentez gücünü, yorumlama ve yeni hükümler verme yeteneğini artırır.

Günlük hayatta birçok okuma malzemesi ile karşılaşırız. Bunların bir bölümü bizim için çok önemlidir, bunlara ayrıntılara dikkat ederek okuruz. Bazılarının ise sadece ana fikrini almaya çalışır ya da bazı bölümlerinin okuruz. Amaca göre okumayı belirleyen hususlar, ihtiyaçlar, zaman, imkânlar gibi özelliklerdir. Bu özellikler dikkate alınarak öğrencilere amaca göre okuma becerisi kazandırılmalıdır.

Okuma, ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir. Okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. Dolayısıyla bu beceri; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma, eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci de içine alır. Program'da okuma becerisiyle, öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları yazılı metinleri doğru, akıcı bir biçimde ve uygun yöntemleri kullanarak okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip eleştirel bir bakış açısıyla yorumlayabilmeleri ve okumayı bir alışkanlık hâline getirebilmeleri amaçlanmıştır.

Programda, okuma becerisini geliştirmek amacıyla çeşitli etkinliklere yer verilmiştir. Etkinliklerde kullanılacak metinlerin, Türkçeyi bütün zenginlikleriyle ve doğru bir şekilde yansıtması ayrı bir önem taşımaktadır. Bu nedenle derslerde işlenecek metinlerin taşınması gereken özellikler programda belirtilmiştir. Program'da yer alan okuma dil becerisinde; okuma kuralları, okunan metinlerin anlaşılması ve çözümlenmesi, anlamlandırılması, okunan metinlerin değerlendirilmesi ve okumanın bir alışkanlık hâline dönüştürülmesine yönelik olarak çeşitli kazanım ve etkinliklere yer verilmiştir. Bununla birlikte, söz varlığını zenginleştirmeye ve araştırmaya yönelik olarak verilen başlıklar, bütün dil becerilerini kapsayan bir önem arz etmektedir.

Okuma becerisinin hayatın bütün aşamalarına yayılan bir alışkanlık hâline getirilmesi amacıyla hazırlanan etkinlik örnekleri ve formları, hem okuma sürecinin değerlendirilmesine hem de öğrencilerin dil gelişimini izlemeye yardımcı olacaktır (Türkçe Programı, 2006).

Türkçe öğretimiyle ilgili kaynaklar tarandığında teknik olarak kabul edilen farklı okuma aktivitelerine rastlanmaktadır. Taşdemir, Bilkan, Can (2004), şu okuma tekniklerine değinmektedir: gelişen hikâye, karışık metin, mısra mısra şiir, cümle cümle hikâye, cümlelerden bulun, nereye yakışırsa oraya yerleştir, manşete uygun haberler, kim kimdir, saklambaç, öğrenmek istediklerim, okuma zinciri...

### **2.11.3.1. 2006 Türkçe Programına Göre Okuma Alanıyla İlgili Yöntem ve Teknikler**

#### **2.11.3.1.1. Sessiz Okuma**

**Amaç:** Öğrencilerin akıcı ve hızlı okumalarını sağlamaktır. Sessiz okuma, göz hareketleri ve beyinde meydana gelen okuma sürecine dayanmaktadır. Sesli ve sessiz okuma arasındaki en önemli fark, sesli okumanın sadece anlamayı değil, anlatmayı da kapsamasıdır.

**Uygulama:** Sessiz okuma, her gün veya haftada bir defa uygulanabilir. Öğrenciler, sınıfta okunacak olan herhangi bir metni veya kendi istedikleri bir kitabı öğretmenin belirlediği bir sürede okurlar. Bütün sınıf sessiz okuma sürecine katılırken, öğretmen de sessiz okuyarak öğrencilere örnek olur. Bu süreçte öğrencilerin başkalarını rahatsız etmeden okumalarına dikkat edilir.

Sessiz okuma sürecinin sonunda, sınıfça veya grup içinde metinle ilgili tartışmalar yapılır. “Bu kitabı neden seçtiniz?”, “Kitapta ilginizi çeken noktalar nelerdir?”, “Bu

kitabı arkadaşlarınıza tavsiye etmenizin sebebi nedir?” gibi sorular sorularak öğrencilerin kitapla ilgili görüşleri alınır.

Öğrenciler, metinde ilgilerini çeken veya anlamadıkları bölümleri, metni okurken neler hissettiklerini yazılı veya sözlü olarak ifade ederler.

#### **2.11.3.1.2. Sesli Okuma**

**Amaç:** Öğrencilerin okunan metinde geçen kelimelerin nasıl telâffuz edildiğini ve hangi bağlamda kullanıldığını anlamalarını sağlamaktır. Sesli okuma, öğrencilerin okuma seviyesini belirlemeye yardımcı olurken, dinleyenlerin zihinsel faaliyetlerinin gelişmesine de katkı sağlar. Öğrencilerin düzgün konuşma yeteneğini geliştirir. Sesli ve güzel okuma, dinleyicilerin konuya ilgi duymasını sağlar ve okuma zevki uyandırır. Öğrencilerin sosyalleşmesine yardım eder.

**Uygulama:** Sesli okuma farklı şekillerde yapılabilir. Birinci yol, öğretmenin açık ve anlaşılır bir biçimde, herkesin duyacağı bir ses tonuyla örnek okuma yaptıktan sonra, öğrencilere metni kavramaya yönelik sorular sorması ve etkinlikler yaptırmasıdır. İkinci yol, öğretmenin örnek okumasından sonra bir öğrencinin sesli okumasıdır. Üçüncü yol ise, yine öğretmenin örnek okumasından sonra öğrencilerin gruplara ayrılarak her gruptan bir öğrenci veya grubun tamamının sesli olarak okumasıdır. Sesli okumanın en önemli şartı, kelimeleri doğru telâffuz etmek, okuma zevki uyandırmak ve konuşur gibi okumaktır. Sesli okumada hızlı okumaktan çok, uygun yerlerde duraklama yapmak önemlidir. Ses tonu, metindeki duygu ve düşüncelere bağlı olarak ayarlanmalıdır. Okunan metin dikkatle dinlenmeli, okuma süreci kesintiye uğratılmamalı, düzeltmeler ve açıklamalar okumanın sonuna bırakılmalı, aynı parça sebepsiz yere tekrar okutulmamalıdır.

#### **2.11.3.1.3. Göz Atarak Okuma**

**Amaç:** Konunun ayrıntılara girilmeden, ana hatlarıyla kavranmasıdır.

**Uygulama:** Metnin içeriğini anlamak ve istenen bilgiye ulaşmak için önce metnin başlığına bakılır; uzunluğu ve biçimi incelenerek metin şekil bakımından değerlendirilir. Metnin konusunu anlamak için gözler hızla metin üzerinde gezdirilir. Zihinde oluşan soruların cevabı olabilecek cümleler bütün olarak okunur. Böylece ayrıntılar atlanarak ana fikre ulaşılmış olur. Öğretmen, verilen metnin ana fikrinin bulunması için belirli bir süre verir. Bu süre sonunda öğrencilerin verdikleri cevaplar tartışılır ve ana fikir söylenir.

#### **2.11.3.1.4. Özetleyerek Okuma**

**Amaç:** Konunun ana hatlarının kavranmasını sağlamaktır.

**Uygulama:** Metni okumaya başlamadan önce, tahtaya “Metinde geçen şahıs ve varlıklar kimlerdir?”, “Olaylar nerede ve ne zaman geçmektedir?”, “Metnin giriş ve sonuç bölümlerinde ne tür değişiklikler olmuştur?” gibi sorular yazılır. Öğrencilerden metni dinlerken veya okurken bu soruların cevaplarını bulmaya çalışmaları istenir. Okuma süreci zaman zaman kesintiye uğratarak öğrencilere okunan bölümün özetini çıkarmaları için süre verilir. Okuma bittikten sonra, her bölümün özetini bir veya iki cümle ile yeniden ifade etmeleri ve bu cümleleri birleştirerek tek bir paragrafa dönüştürmeleri istenir. Metin ikinci kez okunur ve öğrenciler gerekli düzeltmeleri yaparlar.

#### **2.11.3.1.5. Not Alarak Okuma**

**Amaç:** Öğrencileri okuma sürecinde etkin kılmak, onların önemli bilgi, düşünce ve olayları hatırlamalarını sağlamaktır.

**Uygulama:** Sesli ve sessiz okuma sırasında öğrencilerden, okuma amaçlarına göre not almaları istenir. Bunun için öğrencilere farklı çalışma kâğıtları verilebilir. Sesli okuma öncesinde öğrencilere, metnin türü ve konusu hakkında bilgi verilerek not alma sırasında dikkat etmeleri gereken noktalara değinilir. Öğretmen, önemli cümleleri veya bölümleri ikinci kez okuyarak öğrencilerin dikkatini çeker. Okuma sonunda öğrencilerin aldıkları notlar değerlendirilir.

Sessiz okuma sırasında öğrenciler, kartlara veya kâğıtlara önemli gördükleri yerleri not ederler.

#### **2.11.3.1.6. İşaretleyerek Okuma**

**Amaç:** Konuyu anlamaya yardımcı olacak anahtar kelime ve kavramlar ile önemli görülen yerlerin belirlenmesidir.

**Uygulama:** Not alma yönteminden farklı olarak öğrenciler, önemli gördükleri yerleri metin üzerinde işaretler. Öğrenciler altını çizdikleri veya çeşitli işaretlerle belirledikleri bölümleri, kendi cümleleriyle ifade ederek anlamlı bir metin oluştururlar. Böylece, metin ana hatlarıyla kavranmış olur.

#### **2.11.3.1.7. Tahmin Ederek Okuma**

**Amaç:** Öğrencileri okuma sürecinde etkin kılmak için metinde geçen duygu, düşünce ve olaylarla ilgili merak uyandırmaktır.

**Uygulama:** Öğrencilere, metinde geçen bazı kelime ve ifadelerin metnin devamı hakkında fikir verebileceği açıklanır. Tahmin ederek okuma çeşitli yollarla yapılabilir:

- a. Metnin verilen kısmı öğrenciler tarafından okunur. Öğretmen, öğrencilerden “metinde gelişen ve gelişebilecek olayları” iki ayrı sütuna listelemelerini ister. Metnin kalan bölümü öğretmen tarafından okunduktan sonra metindeki olayların nasıl sonuçlandığı ayrı bir sütuna yazılır. Bunun için öğrencilere her bölümle ilgili düşüncelerini yazmaları için üç sütundan oluşan çalışma kâğıdı verilir.
- b. Öğretmen metnin bir kısmını sesli okur. Öğrencilerde merak uyandıran ifadeler ve bunlarla ilgili sorular tahtaya yazılır. Metnin devamında soruların cevapları buldukça üstleri çizilir.
- c. Öğretmen, öğrencilerden metni okumaya başlamadan önce, metnin başlığı ve görsel unsurlardan hareketle metnin içeriğine yönelik tahminlerde bulunmalarını ister. Sesli okuma sırasında duraklamalar yaparak “Sizce bundan sonra ne olabilir?”, “Metnin devamında olayların tahmin ettiğiniz gibi gelişmesinin sebebi nedir?” gibi sorularla öğrencinin dikkatini metne yoğunlaştırır.

#### **2.11.3.1.8. Soru Sorarak Okuma**

**Amaç:** Okuma öncesinde ve sürecinde öğrencilere sorular hazırlatılarak metin üzerinde düşünmelerini ve metni anlamalarını sağlamaktır.

**Uygulama:** Bu yöntemin uygulanması iki şekilde gerçekleştirilir:

- a. Metin sesli veya sessiz okunduktan sonra öğrenciler, okuma sürecinde zihinlerinde oluşan soruları yazarlar. Gruplara ayrılarak bu sorulara cevap ararlar. Her gruptan veya sınıftan bir öğrenci, bir arkadaşına soru sorar.
- b. Öğrenciler metni okumadan önce ve okuma sırasında, metnin başlığı ve görsel unsurlarıyla ilgili zihinlerinde oluşan soruları tahtaya yazarlar. Cevaplandırılan soruların üstleri çizilir.

#### **2.11.3.1.9. Söz Korosu**

**Amaç:** Öğrencilerin okuma ve birlikte çalışma becerilerinin geliştirilmesidir.

**Uygulama:** Bir şiir veya düz yazı bölümlere ayrılarak bir grup öğrenci tarafından birlikte okunur. Öğrenciler gruplara ayrılır. Metnin, öğretmen tarafından okunarak anlaşılması sağlanır. Söz korusu dört şekilde yapılır:

- a. Hep birlikte okuma: Metnin tamamı, sınıf veya bir grup tarafından okunur.
- b. Grup olarak okuma: Metin bölümlere ayrılarak her grup bir bölümü okur.
- c. Karşılıklı okuma: Öğrenciler iki gruba ayrılarak metnin belirlenmiş bölümlerinden birini bir grup, diğer bölümlerini de ikinci grup okur.
- ç. Nakaratlı metinleri okuma: Öğrenciler gruplara ayrılarak her bölümü bir grup veya bütün gruplar birlikte okur.

Metin okunurken şahıs ve varlık kadrosu, karakter özelliklerini yansıtacak şekilde seslendirilir.

#### **2.11.3.1.10. Okuma Tiyatrosu**

**Amaç:** Öğrencilerin metnin yapısını, dilini ve metinde yer alan şahıs ve varlık kadrosunun özelliklerini anlamalarını sağlamaktır.

**Uygulama:** Metin okunduktan sonra diyaloglara dönüştürülerek tiyatro metni hâline getirilir. Metnin içeriğiyle ilgili değişiklik yapılmaz, konuşma cümlelerinden ve olaylardan hareketle diyaloglar oluşturulur. Her öğrenci okuyacağı bölüme hazırlanır. Aynı zamanda metnin kavranması sağlanmalıdır. Öğrenciler, okudukları bölümde vermeleri gereken duyguyu, metnin bağlamından hareketle açıklayabilmelidir.

#### 2.11.3.1.11. Ezberleme

**Amaç:** Öğrencilerin hafızalarını güçlendirmek, kültürel ve edebî değere sahip metinlerdeki cümle yapılarını ve söz varlığını kavrayarak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmalarını sağlamaktır.

**Uygulama:** Öğrencilerin seviyelerine, ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik olarak belirlenen metinler (şiirler, kısa düz yazılar, güzel sözler vb.), belirli bir süre içinde öğrenciler tarafından ezberlenir. Ezberlenen metinler, sınıf içi veya sınıf dışı etkinliklerde sunulur. Böylelikle öğrencilerin söz varlığı zenginleşir, Türkçeyi kurallarına uygun kullanma becerileri ve öz güvenleri gelişir.

#### 2.11.3.1.12. Metinlerle İlişkilendirme

**Amaç:** Öğrencilerin, okudukları metinle diğer metinler arasında ilişki kurmasını sağlayarak düşünme becerilerini geliştirmektir.

**Uygulama:** Metin okunduktan sonra öğrencilere, daha önce okudukları diğer metinlerle ne gibi benzerliklerinin olduğu sorulur. Metinler arasında yer, zaman, şahıs ve varlık kadrosu, konu, düşünce ve olay bakımlarından ilişki kurmaları istenir. “Bu kitabın konusu ile daha önce okuduğumuz ‘.....’ adlı kitabın konusu arasında nasıl bir ilişki vardır?”, “Bu iki kitap arasında şahıs ve varlık kadrosu yönlerinden nasıl benzerlikler bulunmaktadır?” gibi sorularla öğrencilere yol gösterilir.

#### 2.11.3.1.13. Tartışarak Okuma

**Amaç:** Öğrencilerin, metinde işlenen konuyla ilgili bilgi, duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşmalarını ve onların bilgi ve görüşlerinden yararlanarak farklı bakış açıları kazanmalarını sağlamaktır.

**Uygulama:** Bu yöntem, metin bölümlere ayrılarak uygulanabileceği gibi metnin bütününe yönelik olarak da uygulanabilir. Tartışma sınıfça veya küçük gruplar hâlinde yapılabilir. Tartışma sonunda varılan ortak düşünceler not edilerek metin hâlinde sunulur. Bütün öğrencilerin tartışmaya katılması ve birbirlerinin düşüncelerine saygı duyması sağlanır.

#### **2.11.3.1.14. Eleştirel Okuma**

**Amaç:** Öğrencilere okudukları hakkında soru sorma alışkanlığı kazandırarak konu hakkında düşünmelerini sağlamak; konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla ve tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirerek kendi doğrularını buldurma.

**Uygulama:** Metin okunurken öğrenciler, katılıp katılmadıkları yerleri belirler ve zihinlerinde oluşan sorulara cevap ararlar. Duygu, düşünce ve olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurmaya çalışırlar. Kişisel deneyimlerinden hareketle okuduklarını anlamlandırır.

#### **2.11.4. YAZMA ALANI**

Yazma; duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak birtakım sembollerle anlatılmasıdır. İlköğretimi, hatta orta ve yüksek öğretimi bitiren gençlerin okuma, dinleme, konuşma ve özellikle de yazma becerilerinden çok yakınılmaktadır. Bu verimsizliğin etkenleri, ana dili eğitiminin beceri kazandırma nitelik ve amacını dikkate almamak, bu amaç ve niteliğe uygun bir yöntemle, öğrenciyi etkin çalışmalara yönlendirmemektir (Göğüş, 1978:III). Bu durumun ortadan kalkması, ancak dilin bir beceri olarak görülüp buna göre eğitim yapılmasıyla mümkündür (Özbay, 2006).

Yazılı anlatım, bireyin kendini doğru ve amacına uygun olarak ifade etmesinde ve iletişim kurmasında en etkili araçlardan biridir. Türkçe Öğretim Programı'nda yazma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Uzun bir süreç isteyen yazma becerisinin kazanılması ve istenen amaçlara ulaşılması, ancak çeşitli ve özendirici yazma uygulamalarıyla mümkün olur.

Yazma becerisinin bilgi, birikim ve dili etkili kullanmayı gerektirdiği göz önüne alınarak bu sürecin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve dil bilgisi etkinlikleriyle de desteklenmesi gerekmektedir. Hikâye, roman, şiir gibi türlerde ürün vermek, bireysel yetenek ve yaratıcılık gerektirse de öğrencilerin duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerini doğru, açık, anlaşılır ve yazma kurallarına uygun şekilde anlatmaları yazma tekniğine uygun bilgi ve beceriler kazandırılarak sağlanabilir. Bu düşünceden hareketle programda yazmayla ilgili olarak yazma kurallarını uygulama, planlı yazma, farklı türlerde metinler yazma, kendi yazdıklarını değerlendirme, kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma, yazım ve noktalama kurallarını kavrama ve uygulama” ile ilgili amaçlara yönelik kazanımlar yer almaktadır. Öğretmen, farklı yöntemlere uygun etkinliklerle yazmayı öğrenciler açısından zevkli hâle getirerek yazma alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olmalı, öğrencilerin hangi türlerde yazmaya yetenekli olduğunu belirleyerek onları başarılı olduğu türlerde yazmaya yönlendirmelidir.

Yazma çalışmalarının istenen amaçlara ulaşabilmesi, yapılan etkinliklerin değerlendirilmesiyle mümkündür. Programda, öğrencinin kendi yazdıklarını değerlendirme ölçütlerine yer verilerek yalnızca öğretmenin değil, öğrencinin kendisinin ve arkadaşlarının da bu sürece katılması amaçlanmıştır. Bu tutum öğrencilerin eleştirme, değerlendirme ve yorumlama becerilerinin geliştirilmesine de yardımcı olacaktır.

Bitişik eğik yazı öğretimi, ilk okuma yazma öğretimiyle birlikte başlayıp ilk sınıflarda kazandırılacağından 6. 7. ve 8. sınıflarda bitişik eğik yazı için bir zaman dilimi ayrılmayacaktır. Ancak öğrencilerin bütün derslerde, bitişik eğik yazıyı işlek ve güzel kullanmalarına özen göstermeleri sağlanmalıdır.

Türkçe öğretimiyle ilgili kaynaklar tarandığında yazma alanıyla ilgili teknik olarak kabul edilen çeşitli aktivitelere rastlamak mümkündür. Taşdemir, Bilkan, Can (2004), yazma alanıyla ilgili aktiviteleri şu şekilde ele almıştır: metni yeniden yaz, mutlu alfabe, akrostiş, rakamlı şiir, uzaylılar, uzaklardayım, hikâye yazma, yazarla ortak hikâye, hikâyenin yarısı, iki yönlü diyalog, diyalog düzenle, robotu programlayalım, misafiriniz var, röportaj yapalım, bio şiir, bir çıkar üç ekle, aileni tanı, hafızanı zorla, televizyon, ev arıyorum...

#### **2.11.4.1. 2006 Türkçe Programına Göre Yazma Alanıyla İlgili Yöntem ve Teknikler**

##### **2.11.4.1.1. Not Alma**

**Amaç:** Öğrencilerin okunan veya dinlenenlerin önemli noktalarını seçebilmesini, bilgi ve düşüncelerini sınıflandırabilmesini ve sistemli çalışma becerisini kazanmalarını sağlayarak zaman kaybını önlemektir.

**Uygulama:** Not almanın öncelikli işlevinin hatırlatmak olduğu, ayrıntılara girilmemesi gerektiği, dinlenen veya okunulunun olduğu gibi değil de özgün ifadelerle yazılması gerektiği konusunda bilgi verilir. Herhangi bir konuya yönelik bir metin okutulur veya dinletilir. Öğrencilerden okurken veya dinlerken/izlerken önemli noktaları not almaları istenir.

##### **2.11.4.1.2. Özet Çıkarma**

**Amaç:** Öğrencilerin anladıklarını kısa ve öz bir şekilde anlatma becerilerini geliştirmek, onlara bilinçli ve düzenli çalışma alışkanlığı kazandırmaktır.

**Uygulama:** Sınıf ortamında okunan veya dinlenen/izlenen bir konu öncelikle öğretmen tarafından özetlenir. Özet çıkarılırken dikkat edilmesi gereken hususlar konusunda (eserin iyice anlaşılması, süslü ifadeler, tekrarlara yer vermemesi, ana fikri kapsayacak şekilde bütünlük içermesi, kişisel görüş ve düşüncelere yer verilmemesi, öğrencilerin kendi ifadelerinden oluşması) öğrenciler bilgilendirilir. Öğretmenin rehberliğinde sınıf ortamında yapılan birkaç özet çalışması sonrasında öğrencilere çeşitli metinler verilerek özet çıkarmaları istenir.

#### **2.11.4.1.3. Boşluk Doldurma**

**Amaç:** Öğrencilerin okuduklarını, dinlediklerini/izlediklerini anlamaları ve anladıklarını, konunun/metnin bağlamına uygun olarak anlatma becerilerini geliştirmektir.

**Uygulama:** Öğrencilerin okuduklarına, dinlediklerine/izlediklerine yönelik olarak hazırlanan metinler, cümleler hâlinde boşluklar bırakılarak öğrencilere dağıtılır. Öğrenciler boşlukları metnin bağlamına uygun ifadelerle doldurur.

#### **2.11.4.1.4. Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma**

**Amaç:** Öğrencilerin öğrendikleri kelime, kavram, atasözü ve deyimleri anlatımlarında kullanmalarını sağlayarak kalıcı kılmak ve böylece söz varlıklarını zenginleştirmektir.

**Uygulama:** Öğretmen tarafından kelime, kavram, atasözü ve deyimlerden oluşan bir havuz oluşturulur. Bunlar kâğıda ya da tahtaya yazılarak öğrencilere verilir.

Öğrenciler belirledikleri yazma konusuna veya yazacaklarının ana fikrine bağlı olarak bu kelime, kavram atasözü ve deyimlerden uygun olanlarını seçerek yazılarında kullanırlar.

#### **2.11.4.1.5. Serbest Yazma**

**Amaç:** Öğrencilerin herhangi bir konudaki duygu, düşünce ve hayallerini yazmalarını sağlayarak ifade güçlerini ve yazılı anlatım yeteneklerini geliştirmektir.

**Uygulama:** Öğrenciler bir konu seçerler ve seçtikleri konu hakkındaki duygu, düşünce ve hayallerini tür (şiir, hikâye, tiyatro, masal vb.) sınırlaması olmadan yazarlar. Serbest yazma çalışmalarının sınıfta uygulanma zorunluluğu yoktur. Öğrenciler okul dışında yazdıklarını da öğretmen ve arkadaşlarıyla paylaşabilirler.

#### **2.11.4.1.6. Kontrollü Yazma**

**Amaç:** Kelimelerin, cümle yapıları ve ifade kalıplarının Türkçenin kurallarına uygun şekilde yazılmasıdır.

**Uygulama:** Kelime, cümle ve paragraf düzeyinde yapılan kontrollü yazma çalışmaları, öğrencilerin seviyeleri dikkate alınarak cümle ve paragraf düzeyinde ele alınmıştır. Dil bilgisi çalışmalarını da pekiştirmeye yönelik olan bu yöntem farklı şekillerde uygulanabilir.

- a. Öğrencilere örnek bir metin verilir. Öğrenciler metinde geçen anahtar kelimeleri de kullanarak yeni bir metin oluştururlar.
- b. Bir paragrafı oluşturan cümlelerin yerleri değiştirilir. Öğrenciler, duygu ve düşüncenin akışına göre cümleleri mantıklı bir sıraya koyarak paragrafı yeniden oluştururlar.

- c. Belirli bir konuda öğretmen veya öğrenciler tarafından hazırlanan sorulara verilen cevaplar bütünlük içinde ele alınarak birkaç paragraflık metin oluşturulur. Öğrenciler, metni hemen yazabilecekleri gibi konu hakkında araştırma yapıp yeterli bilgi sahibi olduktan sonra da yazabilirler.

#### **2.11.4.1.7. Güdümlü Yazma**

**Amaç:** Öğrencilerin bir konu hakkındaki bilgilerini, duygularını ve düşüncelerini etkili bir şekilde anlatma becerilerini geliştirmektir.

**Uygulama:** Öğretmen tarafından belli bir konu hakkında öğrenciler bilgilendirilir. Konu çeşitli yönleriyle sınıf ortamında tartışılıp değerlendirilir. Öğrenciler konu hakkında edindikleri bilgiler ışığında duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade ederler.

#### **2.11.4.1.8. Yarattıcı Yazma**

**Amaç:** Öğrencilerin yazma yeteneklerini ve yaratıcılıklarını geliştirmektir.

**Uygulama:** Bu yöntemde konuyu ve yazılı anlatım türünü öğretmen verebileceği gibi öğrenciler de istedikleri konuyu seçerek yazma çalışması yapabilirler. Daha çok hikâye, şiir ve roman türlerinde kullanılan yaratıcı yazma çalışmalarında, belirlenen konu boş, beyaz bir kâğıdın ortasına yazılır. Çağrışım yoluyla bilinçaltında olan konuyla ilgili her şey, o konu etrafındaki boş kısımlara yazılır. Bilinçaltından çıkan kelimeler alt alta sıralanır ve kelimeler arasında bağlantı kurulur. Herhangi bir noktaya gelindiğinde konunun hangi yönde ele alınacağına karar verilir. Öğrenciler yaşadıklarından, düşündüklerinden ve hayal ettiklerinden hareketle yazarlar.

#### **2.11.4.1.9. Metin Tamamlama**

**Amaç:** Öğrencilerin okuduklarından hareketle duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmek, onları etkin duruma getirerek yorum yapma ve fikir yürütme becerilerini geliştirmektir.

**Uygulama:** Öğrencilere olay veya düşünce ağırlıklı herhangi bir metnin bölümlerinden birkaçı verilir. Öğrencilerden, okuduklarından hareketle duygu, düşünce veya olayların gelişimine yönelik fikirlerini yazmaları istenir. Metin tamamlamada esas, duygu, düşünce ve olayların metnin genel anlamına ve mantıksal bütünlüğüne bağlı kalınarak tamamlanmasıdır.

#### **2.11.4.1.10. Tahminde Bulunma**

**Amaç:** Öğrencilerin okuduklarından hareketle duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmek, onları etkin duruma getirerek yorum yapma ve fikir yürütme becerilerini geliştirmektir.

**Uygulama:** Metin tamamlamaya yakın olan bu yöntem, metnin yalnızca gelişimine ve sonucuna değil, metnin öncesine yönelik tahminleri de içerir. Bu yöntemle öğrenciler, yalnızca okuduklarının değil, dinlediklerinin ve izlediklerinin öncesi, başlangıcı, gelişimi ve sonucuna yönelik tahminlerde bulunarak yazma çalışmaları yaparlar.

#### **2.11.4.1.11. Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma**

**Amaç:** Öğrencilerin kendilerine özgü ifade şekillerini ve üslûplarını geliştirmektir.

**Uygulama:** Öğrencilere düşünceye veya olaya dayalı bir metin verilerek okutulur/dinletilir. Metindeki düşünce ve olayları kavrayan öğrenciler “Ben olsaydım

nasıl yazdım?” düşüncesinden hareketle metni kendi ifadeleriyle yeniden kurgularlar.

#### **2.11.4.1.12. Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma**

**Amaç:** Öğrencilerin hangi türde yazmaya yatkın olduklarını belirleyerek yaratıcılıklarını o yönde geliştirmektir.

**Uygulama:** Öğrencilere herhangi bir türde (hikâye, şiir, gazete haberi, fıkra, deneme vb.) bir metin verilerek okutulur/dinletilir. Öğrenciler okudukları metinden hareketle, metinde ele alınan duygu, düşünce, hayal veya olayları geliştirerek ve yaratıcılıklarını kullanarak farklı bir türde metin oluştururlar.

#### **2.11.4.1.13. Duyulardan Hareketle Yazma**

**Amaç:** Öğrencilerin algılama güçlerini ve dikkatlerini geliştirmektir.

**Uygulama:** Duyuların birini veya birkaçını harekete geçirecek etkinlikler yapılır. Örneğin, öğrencilere müzik dinletilerek kendilerinde uyandırdığı duygu ve düşünceleri yazmaları istenir. Sınıfa getirilen veya öğrencilerden birinin çizmiş olduğu resim hakkında konuşulur. Daha sonra öğrencilerden resimle ilgili duygu, düşünce, hayal veya izlenimlerini yazmaları istenir.

#### **2.11.4.1.14. Grup Olarak Yazma**

**Amaç:** Öğrencilerin çevreleriyle iletişim kurmalarını, iş birliği yapmalarını ve birbirleriyle etkileşimde bulunarak grup bilinci kazanmalarını sağlamak, böylece kişisel gelişimlerine yardımcı olmaktır.

**Uygulama:** Sınıf küçük gruplara ayrılarak her gruba farklı yazma konuları verilir. Grup üyeleri konunun belli bir yönünü ele alarak yazar. Gruplar konu hakkında yazdıklarını mantıksal düzen, dil ve anlatım yönünden birleştirerek tek bir metin hâline getirirler.

#### **2.11.4.1.15. Eleştirel Yazma**

**Amaç:** Öğrencilerin olay ve durumlara tarafsız bakma, yorum yapma, fikir ve çözüm üretme becerilerini geliştirmektir.

**Uygulama:** Herhangi bir olay, durum ve düşünce, sınıfın gündemine alınarak tartışılır. Öğrenciler, konu hakkındaki düşüncelerini olumlu olumsuz yönleriyle ve tarafsız bir yaklaşımla anlatırlar.

#### **2.11.5. DİL BİLGİSİ ALANI**

Dil bilgisi; bir dilin dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma temel becerilerini destekleyen kurallar bütünüdür. Öğrenci açısından Türkçenin yapısını oluşturan ve işleyiş kurallarını tanımlayan bilgilere sahip olmak oldukça önemlidir; ancak daha da önemli olan bu kuralların konuşma, yazma, dinlemeyle ilgili dil etkinliklerinde uygulanmasıdır. Dolayısıyla dil bilgisi öğretimi kuramsal bilgilere değil, uygulamaya dayanmalıdır. Bu amaçla dil bilgilerinin öğretiminde, kuralların verilmesinin yanında, bu kuralların kelime, cümle ve metin düzeyindeki uygulamaları amaçlanmıştır.

Program'da, Türkçenin kurallarıyla ilgili kazanımlar, öğrencilerin düzeylerine uygun olarak ve aşamalı bir biçimde verilmiştir. Dil bilgisinde kolaydan zora ilerleyen bir sıra izlenmiş olup konuların birbiriyle olan ilişkileri gözetilmiştir. Türkçeye ilgili kural ve bilgilerin örneklerden hareket edilerek verilmesi daha doğru olacaktır. Derslerde konularla ilgili farklı uygulama örneklerinin yer aldığı çalışma kâğıtlarının kullanılması ve konuların görsel materyallerle desteklenmesi öğrenimi

kolaylaştıracaktır. Ayrıca dil bilgisi konularının anlama olan katkısına özellikle dikkat edilmesi, konuların birer beceriye dönüşmesine yardımcı olacaktır. Bu bağlamda konuların konuşma ve yazma becerileriyle ilişkilendirilmesi gerekmektedir.

Dil bilgisiyle ilgili kazanımların değerlendirilmesinde, kuralların metin veya cümle bütünlüğü ve bağlamı içerisinde ele alınması, diğer becerileri desteklemesi açısından oldukça önemlidir.

2006 Türkçe Programı'nda dil bilgisi alanıyla ilgili yöntem ve tekniklere yer verilmemiştir. Dil bilgisi öğretim alanıyla ilgili Yıldız (2006)'ın yaklaştığı gibi ve tezin yöntem ve teknikler başlıklarında verilen yöntem ve teknikler dil bilgisi alanında da kullanılabilir. Bu yöntem ve tekniklerden Calp (2005)'in de belirttiği gibi özellikle tümevarım yöntemi dil bilgisi konular için oldukça uygun bir yöntemdir. Tekniklerden de soru-cevap tekniği öncelikle tercih edilebilir. Bunların yanında açıklama ve yazdırma yöntemi de bu alan için önerilmektedir.

## II. BÖLÜM

### 3.1. YÖNTEM

#### 3.1.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmayla ilgili bulgular, betimleme yöntemiyle ortaya koyulmuş ve Türkçe dersinde kullanılabilecek yöntem ve tekniklerle ilgili anketler, Türkçe öğretmenleriyle yapılmıştır. Birincil ve ikincil kaynaklara başvurulmuş, bu kaynaklardan elde edilen bilgiler ilişkilendirme yöntemiyle (tümevarım ve tümdengelim) ortaya koyulmuştur. Bunun yanında karşılaştırmalı yaklaşıma da başvurulmuştur.

#### 3.1.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini 2006-2007 eğitim ve öğretim yılının II. dönemi ile 2007-2008 eğitim ve öğretim yılının I. döneminde İstanbul ili sınırları içerisinde yer alan ilköğretim okullarındaki Türkçe öğretmenleri oluşturmuştur.

Çalışmanın örneklemini ise genellikle İstanbul'un Eyüp ve Kadıköy ilçelerinden seçilen ilköğretim okullarının Türkçe öğretmenleri oluşturmuştur.

#### 3.1.3. Verilerin Toplanması

Türkçe öğretmenleriyle derslerde daha çok hangi yöntem ve tekniklere yer verdiklerini, dersin hangi alanlarında hangi yöntem ve teknikleri daha çok kullandıklarını, yöntem ve teknikleri az kullanma ya da kullanmama nedenlerini ortaya koyacak, seçmeli ve açık uçlu sorulardan oluşan anket yapılmıştır. Türkçe dersinde kullanılabilecek yöntem ve tekniklerin uygulanmasıyla ilgili birincil veriler elde edilmiş; yöntem ve tekniklerle ilgili ikincil kaynaklar toplanmıştır. Birincil ve

ikincil kaynaklardan elde edilen veriler, betimleme ve açıklama yoluyla ortaya koyulmuştur. Anket tekniğinden elde edilen bulgular ise SPSS programından yararlanılarak tablolar hâlinde ortaya koyulmuş ve açıklanmıştır.

#### **3.1.4. Verilerin Çözümlemesi**

Nitel ve nicel araştırmalar sonucu elde edilen bulgular, betimsel açıdan ve içerik açısından analiz edilmiştir. Yöntem ve tekniklerin kullanımını saptayacak anketler, SPSS programından faydalanılarak analiz edilmiş ve bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Varılan sonuçlar, karma yaklaşımla (pozitivist ve yorumlayıcı yaklaşımla) ele alınmış ve benzer çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılmıştır. Verilerin çözümlemesinin ardından Türkçe dersinde kullanılabilinecek yöntem ve tekniklerle ilgili öneriler sunulmuştur.

### III. BÖLÜM

#### 4.1. BULGULAR

Araştırmanın sonunda elde edilen verilerin analiz sonuçları ve bu sonuçlara ait tablolar aşağıda verilmiştir.

##### 4.1.1. Kişisel Bilgi Formundan Elde Edilen Verilere Ait Sonuç ve Tablolar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımları tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2. Yaş Değişkeni İçin  
Frekans ve Yüzde Dağılımı**

Değişkenler	f	%
22-27 yaş arası	33	22,6
27-32 yaş arası	57	39,0
32-37 yaş arası	13	8,9
37-42 yaş arası	12	8,2
42-47 yaş arası	6	4,1
47-52 yaş arası	16	11,0
52-60 yaş arası	9	6,2
<b>Toplam</b>	<b>146</b>	<b>100</b>

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin % 22.6’sı 22-27 yaş arasında, % 39’u 27-32 yaş arasında, % 8.9’u 32-37 yaş arasında, % 8.2’si 37-42 yaş arasında, % 4.1’i 42-47 yaş arasında, % 11’i 47-52 yaş arasında, % 6.2’si 52-60 yaş arasındadır. Dağılımda en yüksek yüzdeyi 27-32 yaş grubu alırken, en düşük yüzdeyi ise 42-47 yaş grubu almıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımları tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3. Cinsiyet Değişkeni İçin  
Frekans ve Yüzde Dağılımı**

<b>Değişkenler</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Bayan</b>	88	60,3
<b>Erkek</b>	58	39,7
<b>Toplam</b>	146	100

Tablo 3'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin % 60.3'ü bayan, % 39.7'si ise erkektir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet sürelerine göre dağılımları tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4. Hizmet Süresi Değişkeni İçin  
Frekans ve Yüzde Dağılımı**

<b>Değişkenler</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>0-5 yıl arası</b>	37	25,3
<b>5-10 yıl arası</b>	54	37,0
<b>10-15 yıl arası</b>	18	12,3
<b>15-20 yıl arası</b>	13	8,9
<b>20-25 yıl arası</b>	6	4,1
<b>25-30 yıl arası</b>	16	11,0
<b>30-38 yıl arası</b>	2	1,4
<b>Toplam</b>	146	100

Tablo 4'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin % 25.3'ü 0-5 yıl arasında, % 37'si 5-10 yıl arasında, % 12.3'ü 10-15 yıl arasında, % 8.9'u 15-20 yıl arasında, % 4.1'i 20-25 yıl arasında, % 11'i 25-30 yıl arasında hizmet ederken, %

1.4'ü 30-38 yıl arasında hizmet ettiği görülmektedir. Dağılımda en yüksek yüzdeye 5-10 yıl arasında hizmet eden öğretmen grubu sahip iken, en düşük yüzdeye ise 30-38 yıl arasında hizmet eden öğretmen grubu sahiptir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumuna göre dağılımları tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5. Öğrenim Durumu Değişkeni İçin  
Frekans ve Yüzde Dağılımı**

Değişkenler	f	%
Lisans eğitimi	124	82,9
Yüksek lisans eğitimi	5	3,4
Yüksek okul eğitimi	20	13,7
Toplam	146	100

Tablo 5'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin % 82,9'u lisans düzeyinde, % 3,4'ü yüksek lisans düzeyinde, % 13,7'si yüksek okul düzeyinde eğitim almıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları üniversitelere göre dağılımları tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6. Mezun Olduğu Üniversite Değişkeni İçin  
Frekans ve Yüzde Dağılımı**

Değişkenler	f	%
19 Mayıs Üniversitesi	3	2,1
Anadolu Üniversitesi	6	4,2
Afyon Kocatepe Üniversitesi	1	0,70
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	2	1,4
Atatürk Üniversitesi	12	8,4

**Tablo 6. (devamı) Mezun Olduğu Üniversite Değişkeni İçin  
Frekans ve Yüzde Dağılımı**

Değişkenler	f	%
Ankara Üniversitesi	4	2,8
Balıkesir Üniversitesi	6	4,2
Uludağ Üniversitesi	4	2,8
Cumhuriyet Üniversitesi	1	0,70
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	4	2,8
Çukurova Üniversitesi	1	0,70
Dokuz Eylül Üniversitesi	3	2,1
Dicle Üniversitesi	2	1,4
Dumlupınar Üniversitesi	2	1,4
Ege Üniversitesi	1	0,70
Fırat Üniversitesi	2	1,4
Gazi Üniversitesi	9	6,3
Hacettepe Üniversitesi	4	2,8
Süleyman Demirel Üniversitesi	4	2,8
İstanbul Üniversitesi	14	9,8
Karadeniz Teknik Üniversitesi	1	0,70
Mustafa Kemal Üniversitesi	1	0,70
Mimar Sinan Üniversitesi	3	2,1
Marmara Üniversitesi	41	58,57
Muğla Üniversitesi	1	0,70
Osmangazi Üniversitesi	1	0,70
Niğde Üniversitesi	3	2,1
Pamukkale Üniversitesi	1	0,70
Sakarya Üniversitesi	5	3,5
Selçuk Üniversitesi	1	0,70
Taşkent Üniversitesi	1	0,70
Yakın Doğu Üniversitesi	1	0,70
Yeditepe Üniversitesi	1	0,70

Tablo 6’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu Türkiye ve Türkiye dışındaki ülkelerdeki üniversitelerde bulunan ilgili fakültelerden mezun olmuştur. Dağılımda en yüksek yüzdeye % 58,57 ile Marmara Üniversitesi’nin ilgili fakülte ve bölümlerinden mezun olan öğretmenler oluşturmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları bölüme göre dağılımları tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7. Mezun Olduğu Bölüm Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Dağılımı**

<b>Değişkenler</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Türkçe Öğretmenliği</b>	76	52,1
<b>Türk Dili ve Edebiyatı</b>	58	39,7
<b>Diğer</b>	12	8,2
<b>Toplam</b>	146	100

Tablo 7’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin % 52,1’i Türkçe Öğretmenliği Bölümü’nden, % 39,7’si Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü’nden, % 8,2’si diğer bölümlerden mezun olmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yöntem veya teknikle ilgili seminer ya da hizmet içi eğitim alıp almamalarına göre dağılımları tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8. “Yöntem veya Teknikle İlgili Seminer ya da Hizmet İçi Eğitim Aldınız mı?” Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Dağılımı**

<b>Değişkenler</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Evet</b>	56	38,4
<b>Hayır</b>	90	61,6
<b>Toplam</b>	146	100

Tablo 8’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin % 38,4’ü yöntem ve teknik ile ilgili seminer veya hizmet içi eğitimi almışken, % 61,6’sı herhangi bir seminer veya hizmet içi eğitim almadıklarını belirtmişlerdir.

#### 4.1.2. Araştırmanın Amaçları Doğrultusunda Elde Edilen Verilerin Analizinden Elde Edilen Sonuçlar ve Sonuçlara Ait Tablolar

Araştırmanın bir başka amacı da araştırmaya katılan öğretmenlerin Türkçe dersinde kullanılması mümkün olan yöntem ve teknikleri bilip bilmediklerini ortaya koymaktır. Bu amaçla öğretmenlere Türkçe dersinde kullanılması mümkün olan yöntem ve teknikleri gösteren bir liste verilerek bildikleri veya bilmedikleri yöntem ve teknikleri işaretlemeleri istenmiştir. Elde edilen sonuçlar tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9. Öğretmenlerin Türkçe Dersinde Kullanılması Mümkün Olan Yöntem ve Teknikleri Bilip Bilmediklerine İlişkin Dağılıma Ait Frekans ve Yüzde Dağılımı**

DEĞİŞKENLER	BİLİYORUM		BİLMİYORUM	
	f	%	f	%
Anlatım (Takrir) Yöntemi	146	100	---	--
Karma Yöntem	115	78,8	31	21,2
Açıklama Yöntemi	146	100	--	--
Yazdırma Yöntemi	146	100	--	--
Buluş ve Sezdirme Yöntemi	144	98,8	2	1,4
Tartışma Yöntemi	146	100	--	--
Örnek Olay Yöntemi	139	95,2	7	4,8
Rol Yapma Tekniği	141	96,6	5	3,4
Oyunlaştırma Yöntemi	144	98,6	2	1,4
Gösterip Yaptırma Yöntemi	134	91,8	12	8,2
Soru-Cevap Tekniği	146	100	--	--

**Tablo 9 (devamı). Öğretmenlerin Türkçe Dersinde Kullanılması Mümkün Olan Yöntem ve Teknikleri Bilip Bilmediklerine İlişkin Dağılıma Ait Frekans ve Yüzde Dağılımı**

DEĞİŞKENLER	BİLİYORUM		BİLMİYORUM	
	f	%	f	%
<b>Tümevarım Yöntemi</b>	144	98,6	2	1,4
<b>İstasyon Yöntemi</b>	21	14,4	125	85,6
<b>Problem Çözme Yöntemi</b>	133	91,1	13	8,9
<b>Proje Yöntemi</b>	138	94,5	8	5,5
<b>Gezi ve Gözlem Yöntemi</b>	138	94,5	8	5,5
<b>Beyin Fırtınası Tekniği</b>	141	96,6	5	3,4
<b>Altı Şapkalı Düşünme Tekniği</b>	55	37,7	91	62,3
<b>İşbirliğine Dayalı Öğretim Yöntemi</b>	134	90,4	14	9,6
<b>Grupla Çalışma Yöntemi</b>	144	98,6	2	1,4
<b>Görüş Geliştirme Tekniği</b>	109	74,7	37	25,3
<b>Katılımlı Dinleme</b>	132	90,4	14	9,6
<b>Katılımsız Dinleme</b>	122	83,6	24	16,4
<b>Not Alarak Dinleme</b>	143	97,9	2	1,4
<b>Kendini Konuşanın Yerine Koyarak Dinleme</b>	141	96,6	5	3,4
<b>Yaratıcı Dinleme</b>	112	76,7	34	23,3
<b>Seçici Dinleme</b>	112	76,7	34	23,3
<b>Eleştirel Dinleme</b>	131	89,7	15	10,3
<b>İkna Etme</b>	129	88,4	17	11,6
<b>Eleştirel Konuşma</b>	140	95,9	6	4,1
<b>Katılımlı Konuşma</b>	136	93,2	10	6,8
<b>Tartışma</b>	143	97,9	3	2,1
<b>Empati Kurma</b>	138	94,5	8	5,5
<b>Güdümlü Konuşma</b>	99	67,8	47	32,2

**Tablo 9 (devamı). Öğretmenlerin Türkçe Dersinde Kullanılması Mümkün Olan Yöntem ve Teknikleri Bilip Bilmediklerine İlişkin Dağılıma Ait Frekans ve Yüzde Dağılımı**

DEĞİŞKENLER	BİLİYORUM		BİLMİYORUM	
	f	%	f	%
<b>Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Konuşma</b>	119	81,5	27	18,5
<b>Serbest Konuşma</b>	139	95,2	7	4,8
<b>Yaratıcı Konuşma</b>	130	89,0	16	11,0
<b>Hafızada Tutma Tekniği</b>	94	64,4	52	35,6
<b>Sessiz Okuma</b>	146	100	--	--
<b>Sesli Okuma</b>	145	99,3	1	0,7
<b>Göz Atarak Okuma</b>	139	95,2	7	4,8
<b>Özetleyerek Okuma</b>	136	93,2	10	6,8
<b>Not Alarak Okuma</b>	141	96,6	5	3,4
<b>İşaretleyerek Okuma</b>	140	95,6	6	4,1
<b>Tahmin Ederek Okuma</b>	130	89,0	16	11,0
<b>Soru Sorarak Okuma</b>	131	89,7	15	10,3
<b>Söz Korosu</b>	124	84,9	22	15,1
<b>Okuma Tiyatrosu Tekniği</b>	115	78,8	31	21,2
<b>Ezberleme</b>	142	97,3	4	2,7
<b>Metinlerle İlişkilendirme</b>	145	99,3	1	0,7
<b>Tartışarak Okuma</b>	130	89,0	16	11,0
<b>Eleştirel Okuma</b>	129	88,4	17	11,6
<b>Not Alma</b>	143	97,6	3	2,1
<b>Özet Çıkarma</b>	144	98,6	2	1,4
<b>Boşluk Doldurma</b>	144	98,6	2	1,4
<b>Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma</b>	119	81,5	27	18,5

**Tablo 9 (devamı). Öğretmenlerin Türkçe Dersinde Kullanılması Mümkün Olan Yöntem ve Teknikleri Bilip Bilmediklerine İlişkin Dağılıma Ait Frekans ve Yüzde Dağılımı**

DEĞİŞKENLER	BİLİYORUM		BİLMİYORUM	
	f	%	f	%
Serbest Yazma	136	93,2	10	6,8
Kontrollü Yazma	115	78,8	31	21,2
Güdümlü Yazma	101	69,2	45	30,8
Yaratıcı Yazma	132	90,4	14	9,6
Metin Tamamlama	143	97,6	3	2,1
Tahminde Bulunma	139	95,2	7	4,8
Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma	136	93,2	10	6,8
Bir Metni Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma	140	95,6	6	4,1
Duyulardan Hareketle Yazma	124	84,9	22	15,1
Grup Olarak Yazma	124	84,9	22	15,1
Eleştirel Yazma	136	93,2	10	6,8

Tablo 9’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin en çok bildikleri yöntem ve teknikler % 100 ile sessiz okuma, soru-cevap, tartışma, yazdırma, açıklama ve anlatım yöntem veya teknikleri iken, en az bildikleri yöntem veya teknik ise % 85 ile istasyon yöntemidir.

Araştırmanın bir başka amacı da araştırmaya katılan öğretmenlerin bilgi sahibi oldukları yöntem ve teknikleri Türkçe dersinde ne kadar sıklıkla kullandıklarını ortaya koymaktır. Bu amaçla öğretmenlere bildikleri yöntemlerin ve tekniklerin bir listesi verilmiş ve dördüncü derecelendirmeye göre değerlendirmeleri istenmiştir. Elde edilen sonuçlar tablo 10’da verilmiştir.

**Tablo 10. Öğretmenlerin Bilgi Sahibi Oldukları Yöntem ve Teknikleri Türkçe  
Dersinde Ne Kadar Sıklıkla Kullandıklarına İlişkin Frekans ve Yüzde  
Dağılımları**

DEĞİŞKENLER	Çok sık kullanıyorum		Orta sıklıkta kullanıyorum		Çok az kullanıyorum		Hiç kullanmıyorum	
	F	%	F	%	F	%	f	%
<b>Anlatım (Takrir) Yöntemi</b>	84	57,5	59	40,4	3	2,1	-	-
<b>Karma Yöntem</b>	34	23,3	70	47,9	13	8,9	29	19,9
<b>Açıklama Yöntemi</b>	83	56,8	52	35,6	11	7,5	--	--
<b>Yazdırma Yöntemi</b>	24	16,4	83	56,8	35	24,0	4	2,7
<b>Buluş ve Sezdirme Yöntemi</b>	56	38,4	68	46,6	17	11,6	5	3,4
<b>Tartışma Yöntemi</b>	64	43,8	69	47,3	11	7,5	2	1,4
<b>Rol Yapma Tekniği</b>	19	13,0	59	40,4	54	37,0	14	9,6
<b>Oyunlaştırma Yöntemi</b>	25	17,1	66	45,2	50	34,2	5	3,4
<b>Gösterip Yaptırma Yöntemi</b>	29	19,9	64	43,5	29	19,9	24	16,4
<b>Soru-Cevap Tekniği</b>	113	77,4	28	19,2	4	2,7	1	0,7
<b>Tümdengelim Yöntemi</b>	37	25,3	74	50,7	28	19,2	7	4,8
<b>Tümevarım Yöntemi</b>	37	25,3	77	52,7	18	12,3	14	9,6
<b>İstasyon Yöntemi</b>	1	0,7	7	4,8	12	8,2	126	86,3
<b>Problem Çözme Yöntemi</b>	23	15,8	63	43,2	39	26,7	21	14,4
<b>Proje Yöntemi</b>	26	17,8	68	46,6	32	21,9	20	13,7
<b>Gezi ve Gözlem Yöntemi</b>	13	8,9	38	26,0	54	37,0	41	28,1
<b>Beyin Fırtınası Tekniği</b>	33	22,6	61	41,8	31	21,2	21	14,4
<b>Altı Şapkalı Düşünme Tekniği</b>	1	0,7	14	9,6	24	16,4	107	73,3
<b>İşbirliğine Dayalı Öğretim Yöntemi</b>	31	21,2	64	43,8	29	19,9	22	15,1
<b>Grupla Çalışma Yöntemi</b>	38	26,0	70	47,9	31	21,2	7	4,8
<b>Görüş Geliştirme Tekniği</b>	25	17,1	53	36,3	31	21,2	37	25,3
<b>Katılımlı Dinleme</b>	56	38,4	67	45,9	6	4,1	17	11,6
<b>Katılımsız Dinleme</b>	18	12,3	50	34,2	40	27,4	38	26,0

**Tablo 10 (devamı). Öğretmenlerin Bilgi Sahibi Oldukları Yöntem ve Teknikleri  
Türkçe Dersinde Ne Kadar Sıklıkla Kullandıklarına İlişkin Frekans ve Yüzde  
Dağılımları**

DEĞİŞKENLER	Çok sık kullanıyorum		Orta sıklıkta kullanıyorum		Çok az kullanıyorum		Hiç kullanmıyorum	
	F	%	F	%	F	%	f	%
Not Alarak Dinleme	25	17,1	69	47,3	44	30,1	8	5,5
Kendini Konuşanın Yerine Koyarak Dinleme	35	24,0	61	41,8	38	26,0	12	8,2
Yaratıcı Dinleme	20	13,7	63	43,2	24	16,4	39	26,7
Seçici Dinleme	22	15,1	59	40,4	27	18,5	38	26,0
Eleştirel Dinleme	37	25,3	66	45,2	25	17,1	18	12,3
İkna Etme	26	17,8	61	41,8	40	27,4	19	13,0
Eleştirel Konuşma	36	24,7	63	43,2	36	24,7	11	7,5
Katılımlı Konuşma	47	32,2	65	44,5	22	15,1	12	8,2
Tartışma	62	42,5	68	46,6	11	7,5	5	3,4
Kendini Karşıdakinin Yerine Koyarak Konuşma	36	24,7	66	45,2	32	21,9	12	8,2
Güdümlü Konuşma	16	11,0	45	30,8	31	21,2	54	37,0
Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Konuşma	26	17,8	53	36,3	32	21,9	35	24,0
Serbest Konuşma	48	32,9	68	46,6	21	14,4	9	6,2
Yaratıcı Konuşma	40	27,4	61	41,8	23	15,8	22	15,1
Hafızada Tutma Tekniği	21	14,4	37	25,3	30	20,5	58	39,7
Sessiz Okuma	77	52,7	57	39,0	9	6,2	3	2,1
Sesli Okuma	97	66,4	41	28,1	3	2,1	5	3,4
Göz Atarak Okuma	34	23,3	65	44,5	32	21,9	15	10,3
Özetleyerek Okuma	34	23,3	67	45,9	30	20,5	15	10,3
Not Alarak Okuma	37	25,3	59	40,4	40	27,4	10	6,8
İşaretleyerek Okuma	40	27,4	61	41,8	32	21,9	13	8,9

**Tablo 10 (devamı). Öğretmenlerin Bilgi Sahibi Oldukları Yöntem ve Teknikleri  
Türkçe Dersinde Ne Kadar Sıklıkla Kullandıklarına İlişkin Frekans ve Yüzde  
Dağılımları**

DEĞİŞKENLER	Çok sık kullanıyorum		Orta sıklıkta kullanıyorum		Çok az kullanıyorum		Hiç kullanmıyorum	
	F	%	F	%	F	%	f	%
<b>Tahmin Ederek Okuma</b>	36	24,7	52	35,6	30	20,5	28	19,2
<b>Soru Sorarak Okuma</b>	37	25,3	57	39,0	32	21,9	20	13,7
<b>Söz Korusu</b>	18	12,3	50	34,2	41	28,1	37	25,3
<b>Okuma Tiyatrosu</b>	15	10,3	45	30,8	44	30,1	42	28,8
<b>Ezberleme</b>	11	7,5	44	30,1	55	37,7	36	24,7
<b>Metinlerle İlişkilendirme</b>	49	33,6	76	52,1	16	11,0	5	3,4
<b>Tartışarak Okuma</b>	27	18,5	64	43,8	27	18,5	28	19,2
<b>Eleştirel Okuma</b>	31	21,2	69	47,3	23	15,8	23	15,8
<b>Not Alma</b>	38	26,0	67	45,9	31	21,2	10	6,8
<b>Özet Çıkarma</b>	31	21,2	79	54,1	31	21,2	5	3,4
<b>Boşluk Doldurma</b>	38	26,0	67	45,9	31	21,2	10	6,8
<b>Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma</b>	31	21,2	79	54,1	31	21,2	5	3,4
<b>Serbest Yazma</b>	28	19,2	61	41,8	23	15,8	34	23,3
<b>Kontrollü Yazma</b>	42	28,8	75	51,4	20	13,7	9	6,2
<b>Güdümlü Yazma</b>	34	23,3	57	39,0	21	14,4	34	23,3
<b>Yaratıcı Yazma</b>	22	15,1	47	32,2	26	17,8	51	34,9
<b>Metin Tamamlama</b>	42	28,8	73	50,0	15	10,3	16	11,0
<b>Tahminde Bulunma</b>	39	26,7	76	52,1	23	15,8	8	5,5
<b>Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma</b>	35	24,0	75	51,4	22	15,1	14	9,6
<b>Bir Metni Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma</b>	28	19,2	58	39,7	41	28,1	19	13,0

**Tablo 10 (devamı). Öğretmenlerin Bilgi Sahibi Oldukları Yöntem ve Teknikleri Türkçe Dersinde Ne Kadar Sıklıkla Kullandıklarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları**

DEĞİŞKENLER	Çok sık kullanıyorum		Orta sıklıkta kullanıyorum		Çok az kullanıyorum		Hiç kullanmıyorum	
	F	%	F	%	F	%	f	%
<b>Duyulardan Hareketle Yazma</b>	24	16,4	69	47,3	35	24,0	18	12,3
<b>Grup Olarak Yazma</b>	20	13,7	56	38,4	41	28,1	29	19,9
<b>Eleştirel Yazma</b>	18	12,3	41	28,1	42	28,8	45	30,8

Tablo 10’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin bildikleri yöntem ve tekniklerden Türkçe dersinde en sık kullandıkları yöntem veya teknik % 77,4 ile soru-cevap tekniği iken, en az kullandıkları yöntem veya teknik ise % 86,3 ile istasyon yöntemidir.

Araştırmanın bir başka amacı da yeni müfredat programına göre Türkçe ders işleme süreçlerinde öğretmenlerin hangi yöntem ve teknikleri daha çok kullandıklarını ortaya koymaktır. Bu amaçla yeni müfredat programına göre Türkçe ders işleme süreçleri altı grupta toplanmıştır. Bu süreçler, tema ve okumaya hazırlık, metin anlama ve çözümlenme, konuşma, yazma, dil bilgisi ve değerlendirme süreçleridir.

Bu amaçla öğretmenlere Türkçe dersinde “temaya ve okumaya hazırlık” sürecinde kullandıkları yöntem ve tekniklerin hangileri olduğu sorulmuş elde edilen bilgiler tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 11. Türkçe Dersinde Temaya ve Okumaya Hazırlık Sürecinde Kullanılabilecek Olan Yöntem ve Tekniklere Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları**

Değişkenler	Tercih Eden		Tercih Etmeyen		Toplam	
	F	%	f	%	f	%
Anlatım	109	74,7	37	25,3	146	100
Soru-cevap	136	93,2	10	6,8	146	100
Tartışma	91	62,3	55	37,7	146	100
Dramatizasyon	71	48,6	75	51,4	146	100
Gösterip yaptırma	36	24,7	110	75,3	146	100
Açıklama	107	73,3	39	26,7	146	100
Tümdengelim	48	32,9	98	67,1	146	100
Tümevarım	66	45,2	80	54,8	146	100
Örnek olay	82	56,2	64	43,8	146	100
Rol yapma	46	31,5	100	68,5	146	100

Tablo 11’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin temaya ve okumaya hazırlık sürecinde en çok tercih ettikleri yöntem veya teknik % 93,2 ile soru-cevap, en az tercih ettikleri yöntem veya teknik ise % 24,7 ile gösterip yaptırma yöntemidir. Ayrıca öğretmenlerden bazıları “temaya ve okumaya hazırlık” süreci için diğerleri seçeneğine şunları eklemiştir: Temayla ilgili müzik dinletme, örnek metin okuma, tema öncesi resimli pano hazırlama, araştırma (2), konuşan resim, beyin fırtınası (2), kavram haritası, görsellerden yararlanma, içeriği tahmin etme, şiir okuma ve yazma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, sezdirme, resimleri yorumlama, serbest konuşma, eleştirel dinleme, katılımlı konuşma, tahmin etme.

Bu amaçla öğretmenlere Türkçe dersinde “metni anlama ve çözümlenme” sürecinde kullandıkları yöntem ve tekniklerin hangileri olduğu sorulmuş elde edilen bilgiler tablo 12’de verilmiştir.

**Tablo 12. Türkçe Dersinde Metni Anlama ve Çözümleme Sürecinde Kullanılabilecek Olan Yöntem ve Tekniklere Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları**

Değişkenler	Tercih Eden		Tercih Etmeyen		Toplam	
	F	%	F	%	f	%
Anlatım	102	69,9	44	30,1	146	100
Soru-cevap	143	97,9	3	2,1	146	100
Tartışma	113	77,4	33	22,6	146	100
Dramatizasyon	77	52,7	69	47,3	146	100
Gösterip yaptırma	38	26,0	108	74,0	146	100
Açıklama	116	79,5	30	20,5	146	100
Tümdengelim	55	37,7	91	62,3	146	100
Tümevarım	74	50,7	72	49,3	146	100
Örnek olay	76	52,1	70	47,9	146	100
Rol yapma	46	31,5	100	68,5	146	100

Tablo 12’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin metin anlama ve çözümleme sürecinde kullandıkları yöntem veya teknik %97,9 ile soru-cevap tekniği iken, en az kullandıkları yöntem veya teknik ise % 74 ile gösterip yaptırma yöntemidir. Ayrıca öğretmenlerden bazıları “metni anlama ve çözümleme” süreci için diğerleri seçeneğine şunları eklemiştir: Temayla ilgili resim yaptırma, sevilen bir şarkıya ya da türküye söz yazdırarak sınıfta söyletmek ve oynatmak, açıklama (2), görsel-işitsel materyaller, akıl yürütme, sezdirme (2), eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, tahmin ettirme, eleştirel dinleme, katılımlı dinleme, konuşma.

Bu amaçla öğretmenlere Türkçe dersinde “konuşma” sürecinde kullandıkları yöntem ve tekniklerin hangileri olduğu sorulmuş elde edilen bilgiler tablo 13’te verilmiştir.

**Tablo 13. Türkçe Dersinde Konuşma Sürecinde Kullanılabilecek Olan Yöntem ve Tekniklere Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları**

Değişkenler	Tercih Eden		Tercih Etmeyen		Toplam	
	F	%	f	%	f	%
Anlatım	103	70,5	43	29,5	146	100
Soru-cevap	123	84,2	23	15,8	146	100
Tartışma	111	76,0	35	24,0	146	100
Dramatizasyon	68	46,6	78	53,4	146	100
Gösterip yaptırma	41	28,1	105	71,9	146	100
Açıklama	106	72,6	40	27,4	146	100
Tümdengelim	43	29,5	103	70,5	146	100
Tümevarım	57	39,0	89	61,0	146	100
Örnek olay	65	44,5	81	55,5	146	100
Rol yapma	40	27,4	106	72,6	146	100

Tablo 13'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin konuşma sürecinde en çok tercih ettikleri yöntem veya teknik % 84,2 ile soru-cevap tekniği iken, en az tercih ettikleri yöntem veya teknik ise % 72,6 ile rol yapma tekniğidir. Ayrıca öğretmenlerden bazıları “konuşma” süreci için diğerleri seçeneğine şunları eklemiştir: zıt olay, not alma, yaratıcı konuşma, doğaçlama konuşma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, proje, grupla çalışma, söz korusu, eleştirel konuşma, güdümlü konuşma.

Bu amaçla öğretmenlere Türkçe dersinde “yazma” sürecinde kullandıkları yöntem ve tekniklerin hangileri olduğu sorulmuş elde edilen bilgiler tablo 14'te verilmiştir.

**Tablo 14. Türkçe Dersinde Yazma Sürecinde Kullanılabilecek Olan Yöntem ve Tekniklere Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları**

Değişkenler	Tercih Eden		Tercih Etmeyen		Toplam	
	F	%	f	%	F	%
Anlatım	96	43,2	83	56,8	146	100
Soru-cevap	63	43,2	83	56,8	146	100
Tartışma	46	31,5	100	68,5	146	100
Dramatizasyon	29	19,9	117	80,1	146	100
Gösterip yaptırma	55	37,7	91	62,3	146	100
Açıklama	120	82,2	26	17,8	146	100
Tümdengelim	43	29,5	103	70,5	146	100
Tümevarım	66	45,2	80	54,8	146	100
Örnek olay	70	47,9	76	52,1	146	100
Rol yapma	11	7,5	135	92,5	146	100

Tablo 14’te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin yazma sürecinde en çok tercih ettikleri yöntem veya teknik % 82,2 ile açıklama yöntemi iken, en az tercih ettikleri yöntem veya teknik ise % 92,5 ile rol yapma tekniğidir. Ayrıca öğretmenlerden bazıları “yazma” süreci için diğerleri seçeneğine şunları eklemiştir: hayal gücünü kullanarak yazma, araştırma, yaratıcı yazma (4), eksik tamamlama (2), not alma (2), özet çıkarma, metin tamamlama, bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma, duyulardan hareketle yazma, serbest yazma (2), güdümlü yazma, kelime havuzundan seçerek yazma, eleştirel yazma, kontrollü yazma.

Bu amaçla öğretmenlere Türkçe dersinde “dil bilgisi” sürecinde kullandıkları yöntem ve tekniklerin hangileri olduğu sorulmuş elde edilen bilgiler tablo 15’te verilmiştir.

**Tablo 15. Türkçe Dersinde Dil Bilgisi Sürecinde Kullanılabilecek Olan Yöntem ve Tekniklere Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları**

Değişkenler	Tercih Eden		Tercih Etmeyen		Toplam	
	F	%	f	%	f	%
Anlatım	126	86,3	20	13,7	146	100
Soru-cevap	130	89,0	16	11,0	146	100
Tartışma	38	26,0	108	74,0	146	100
Dramatizasyon	18	12,3	128	87,7	146	100
Gösterip yaptırma	81	55,5	65	44,5	146	100
Açıklama	126	86,3	20	13,7	146	100
Tümdengelim	74	50,7	72	49,3	146	100
Tümevarım	99	67,8	47	32,2	146	100
Örnek olay	31	21,2	115	78,8	146	100
Rol yapma	9	6,2	137	93,8	146	100

Tablo 15’te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin dil bilgisi sürecinde en çok tercih ettikleri yöntem veya teknik % 89 ile soru-cevap tekniği iken, en az tercih ettikleri yöntem veya teknik ise % 93.8 ile rol yapma tekniğidir. Ayrıca öğretmenlerden bazıları “dil bilgisi” süreci için diğerleri seçeneğine şunları eklemiştir: örnek alıştırmalar, buluş yoluyla öğrenme, örnekleme, metinden bulma, yazdırma (2), görselleştirme, problem çözme, not alma.

Bu amaçla öğretmenlere Türkçe dersinde “Değerlendirme” sürecinde kullandıkları yöntem ve tekniklerin hangileri olduğu sorulmuş elde edilen bilgiler tablo 16’da verilmiştir.

**Tablo 16. Türkçe Dersinde Değerlendirme Sürecinde Kullanılabilecek Olan Yöntem ve Tekniklere Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları**

Değişkenler	Tercih Eden		Tercih Etmeyen		Toplam	
	F	%	f	%	f	%
Anlatım	80	54,8	66	45,2	146	100
Soru-cevap	130	89,0	16	11,0	146	100
Tartışma	76	52,1	70	47,9	146	100
Dramatizasyon	28	19,2	118	80,8	146	100
Gösterip yaptırma	37	25,3	109	74,7	146	100
Açıklama	89	61,0	57	39,0	146	100
Tümdengelim	47	32,2	99	67,8	146	100
Tümevarım	65	44,5	81	55,5	146	100
Örnek olay	32	21,9	114	78,1	146	100
Rol yapma	17	11,6	129	88,4	146	100

Tablo 16’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin değerlendirme sürecinde en çok tercih ettikleri yöntem veya teknik % 89 ile soru-cevap tekniği iken, en az tercih ettikleri yöntem veya teknik ise % 88,4 ile rol yapma tekniğidir. Ayrıca öğretmenlerden bazıları “değerlendirme” süreci için diğerleri seçeneğine şunları eklemiştir: ezberleme, boşluk doldurma, proje yöntemi (2), yaratıcı yazma.

Araştırmanın bir başka amacı da Türkçe dersinde çok az kullanılan ya da hiç kullanılmayan yöntem ve tekniklerin az kullanılma ya da kullanılmama nedenlerini ortaya koymaktır. Bu amaçla hazırlanan anket formuna öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplara ait frekans ve yüzdelerin dağılımları tablo 17’de verilmiştir.

**Tablo 17. Etkili Yöntem ve Tekniklerin Türkçe Dersinde  
Çok Az Kullanılma ya da Hiç Kullanılmama Nedenlerine Ait  
Frekans ve Yüzde Dağılımları**

Değişkenler	Katılıyorum		Katılmıyorum	
	f	%	f	%
<b>Sınıflarda öğrenci sayısı fazla olduğu için farklı yöntem ve teknikleri kullanamıyorum.</b>	114	78,6	31	21,4
<b>Okulun fizikî durumunun uygun olmadığı için farklı yöntem ve teknikleri kullanamıyorum.</b>	95	65,5	50	34,5
<b>Sınıfın fizikî durumu uygun olmadığı için farklı yöntem ve teknikleri kullanamıyorum</b>	97	66,9	48	33,1
<b>Yeterli araç-gereç olmadığı için farklı yöntem ve teknikleri kullanamıyorum.</b>	103	71,0	42	29,0
<b>Öğrencilerin derse ilgileri zayıf olduğu için farklı yöntem ve teknikleri kullanamıyorum.</b>	68	46,9	77	53,1
<b>Farklı yöntem ve teknikler hakkında yeteri kadar bilgim olmadığı için farklı yöntem ve teknikleri kullanamıyorum.</b>	46	31,7	99	68,3
<b>Müfredat programı yoğun olduğu için farklı yöntem ve teknikleri kullanamıyorum</b>	90	59,3	59	40,7
<b>Ders süresi yeterli olmadığı için farklı yöntem ve teknikleri kullanamıyorum.</b>	86	59,3	59	40,7

**Tablo 17 (devamı). Etkili Yöntem ve Tekniklerin Türkçe Dersinde Çok Az Kullanılma ya da Hiç Kullanılmama Nedenlerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları**

Değişkenler	Katılıyorum		Katılmıyorum	
	f	%	f	%
Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin uygun olmadığı için farklı yöntem ve teknikleri kullanamıyorum.	86	59,3	59	40,7
Sınıftaki öğrenciler arasında seviye farkları olduğu için farklı yöntem ve teknikleri kullanamıyorum.	80	55,2	65	44,8
Yöntem ve tekniklerin bir kısmını Türkçe dersi hedeflerini gerçekleştirmekte yetersiz kaldığını düşündüğüm için farklı yöntem ve teknikleri kullanamıyorum.	32	22,1	113	77,9

Tablo 17’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin Türkçe dersinde yöntem ve teknikleri az kullanma ya da kullanamama nedeni olarak % 78,6 ile sınıftaki öğrenci sayısının fazla olmasını belirtirken, en az neden olarak da % 22,1 ile yöntem ve tekniklerin Türkçe dersi hedeflerini gerçekleştirmede yetersiz kalmasını göstermiştir.

#### **4.2. ÖĞRETMENLERİN YÖNTEM VE TEKNİKLERLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ**

Anketin son bölümünde yer alan “Bunların dışında farklı yöntem ve teknikleri kullanmamanızın nedenleri ve genel olarak Türkçe dersiyle ilgili yöntem ve teknikler hakkında belirtmek istediğiniz düşünceniz varsa bu kısma yazınız.” ifadesine 146 öğretmenden 11’i cevap vermiştir. Bunlar olduğu gibi aşağıya aktarılmıştır.

Derslerim yeterince renkli, hareketli geçiyor. Yöntem ve teknikleri yeteri kadar kullandığımı düşünüyorum.

En fazla 30 kişilik sınıflarda pek çok yöntemi uygulamaya çalışıyorum. Bir-iki haftada öğrencilerin seviyesini anlayıp programa uyguluyorum. Ancak öğrenci mevcudunun 20 olması ve ders süresi ya da haftalık ders saatinin daha çeşitli, renkli ve kaliteli bir eğitim sağlayacaktır.

Öğrencilerin tam olarak yeni programa hazır olmamaları nedeniyle bütün teknikleri kullanamıyorum. Aile ve sosyal çevrenin yetersiz olmasından dolayı bazı teknikleri kullanamıyorum. Diğer derslerle tam bir bütünlük kuramadığımız için bazı teknikleri kullanamıyorum.

Sınıflarımda öğrenci sayısı az olduğu için her öğrenciyle yeteri kadar ilgilenebiliyorum. Fakat öğrenciler arasında seviye farklarının bulunmasının yanı sıra, öğrencilerdeki ilgi eksikliği beni de olumsuz etkilemekte. Öğrenciyi merkeze alıyorsunuz, onun bulmasını istiyorsunuz; fakat öğrenci, bırakın bir sonuca ulaşmayı, dersi dinlemek bile istemiyor.

Eğitim süreçleri dersimi zaman bakımından fazlaca etkilediği için kullanmam gereken yöntem ve tekniklerin tamamını yeteri kadar kullanamıyorum.

Yenilikleri hemen kabul edemeyip, yeniliklere direnmeye çalışıyoruz. Yeni yöntemler kullanmak için istekli değiliz. Müfredatın sürekli değişmesi de bıkkınlık veriyor olabilir.

Sınavlar test tekniği ile yapıldığı için, dersaneler test tekniği ile çalıştığı için, öğrenciler emek verilerek hazırlanmış tekniğe değer vermiyor, çalışmıyor, istemiyor. İlköğretimde sınıf geçme kolay olduğu için öğrenciyi ders çalışmak sıkıyor. Sıkılan 5 öğrenci de olsa diğer 40 öğrenciyi engelliyor, onların dikkatini dağıtıyor.

Her şarta uygun anlatım teknikleri oluşturmak üretkenlikle alakalı düşünülmelidir. Yöntem ve tekniklerin uygulanabilmesi öğrencilerin dersle ilgili olmalarıyla paralellik gösterir. Aksi takdirde öğretmenin şevki kırılabilir.

Öğrencilerin temaya hazırlık, araştırma yapma, öğrenme, ödev yapmada isteksiz davranmaları, öğrencilerin sosyal yaşamlarının olmaması nedeniyle, okulu eğitim kurumu olarak değil de gezmek, arkadaşlarıyla bir arada olacağı yer olarak görmesi, farklı yöntem ve teknikleri kullanmamıza engel oluyor.

Yöntem ve teknikler konusunda yeterince hizmet içi eğitim ve seminer çalışmalarını anlamaktan ve bunların uygun zamanlarda dağıtılmamasından şikâyetçiyim. Yeni öğretmen kılavuz kitabını tam olarak uygulayabilmemiz çok zor. Özellikle ayrıntılı ders işlemeyi seven bir öğretmen olarak derslerde çok yorulduğumu da söyleyebilirim.

Öğrencilerin daha çok ezbere dayalı hazır alma gibi eylemi olduğu için yani önceden konuyu araştırıp gelmedikleri için farklı yöntemler uygulanmıyor. Öğrencilerin sadece sınava odaklanması farklı yöntem ve teknikleri uygulamamızı engelliyor. Daha çok çoktan seçmeli bir yöntem uyguluyoruz.

Yöntem ve tekniklerle ilgili yapılan değerlendirmeler öğrencilerin derslere hazır gelmemesi ve derslerle ilgilenmemesi noktasında ağırlık kazanmıştır. Bunun yanında sınıfta öğrenci sayılarının fazla olması; öğrencilerin, ailenin ve sosyal çevrenin yeni programa ayak uyduramaması; diğer derslerle bütünlüğün olmaması; öğrenciler arasında seviye farklılıkları bulunması; müfredatın yoğun olması ve zamanın yetersiz olması; sınavların çoktan seçmeli olarak yapılması; hizmet içi eğitimlerin ve seminerlerin az ve düzensiz olması öğretmenler tarafından yöntem ve tekniklerin verimli uygulanmamasına gerekçe olarak gösterilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine genellikle katılmak mümkünken, müfredatın sık değiştiği fikrine katılmak mümkün değildir.

## IV. BÖLÜM

### 5.1. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışma, ilköğretim 6. 7. ve 8. sınıf Türkçe derslerinde kullanılan yöntem ve teknikleri tespit etmek, Türkçe dersinin öğretim alanlarında hangi yöntem ve tekniklere yer verildiğini araştırmak, etkili yöntem ve tekniklerin az kullanılma ya da kullanılmama nedenlerini ortaya koymak, Türkçe derslerinde kullanılabilir yöntem ve teknikleri ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla 146 Türkçe öğretmeniyle çalışma yapılmış ve aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

#### 5.1.1. Sonuç ve Tartışma

Öncelikle **yöntem** ve **teknik** konusunda bir kavram kargaşası yaşanmaktadır. Bu konuda eğitim bilimciler arasında tanımlar ve uygulamalar için farklı görüşler ortaya atılmaktadır. **Strateji**, **yöntem** ve **teknik** kavramları sıklıkla birbirinin yerine kullanılmaktadır. Yapılan çalışmalar da bize göstermektedir ki, **strateji**; **yöntem** ve **teknik** de içine alan daha kapsamlı bir yaklaşımdır. **Yöntem**, bir derste izlenen yol iken, **teknik** ise bir derste uygulanan biçimleridir.

**Yöntem** ve **teknik**lerin bir kısmının sınıflamasında uzlaşma söz konusu iken, bazı **yöntem** ve **teknik**lerin sınıflaması uygulamaya göre değişmektedir. Mesela soru-cevap, bazı durumlarda **yöntem**, bazı durumlarda ise **teknik** olabilmektedir. **Örnek olay yönteminin** veya **anlatım yönteminin** uygulandığı bir derste soru-cevap **teknik** olurken, bir yöntemin içinde kullanılmadan, doğrudan doğruya kazanımlara ulaşmakta seçilen yol olarak belirlenen “soru-cevap” **yöntem** olmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %61,6’sı **yöntem** ve **teknik**lerle ilgili seminer ya da hizmet içi eğitim almadıklarını bildirmişlerdir. **Yöntem** ve **teknik**leri etkili kullanmak, öğretmenin bu konudaki bilgisine ve becerisine doğrudan bağlıdır. Aynı

zamanda bir ders için sadece bir **yöntem** seçmek de çok doğru değildir. Aynı ders içerisinde birden çok **yöntem** ve **teknik** kullanılabilir.

Türkçe dersinin amaçları dikkate alındığında öğrenciyi her yönüyle hayata hazırlayacak kazanımlar söz konusudur. Bu bağlamda her öğrencinin geliştirilmesi gereken özellikleri vardır. Mesela cinsiyet farklılıklarının öğrenme üzerine etkisi hakkında yapılan bir araştırma, kız öğrencilerin dinleme becerilerinin erkek öğrencilere göre daha iyi olduğunu ortaya koymuştur (Altan, 1998). Her öğrencinin farklı özelliklere sahip olduğu göz önüne alındığında klâsik anlamdaki **yöntem** ve **teknikler** bunları göz ardı etmektedir.

Köklü (2003), yaptığı araştırmada Türkçe dersinde **drama yönteminin düz okuma yöntemine** göre daha kalıcı davranışlar oluşturduğunu ortaya koymuştur. Katılmış (2002), araştırmasında sosyal bilgiler dersinde **işbirlikli öğrenme yönteminin** klasik anlamda kullanılan **anlatım, soru-cevap** gibi **yöntem** ve **tekniklere** göre başarıyı ve hatırdı tutmayı daha iyi sağladığını ortaya koymuştur. Başka bir araştırmada Yaltur (2006), 6. sınıfların müzik dersinde **aktif öğrenme yöntemlerinin** başarı üzerine etkisini ortaya koymak için yaptığı çalışmada, **geleneksel** olarak kullanılan yöntem ve **tekniklere** göre **aktif öğrenme yöntemlerinin** başarıyı artırdığını ve daha kalıcı davranışlar oluşturduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırma için yapılan çalışmada öğretmenlerin %57,5'i **anlatma yöntemini** çok sık kullandığını, %40,4'ü ise orta sıklıkta kullandığını belirtmiştir. **Açıklama yöntemini** ise öğretmenlerin %56,8'i çok sık kullandığını, %35,6'sı ise orta sıklıkta kullandığını belirtmiştir. Bu sonuç bize gösteriyor ki eğitimdeki bütün gelişmelere rağmen öğretmenler belli **yöntem** ve **tekniklere** saplanıp kalmaktadır. Yukarıda adı geçen çalışmalar da göz önüne alındığında **yeni yöntem** ve **tekniklerin** bilinmesine ve uygulanmasına ihtiyaç vardır.

Araştırmamızda **istasyon yöntemi** ve **altı şapkalı düşünme tekniği** gibi bazı **yöntem** ve **tekniklerin** az bilindiği gözlenmiştir. Bunun yanında yeni Türkçe programında geçen **yöntem** ve **teknikler**, genel anlamda kullanılan **yöntem** ve **tekniklere** göre daha az kullanılmaktadır.

Öğretmenler Türkçe derslerinde “Temaya ve okumaya hazırlık” sürecinde **soru-cevap, anlatım ve açıklama yöntem ve tekniklerine** ağırlık vermektedir. “Metni anlama ve çözümlenme” sürecinde **soru-cevap, açıklama, tartışma ve anlatım yöntem ve tekniklerini** ağırlıklı olarak kullanmaktadır. “Konuşma” sürecinde **soru-cevap, tartışma, açıklama ve anlatım yöntem ve teknikleri** sıklıkla kullanılmaktadır. “Yazma” sürecinde **açıklama yöntemi** diğerlerine göre çok sık olarak kullanılırken **örnek olay ve tümevarım yöntemleri** de kullanım açısından öne çıkmaktadır. “Dil bilgisi” sürecinde **soru-cevap, anlatım ve açıklama yöntem ve teknikleri** dikkat çekmektedir. “Değerlendirme” sürecinde ise öğretmenlerin **soru-cevap, açıklama ve anlatım yöntem ve tekniklerinin** daha çok kullandığı dikkat çekmektedir.

Türkçe dersinde mevcut durumda kullanılan **yöntem ve tekniklere** bütün olarak bakıldığında **soru-cevap, anlatım, açıklama** gibi klasik anlamda bilinen **yöntem ve tekniklerin** sıklıkla kullanıldığını görmekteyiz. Şüphesiz ki bütün **yöntem ve tekniklerin** olumlu yönleri ve kullanılacağı yerler vardır; ancak, daha çok öğretmen sunumuna dayanan, sunuş yoluyla öğretime dayanan, bu **yöntem ve tekniklerin** kullanılması bilişsel olarak üst düzey davranışları kazandırmada **drama, gösterip yaptırma, tümevarım, örnek olay yöntemlerine** göre daha zayıf kalmaktadır.

Öğretmenler Türkçe dersinde az kullanılan ya da kullanılmayan **yöntem ve tekniklerin** kullanılmama nedenleri olarak en fazla sınıflarda öğrenci sayısının fazla olmasını, okulun ve sınıfın fizikî durumunun uygun olmamasını göstermişlerdir. Bunların yanında ders araç-gereçlerinin eksik olması, müfredat programının yoğun olması ve ders süresinin yetersiz olması da diğer nedenler arasında yer almaktadır.

**Yöntem ve tekniklerin** kullanılmasına engel olan faktörler dikkate alındığında **sunuş yoluyla öğretim stratejisi** içerisinde kullanılan **yöntem ve tekniklerin** Türkçe derslerinde daha ağırlıklı kullanılması da daha iyi anlaşılacaktır. Öyle ki, sınıfların kalabalık olduğu, okulun ve sınıfın fiziki durumlarının uygun olmadığı ve

de araç-gereçlerin yetersiz olduğu durumlarda öğretmenin **anlatım, soru-cevap, açıklama** gibi yöntemlere ağırlık vermesi de kaçınılmaz olmaktadır.

Dil öğretiminin en önemli ilkelerinden birisi, dilin doğal ortamda öğretilmesidir. Eğitim-öğretim üzerine yapılan eleştiriler de genellikle eğitimin gerçek hayattan farklı, yapay ortamda olmasıdır. Bu yönüyle 2006 Türkçe Programı önceki programlara göre daha çağdaştır. **Yöntem** ve **teknik** olarak verilen uygulamalar eğitim-öğretimi öncekilere göre gerçek hayata daha fazla taşıyacaktır.

### 5.1.2. Öneriler

1. Türkçe derslerinde ders kitabına, belli **yöntem** ve **tekniklere** saplanıp kalmak yerine öğrencilerin ve sınıfın fizikî özelliklerine göre farklı **yöntem** ve **tekniklere** yer verilmelidir.
2. **Yöntem** ve **tekniklerin** etkin bir şekilde kullanılması öğretmenlerle doğrudan bağlantılıdır. Öğretmenlerin Türkçe dersi hedeflerini gerçekleştirebilmesi ve yeni programa ayak uydurabilmesi için **yöntem** ve **tekniklerle** ilgili seminerler ya da hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.
3. Türkçe dersinde **soru-cevap, anlatım, açıklama** gibi **sunuş yoluyla öğretim stratejisine** dayanan **yöntem** ve **teknikler** dersin her alanında kullanılabilir; ancak, öğretimi sadece bunlar üzerine şekillendirmek öğrenmeyi verimsiz hâle getirmektedir. Türkçe dersi için şu derste şu **yöntem** ve **teknikler** kullanılır ya da şu konu şu **yöntem** ve **tekniklerle** anlatılır, diye kesin bir ifade kullanmak çok yanlış olur; ancak **yöntem** ve **tekniklerle** Türkçe dersi alanlarının özellikleri dikkate alındığında, dersin belli süreçlerinde belli **yöntem** ve **teknikleri** kullanmak Türkçe dersinin kazanımlarına ulaşma açısından faydalı olacaktır.
4. Türkçe dersinde **yeni öğretim yöntem ve tekniklerine** daha fazla yer verilmelidir. Özellikle **yaratıcı drama, beyin fırtınası, rol yapma, tümevarım,**

**istasyon, altı şapkalı düşünme, görüş geliştirme** gibi yöntem ve tekniklere yer vermek Türkçe dersi amaçlarına ulaşmakta daha etkili olacaktır.

5. Türkçe dersinin bir dil dersi olduğu unutulmayarak bu derste **işbirliğine dayalı öğretim yöntemi** ve **grupla çalışma öğretim yöntemlerine** sıkça yer verilmelidir. 2006 Türkçe Programı'nda dersin alanlarına göre belirlenen **yöntem** ve **teknikler** daha iyi tanınarak uygulanmalıdır. Bunların dışında Türkçe dersi alanlarında şu **yöntem** ve **teknikler** kullanılmalıdır:

5.1. Temaya ve okumaya hazırlık süreci, öğretmen ve öğrencilerin ders öncesi ve derse başlama anında yaptıkları faaliyetleri kapsamaktadır. Bu süreçte amaca ulaşmak için şu **yöntem** ve **teknikler** kullanılabilir: **anlatım, soru-cevap, açıklama, örnek olay, proje, gezi ve gözlem, çözümlenme.**

5.2. Metni anlama ve çözümlenme sürecinde kelime ve cümle çalışmaları, sonra metni yeniden yapılandırmaya yönelik faaliyetler yer almaktadır. Bu süreçte şu **yöntem** ve **teknikler** kullanılabilir: **anlatım, soru-cevap, tartışma, dramatisasyon, rol yapma, açıklama, tümdengelim, tümevarım, örnek olay, yazdırma, buluş ve sezdirme, istasyon, problem çözme, gezi ve gözlem, beyin fırtınası, altı şapkalı düşünme.**

5.3. Konuşma sürecinde öğrencilerin duygu ve düşüncelerini sözlü anlatım yoluyla ifade ettikleri faaliyetlere yer verilmektedir. Bu süreçte şu **yöntem** ve **tekniklere** yer verilmelidir: **anlatım, soru-cevap, tartışma, dramatisasyon, rol yapma, açıklama, tümdengelim, tümevarım, örnek olay, istasyon, problem çözme, beyin fırtınası, altı şapkalı düşünme, görüş geliştirme.**

5.4. Yazma sürecinde öğrencilerin duygu ve düşüncelerini yazılı anlatım yoluyla ifade ettikleri faaliyetlere yer verilmektedir. Bu süreçte şu **yöntem** ve **tekniklere** yer verilebilir: **anlatım, soru-cevap, gösterip yaptırma,**

**açıklama, tündengelim, tümevarım, örnek olay, yazdırma, beyin fırtınası, görüş geliştirme.**

5.5. Dil bilgisi sürecinde konuyu/kuralı sezdirme, kavratma, pekiştirmeye yönelik faaliyetlere yer verilmektedir. Bu süreçte şu **yöntem** ve **teknikler** kullanılabilir: **anlatım, soru-cevap, gösterip yaptırma, açıklama, tümevarım, yazdırma, buluş ve sezdirme.**

5.6. Değerlendirme sürecinde öğrencilerin hedeflere ne derecede ulaşmış, ulaşamadıklarını kontrol edecek faaliyetlere yer verilir. Bu süreçte şu **yöntem** ve **teknikler** kullanılabilir: **anlatım, soru-cevap, tartışma, açıklama, proje, gezi ve gözlem.**

6. Ayrıca Türkçe derslerinde öğrencilerinin bilişsel düzeylerini göz önünde bulundurmamak, bilişsel alan basamaklarına uygun ders yapmak Türkçe derslerinin daha verimli olmasını sağlayacaktır.

7. **Etkili yöntem** ve **tekniklerin** uygulanabilmesi için sınıflardaki öğrenci sayıları azaltılmalı, okulun ve sınıfın fizikî durumları Türkçe dersinin etkili bir şekilde yapılacağı hâle getirilmeli (Türkçe dersi sınıfı olmalı), yeterli araç-gereç sağlanmalı, öğrencilerin derslere daha hazır gelmelerini sağlayacak önlemler alınmalı, başarı bakımından sınıflardaki öğrenci sayıları birbirine yakın olmalı, müfredat programının yoğunluğu azaltılmalıdır.

8. Yeni programda yer alan **yöntem** ve **tekniklerin** yahut genel anlamda kullanılan **yöntem** ve **tekniklerin** uygulanabilirliğini ortaya koyan akademik çalışmalar yapılmalıdır.

## VI. KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2005). *Etkili Öğrenme ve Öğretme* (6. baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akınoğlu, O., Erciyas, G., Güven, B., Kılıç, A., Köksal, F. N., Oral, B. ve diğerleri. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aksan, D. (2003a). *Her Yönüyle Dil* (2. baskı). Ankara: TDK Yayınları.
- Aksan, D. (2003b). *Türkçenin Gücü* (8. baskı). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aktaş, E. (2006). *Kubaşık Öğrenme Yönteminin 8. Sınıf Türkçe Derslerinde Uygulanması ve Sonuçları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akyüz, Y. (2004). *Türk Eğitim Tarihi* (9. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Alpöge, G. (1991). *Çocuk ve Dil Türkçede Sıfatların Kullanımı ve Çocuğun Gelişimi Açısından İncelenmesi*. Ankara: Yapı Kredi Yayınları.
- Altan, M. Z. (2000). “Yabancı Dil Öğrenmede; Öğrenme Stilleri, Dil Öğrenme Stratejileri ve Cinsiyet.” *Dil Dergisi* 1(96) 30-37.
- Arı, R. (2005). *Gelişim ve Öğrenme* (2. baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Ataman, A. (2004). *Gelişim ve Öğrenme* (3. baskı). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ateş, A. O. (2000). “Yabancı Dil Öğretim Sınıflarında Dramatizasyon Tekniğinin Kullanımı ve Önemi.” *Dil Dergisi* 1(98) 5-17.
- Aybars, H. (2006). “Sunumlarınızı Görselsiz Bırakmayın.” Infomag. <http://www.infomag.com.tr/general/sonsayi.asp?contID=540>. Web adresinden 12 Şubat 2007 tarihinde edinilmiştir.

- Aykaç, N., Aydın, H., Gülbahar, Y., Özdemir, O., Menteşe, S., Eronat, A. ve diğerleri. (2006). *Öğrenme-Öğretme Sürecinde Planlama ve Uygulama*. Ankara: Naturel Yayınevi.
- Barın, E. (1994). “Yabancılara Türkçenin Öğretimi Metodu.” *Dil Dergisi* 1(17) 53-56.
- Baysen, E. (2006). “Öğretmenlerin Sınıfta Sordukları Sorular ile Öğrencilerin Bu Sorulara Verdikleri Cevapların Düzeyleri” *Kastamonu Eğitim Dergisi* 1(14) 21-28. <http://www.ksef.gazi.edu.tr/dergi/pdf/Cilt-14-No1-2006Mart/21-28.pdf>. Web adresinden 28 Aralık 2007 tarihinde edinilmiştir.
- Bedir, H., Bada, E. (1998). “İlköğretimde Bilişsel Düzeyde Eğitim ve Öğretim.” *Dil Dergisi* 1(68) 51-63.
- Beyreli, L., Çetindağ Z., Celepoğlu A. (2006). *Yazılı ve Sözlü Anlatım* (2. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bilen, M. (1999). *Plandan Uygulamaya Öğretim* (2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bloom, B. S. (1995). *Taxonomy Of Educational Objectives*. [http://www.reden.ch/f7info/infolisten/zb\\_did\\_meth\\_bloom\\_01s.pdf](http://www.reden.ch/f7info/infolisten/zb_did_meth_bloom_01s.pdf). Web adresinden 31 Aralık 2007 tarihinde edinilmiştir.
- Büyükkaragöz, S. S., Çivi, C. (1999). *Genel Öğretim Metotları* (10 Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Calp, M. (2005). *Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi* (2. baskı). Konya: Eğitim Kitabevi.
- Cemiloğlu, M. (2001). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi* (3. baskı). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Ciliberti, A. (1994). “Dil Öğretimi Sürecinde Kullanılan Disiplinler.” (Peçenek, D. Çev.). *Dil Dergisi* 1(55).

- Çiftçi, M. (2006). “Türkçe Öğretiminde Temel İlkeler”  
<http://www.turkcem.net/modules.php?name=News&file=print&sid=72>. Web adresinden 28 Kasım 2007 tarihinde edinilmiştir.
- Demirel, Ö. (1996). *Genel Öğretim Yöntemleri* (11. baskı). Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (1999). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri Öğretme Sanatı* (12. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirezen, M. (2003). “Yabancı Dil ve Ana Dil Öğreniminde Kritik Dönemler.” *Dil Dergisi* 1(118) 5-13.
- Duman, B., Dede, Z. Y., Eryürekli, A. (2003). “Her Şey İletişimle Başlar” *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi* 1(36).  
<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi36/duman.htm>. Web adresinden 25 Aralık 2007 tarihinde edinilmiştir.
- Ekinci, A. (1998). “Sözlü İletişim Alıştırmalarının Öğretimi ve Bu Öğretimin Yöntemi.” *Dil Dergisi* 1(70) 69-71.
- Ercan, O. (2004). “Bir Öğrenme Süreci Olarak Aktif Öğrenme” *Aklın ve Bilimin Aydınlığında Eğitim Dergisi* 1(54-55).  
<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi54-55/ercan.htm>. Web adresinden 25 Aralık 2007 tarihinde edinilmiştir.
- Erkan, A. G. (1999). “Dil Öğretimini Destekleyici Etkinlikler.” *Dil Dergisi* 1(79) 36-44.
- Erkman-Akerson, F. (2000). *Türkçe Örneklerle Dile Genel Bir Bakış*. İstanbul: Multilingual.

- Ersever, O. G. (2003). "Etkili İletişim" *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi* 1(36). <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi36/ersever.htm>. Web adresinden 12 Aralık 2007 tarihinde edinilmiştir.
- Gordon, T. (2001). *Çocukta İç Disiplin mi, Dış Disiplin mi?* (5. baskı). İstanbul: Sistem. (Eserin aslının basım tarihi 1983).
- Gömleksiz, M. N. (2005). "İngilizce Öğreniminde İşbirlikçi Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi (Elazığ Vali Tevfik Gür İlköğretim Örneği)" *Millî Eğitim Dergisi* 1(166). <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/166/index3-onur.htm>. Web adresinden 25 Aralık 2007 tarihinde edinilmiştir.
- Gözütok, F. D. (2006). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Gür, H. (1995a). "Dil Öğretimi Yöntemleri (4): İletişimsel Dil Öğretimi." *Dil Dergisi* 1(36) 18-34.
- Gür, H. (1995b). "Yabancı Dil Öğretiminde Yöntem Sorunu." *Dil Dergisi* 1(28) 30-39.
- Güzel (Sağırılı), H. E. (2001). *İlköğretim 6. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Dramatizasyon Yönteminin Başarıya Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İlhan, N. (2007). "Çocukların Dil Edinimi, Gelişimi ve Dile Katkıları." *Sosyal Bilimler Dergisi* [http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/nadir\\_ilhan\\_cocuklarda\\_dil\\_edinimi.pdf](http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/nadir_ilhan_cocuklarda_dil_edinimi.pdf). Web adresinden 29 Aralık 2007 tarihinde edinilmiştir.
- Karababa, C. (2001). "Türkçe ve İngilizce Anadili Ders Kitaplarında Hedef Davranışların Kazandırılmasında İzlenen Yol ve Dil Bilgisi Öğretimi." *Dil Dergisi* 1(99) 7-22.

- Katılmış, A. (2002). *İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularındaki Başarı ve Hatırda Tutma Düzeyleri Üzerindeki Etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya, A. C. (1996). "Piaget's Contribution to Language Learning Methodology in the Light of Structuralist Approach." *Dil Dergisi 1* (43) 62-69.
- Kılıç, M. (2000). "Konuşma Eğitimi" Millî Eğitim Dergisi. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/145/kilic.htm>. Web adresinden 1 Ocak 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Köklü, S. (2003). *Türkçe Öğretiminde 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerine Dinlediğini Anlama Davranışının Kazandırılmasına Dramatizasyonun Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kucur, D. K. (1997a). "Ana Dili Öğretiminde Bilişsel Giriş Özellikleri ve Duyuşsal Giriş Davranışlarını Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler." *Dil Dergisi 1*(61) 39-45.
- Kucur, D. K. (1997b). "Ana Dili Öğretimine Yeni Yaklaşımlar." *Dil Dergisi 1*(58) 44-56.
- MEB (2002). *İlköğretim Okulu Türkçe Ders Programları Türkçe – Yazı Programı 6-7-8*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. <http://ttkb.meb.gov.tr>. Web adresinden 12 Şubat 2007 tarihinde edinilmiştir.
- Nas, R. (2003). *Eğitim Fakültesi Öğrencileri ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. Bursa: Ezgi Yayınevi.
- Öz, M. F. (2006). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Basımevi.

- Peçenek, D. (1998). "Yabancı Dil Öğretiminde Benzetim Tekniği." *Dil Dergisi 1(73)* 45-50.
- Piaget, J. (2004). *Çocukta Zihinsel Gelişim*. (H.Portakal, Çev.). İstanbul: Cem Yayınevi. (Eserin aslının basım tarihi 1934).
- Saban, A. (2005). *Öğrenme Öğretme Süreci* (4. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sağır, M. (2002). *İlköğretim Okullarında Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Saraç, T. (2005). *Büyük Fransızca-Türkçe Sözlük* (13. baskı). İstanbul: Adam Yayınları.
- Sever, S. (1997). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Songün, R. (1998). "İletişim Sanatı ve Yabancı Dil Öğretimi." *Dil Dergisi 1(74)* 25-29).
- Songün, R. (2001). "Yöntemler Çok mu Güçlü? Yoksa ...?" *Dil Dergisi 1(100)* 7-13.
- Soysal, M.O. (1999). *Türk Dili ve Edebiyatı ile Türkçe Öğretmeninin El Kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Sönmez, V. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Subaşı, G. (1999). "Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı Bilgiyi İşleme Kuramı" *Meslekî Eğitim Dergisi 1(2)*.  
[http://www.psikolojikdanisma.net/testlerpdr/bilisel\\_ogrenme\\_yaklasimi.doc](http://www.psikolojikdanisma.net/testlerpdr/bilisel_ogrenme_yaklasimi.doc).  
Web adresinden 26 Aralık 2007 tarihinde edinilmiştir.
- Şahin, A., Karadüz, A., Göçer, A., Şahin, E., Coşkun, E., Akyol, H. ve diğerleri. (2007). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şimşek, N. (2007). *Öğrenmeyi Öğrenmede Alternatif Yaklaşımlar*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

- Tan, Ş., Akınoğlu, O., Erciyes, G., Güven, B., Kılıç, A., Köksal, F. N. ve diğerleri. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tan, Ş. (2003). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme* (4. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taşdemir, E., Bilkan, N., Can, H. (2004). *Pratik Türkçe Öğretim Teknikleri*. İstanbul: Dilset Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Ünalın, Ş. (1998). "Eleştirel Düşünme Öğretimi." *Dil Dergisi* 1(69) 81-85.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe Öğretimi* (3. baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Üstündağ, T. (1998). "Yabancı Dil Öğretim Uygulamalarında Bir Yöntem Olarak Yaratıcı Dramanın Yeri." *Dil Dergisi*, 1(66) 27-32.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yaltur, N. (2006). *İlköğretim 6. Sınıfların Müzik Dersinde Aktif Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yeşilyaprak, B., Aydın, B., Can, G., Ersanlı, K., Kılıç, M., Külahoğlu, Ş. ve diğerleri. (2002). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* (2.baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5. baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldız, C. (2000a). "Çağdaş Okul ve Öğrenmeyi Öğrenmek." *Dil Dergisi*, 1(97) 5-11.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G., Yılmaz, Y. (2006). *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Yıldız, C. (2003). *Türkçe Öğretiminde Alternatif Yöntemler*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Yıldız, Ö. (2000b). “Bilişsel Alan”

<http://www.geocities.com/ualtunay.geo/dersler/tarih/bilissel.html>. Web adresinden 27 Aralık 2007 tarihinde edinilmiştir.

Yüksel, F. (1996). “Dil Öğretiminde Dramatizasyon.” *Dil Dergisi*, 1(46) 20-25.

## VII. EKLER

### Ek I.

#### 7.1. Kişisel Bilgiler Testi

..../...../2007

Değerli arkadaşlar, bu araştırma hazırlamakta olduğum “Bilişsel Öğrenme Kuramı Işığında Türkçe Dersi Hedeflerine Uygun Olarak Kullanılabilecek Yöntem ve Teknikler” adlı tezde kullanılmak üzere yapılmaktadır. Türkçe dersinde kullanılan ya da kullanılmayan etkili yöntem ve teknikleri ortaya koymak adına sizin yapacağınız katkı bu araştırma için çok önemlidir. Bu çalışmaya, dolayısıyla Türkçe alanına yaptığınız katkı için çok teşekkür ederim.

**Kişisel Bilgiler:** Yaş:

Cinsiyet:

Hizmet Süresi:

Görevli Olduğu İlçe:

Göreve Başlama Tarihi:

Görevli Olduğu Kurum:

Kamu

Özel

Öğrenim Durumu:

Mezuniyet Tarihi:

Okul:

Bölüm:

Yöntem ve Teknikle İlgili Seminer ya da Hizmet İçi Eğitim Aldı mı?  Evet  Hayır

## 7.2. Yöntem ve Tekniklerin Kullanılma Sıklıkları Testi

Arkadaşlar, aşağıda genel anlamda Türkçe dersinde kullanılması mümkün olan yöntem ve teknikler sıralanmıştır. Sizden istenen ilk önce belirtilen yöntem ve teknik hakkında yeterince bilgiye sahip olup olmadığınızı belirtmenizdir. Sonra yeterince bilgi sahibi olduğunuz yöntemi ne kadar sıklıkta kullandığınızı işaretlemenizdir. Araştırmaya katıldığınız için çok teşekkür ederim.

YÖNTEM VE TEKNİKLER			ÇOK SIK KULLANIYORUM	ORTA SIKLIKTA KULLANIYORUM	ÇOK AZ KULLANIYORUM	HIÇ KULLANMIYORUM
	BİLİYORUM	BİLMİYORUM				
Anlatma (Takrir) Yöntemi						
Karma Yöntem						
Açıklama Yöntemi						
Yazdırma Yöntemi						
Buluş ve Sezdirme Yöntemi						
Tartışma Yöntemi						
Örnek Olay Yöntemi						
Rol Yapma						
Oyunlaştırma (Dramatizasyon)						
Gösterip Yaptırma (Demonstrasyon)						
Soru-Cevap Yöntemi						
Tümdengelim						
Tümevarım						
İstasyon Yöntemi						
Problem Çözme Yöntemi						
Proje Yöntemi						
Gezi ve Gözlem Yöntemi						
Beyin Fırtınası						
Altı Şapkalı Düşünme						
İşbirliğine Dayalı Öğretim						
Grupla Çalışma Yöntemi						
Görüş Geliştirme Tekniği						
Katılımlı Dinleme						
Katılımsız Dinleme						
Not Alarak Dinleme						
Kendini Konuşanın Yerine Koyarak Dinleme (Empati Kurma)						
Yaratıcı Dinleme						
Seçici Dinleme						
Eleştirel Dinleme						
İkna Etme						
Eleştirel Konuşma						
Katılımlı Konuşma						
Tartışma						
Kendini Karşısındakinin Yerine Koyarak Konuşma (Empati Kurma)						

YÖNTEM VE TEKNİKLER			ÇOK SIK KULLANIYORUM	ORTA SIKLIKTA KULLANIYORUM	ÇOK AZ KULLANIYORUM	HIÇ KULLANMIYORUM
	BİLİYORUM	BİLMİYORUM				
Güdümlü Konuşma						
Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Konuşma						
Serbest Konuşma						
Yaratıcı Konuşma						
Hafızada Tutma Tekniği						
Sessiz Okuma						
Sesli Okuma						
Göz Atarak Okuma						
Özetleyerek Okuma						
Not Alarak Okuma						
İşaretleyerek Okuma						
Tahmin Ederek Okuma						
Soru Sorarak Okuma						
Söz Korusu						
Okuma Tiyatrosu						
Ezberleme						
Metinlerle İlişkilendirme						
Tartışarak Okuma						
Eleştirel Okuma						
Not Alma						
Özet Çıkarma						
Boşluk Doldurma						
Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma						
Serbest Yazma						
Kontrollü Yazma						
Güdümlü Yazma						
Yaratıcı Yazma						
Metin Tamamlama						
Tahminde Bulunma						
Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma						
Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma						
Duyulardan Hareketle Yazma						
Grup Olarak Yazma						
Eleştirel Yazma						

### 7.3. Türkçe Dersi Alanlarında Kullanılan Yöntem ve Teknikler Testi

Arkadaşlar, bu bölümde Yeni müfredat programına uygun olarak Türkçe ders işleme süreçleri ve onun altında bu süreçlerde kullanılacak yöntem ve teknikler verilmiştir. Sizden istenen bu süreçlerde dersinizde hangi yöntemleri kullandığınızı işaretlemenizdir. Birden fazla seçeneği işaretleyebildiğiniz gibi bunların dışında yöntemlere yer veriyorsanız diğerleri bölümüne yazmanızdır. Araştırmaya katıldığınız için çok teşekkür ederim.

#### 1. Temaya ve Okumaya Hazırlık

Anlatım       Soru-Cevap    Tartışma       Dramatizasyon       Gösterip Yaptırma

Açıklama       Tümünden Gelim       Tüme Varım    Örnek Olay    Rol Yapma

Diğerleri:       .....       .....       .....       .....

#### 2. Metni Anlama ve Çözümleme

Anlatım       Soru-Cevap    Tartışma       Dramatizasyon       Gösterip Yaptırma

Açıklama       Tümünden Gelim       Tüme Varım    Örnek Olay       Rol Yapma

Diğerleri:       .....       .....       .....       .....

#### 3. Konuşma

Anlatım       Soru-Cevap    Tartışma       Dramatizasyon       Gösterip Yaptırma

Açıklama       Tümünden Gelim       Tüme Varım    Örnek Olay       Rol Yapma

Diğerleri:       .....       .....       .....       .....

#### 4. Yazma

Anlatım       Soru-Cevap    Tartışma       Dramatizasyon       Gösterip Yaptırma

Açıklama       Tümünden Gelim       Tüme Varım    Örnek Olay       Rol Yapma

Diğerleri:       .....       .....       .....       .....

#### 5. Dil Bilgisi

Anlatım       Soru-Cevap    Tartışma       Dramatizasyon       Gösterip Yaptırma

Açıklama       Tümünden Gelim       Tüme Varım    Örnek Olay       Rol Yapma

Diğerleri:       .....       .....       .....       .....

#### 6. Değerlendirme

Anlatım       Soru-Cevap    Tartışma       Dramatizasyon       Gösterip Yaptırma

Açıklama       Tümünden Gelim       Tüme Varım    Örnek Olay       Rol Yapma

Diğerleri:       .....       .....       .....       .....

#### 7.4. Yöntem ve Tekniklerin Az Kullanılma ya da Kullanılmama Nedenleri Testi

Yöntem ve Tekniklerin Kullanılmama ya da Gereğinden Az Kullanılma Nedenleri	KATILYORUM	KATILMIYORUM
Sınıflarda öğrenci sayısı fazla olduğu için farklı yöntem ve teknikleri kullanamıyorum.		
Okulun fiziki durumunun uygun olmadığı için farklı yöntem ve teknikleri kullanamıyorum.		
Sınıfın fiziki durumunun uygun olmadığı için farklı yöntem ve teknikleri kullanamıyorum.		
Yeterli araç-gereç olmadığı için farklı yöntem ve teknikleri kullanamıyorum.		
Öğrencilerin derse ilgileri zayıf olduğu için farklı yöntem ve teknikleri kullanamıyorum.		
Farklı yöntem ve teknikler hakkında yeteri kadar bilgim olmadığı için bunları kullanamıyorum.		
Müfredat programı yoğun olduğu için farklı yöntem ve teknikleri kullanamıyorum.		
Ders süresi yeterli olmadığı için farklı yöntem ve teknikleri kullanamıyorum.		
Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin uygun olmadığı için farklı yöntem ve teknikleri kullanamıyorum.		
Sınıftaki öğrenciler arasında seviye farkları olduğu için farklı yöntem ve teknikleri kullanamıyorum.		
Yöntem ve tekniklerin bir kısmını Türkçe dersi hedeflerini gerçekleştirmekte yetersiz kaldığını düşündüğüm için farklı yöntem ve teknikleri kullanamıyorum.		

Bunların dışında farklı yöntem ve teknikleri kullanamamanızın nedenleri ve genel olarak Türkçe dersiyle ilgili yöntem ve teknikler hakkında belirtmek istediğiniz düşünceniz varsa bu kısma yazınız:



T.C.  
Marmara Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı  
Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı

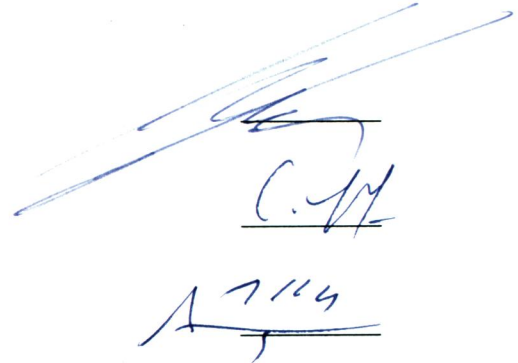
Adem KUTLUATA tarafından hazırlanan BİLİŞSEL ÖĞRENME KURAMI İŞİĞİNDA TÜRKÇE DERSİ HEDEFLERİNE UYGUN OLARAK KULLANILABİLECEK YÖNTEM VE TEKNİKLER başlıklı bu çalışma, 26/02/2008 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucu başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

İMZALAR

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Latif BEYRELİ

Üye: Prof. Dr. Cemal YILDIZ

Üye: Yrd. Doç. Dr. Atâ ÇATIKKAŞ



The image shows three handwritten signatures in blue ink. The top signature is a large, stylized signature. The middle signature is a smaller, more legible signature. The bottom signature is a signature with the number '7114' written above it.