

146068

**YANSITICI ÖĞRETİMİN (REFLECTIVE TEACHING)
İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME ÖĞRENCİLERİNİN
TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK TUTUM VE BAŞARILARI
ÜZERİNDEKİ ETKİLİLİĞİ**

Fatma BÖLÜKBAŞ

**DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Lisansüstü Eğitim – Öğretim Sınav Yönetmeliğinin

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı İçin Öngördüğü

DOKTORA TEZİ

Olarak Hazırlanmıştır

146068

İZMİR – 2004

**YANSITICI ÖĞRETİMİN (REFLECTIVE TEACHING)
İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME ÖĞRENCİLERİNİN
TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK TUTUM VE BAŞARILARI
ÜZERİNDEKİ ETKİLİLİĞİ**

Fatma BÖLÜKBAŞ

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Nevin AKKAYA

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Uğur ALTUNAY

**DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Lisansüstü Eğitim – Öğretim Sınav Yönetmeliğinin

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı İçin Öngördüğü

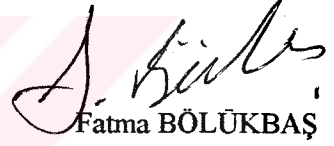
DOKTORA TEZİ

Olarak Hazırlanmıştır

İZMİR – 2004

Doktora Tezi olarak sunduğum "Yansıtıcı Öğretim İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum ve Başarıları Üzerindeki Etkililiği" adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlâk ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

02/07/2004


Fatma BÖLÜKBAş

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

İşbu çalışma, jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı'nda DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan Prof. Dr. Mehmet KARADAĞ

Üye Yrd. Doç. Dr. Tahir KAHRAMAN

Üye Yrd. Doç. Dr. Nevin AKKAYA

Üye Yrd. Doç. Dr. Nilgün ACIK

Üye Yrd. Doç. Dr. Vesik TILDIR

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

21 / 07 / 2004

Prof. Dr. Sedat GİDENER

Enstitü Müdürü

YÜKSEK ÖĞRETİM KURULU DOKÜMANTASYON MERKEZİ
TEZ VERİ GİRİŞ FORMU

Tez No:

Konu Kodu:

Üniv. Kodu:

Tezin Yazarının

Soyadı: BÖLÜKBAŞ

Adı: Fatma

Tezin Adı: Yansıtıcı Öğretimin (Reflective Teaching) İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum ve Başarıları Üzerindeki Etkililiği

Tezin Yabancı Dildeki Adı:

The Effectiveness of Reflective Teaching on Secondary School Students' Attitudes Towards The Turkish Course and on Their Achievement

Üniversite: Dokuz Eylül Üniversitesi

Enstitü: Eğitim Bilimleri

Yıl: 2004

Diğer Kuruluşlar:

Tezin Türü:

1. Yüksek Lisans
2. Doktora (X)
3. Tıpta Uzmanlık
4. Sanatta Yeterlilik

Dili: Türkçe

Sayfa Sayısı: 180

Referans Sayısı: 181

Tez Danışmanları:

Yrd. Doç. Dr. Nevin AKKAYA

Yrd. Doç. Dr. Uğur ALTUNAY

Türkçe Anahtar Sözcükler:

1. Türkçe Eğitimi
2. Yansıtıcı Öğretim
3. Tutum
4. Akademik Başarı
5. Başarı Güdüsü

İngilizce Anahtar Sözcükler:

1. Turkish Language Teaching
2. Reflective Teaching
3. Attitude
4. Academic Achievement
5. Achievement Motivation

Tarih: 02.07.2004

İmza:

J. Bendi

Tezinden dipnot gösterilmek şartıyla bir bölümünün fotokopisi alınabilir.

ÖZET

Yansıtıcı Öğretimin İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum ve Başarıları Üzerindeki Etkililiği

Bu araştırma, Yansıtıcı Öğretimin ilköğretim II. kademe öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum, akademik başarı ve başarı güdüleri üzerindeki etkililiğini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırma, 2003-2004 öğretim yılında İzmir Fırat İlköğretim Okulu 7. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Kontrol gruplu ön test – son test modeli kullanılan araştırmada, denel işlemler olarak, deney grubunda Yansıtıcı Öğretim teknikleri; kontrol grubunda ise geleneksel öğretim teknikleri uygulanmıştır. Araştırmanın verileri, “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”, “Çoktan Seçmeli Türkçe Başarı Testi”, “Yazılı Yoklama Türkçe Başarı Testi” ve “Başarı Güdüsü Ölçeği” hem ön test hem de son test olarak uygulanmak suretiyle toplanmıştır. Veriler, “SPSS 11.00 for Windows 98” programında analiz edilmiştir.

Araştırma verileri incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Yansıtıcı öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencilerin “Çoktan Seçmeli Türkçe Başarı Testi”nden aldıkları son test puan ortalamaları ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık (Deney grubu öğrencilerinin aritmetik ortalaması 74,133 iken; kontrol grubu öğrencilerinin aritmetik ortalamaları 64,225’tir) görülmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin “Yazılı Yoklama Türkçe Başarı Testi”nden aldıkları son test puan ortalaması 69,833; kontrol grubu öğrencilerinin ise 64,354’dür. Deney grubu öğrencilerinin lehine olan bu fark, ne var ki istatistiksel olarak anlamlı bulunmamaktadır.

2. Deney grubunun Türkçe dersine yönelik son test tutum puan ortalaması 121,100 olup, kontrol grubunun ortalaması olan 111,741’den daha büyüktür. İstatistiksel analiz sonucunda da deney ve kontrol gruplarının Türkçe Dersine Yönelik Tutum ortalamalarının anlamlı düzeyde ($t=2,255$, $p<,05$) farklılaştığı saptanmıştır. Bu durum, deney grubunda

uygulanan yansıtıcı öğretimin, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde arttırmada, geleneksel öğretime oranla daha etkili olduğunu göstermektedir.

3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum puan ortalamalarının alt boyutları (ilgi, değer verme, günlük yaşamda kullanma, isteklilik) açısından yapılan t testi analizi sonucunda, deney ve kontrol grupları arasında değer verme, günlük yaşamda kullanma ve isteklilik alt boyutları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir değişimin olmadığı bulunmuştur. İlgi alt boyutunda ise istatistiksel olarak deney grubu yani yansıtıcı öğretimin uygulandığı sınıf lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu bulgular ışığında, yansıtıcı öğretimin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik ilgilerini arttırmada, geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4. Deney ve kontrol gruplarının son test başarı güdüsü puan ortalamaları incelendiğinde, deney grubunun ortalamasının (95,566) kontrol grubu ortalamasından (93,096) daha büyük olduğu görülmektedir. Ancak, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı güdüsü puan ortalamaları arasındaki bu fark, yapılan t testi sonucunda, istatistiksel olarak birbirinden anlamlı düzeyde değişime neden olacak oranda büyük değildir.

Anahtar Sözcükler: Türkçe Eğitimi, Yansıtıcı Öğretim, Tutum, Akademik Başarı, Başarı Güdüsü.

ABSTRACT

The Effectiveness of Reflective Teaching on Secondary School Students' Attitudes Towards The Turkish Course and on Their Achievement

This study investigates the effects of reflective teaching on students' attitudes towards Turkish course, their achievement and achievement motivation on the 6th - 8th grade primary school students.

This study was carried out in 2003-2004 in İzmir Fırat Primary School on seventh year students. The research contains control and experimental groups and it is based on pre and post-tests design. Reflective teaching techniques were applied in the experimental group whereas traditional techniques were employed in the control group. The study is based on an Attitude Scale Toward Turkish Course (ASTTC), a Scale of Written Achievement Test of Turkish Course (SWATTC), a Scale of Multiple Achievement Test of Turkish Course (SMATTC), and Motivational Achievement Scale (MAS). The participants were asked to fill out the scales as pre and post-tests.

SPSS 11,00 for Windows was used for data analysis. Findings are based on the following conclusions:

1. There is a significant difference in the multiple achievement test of Turkish course in favour of experimental group. The arithmetic mean is 74.133 in the experimental group and 64.225 in the control group.

The average of post-test scores of Turkish written Achievement Test Scale is 69.833 in the experimental group, and 64.354 in the control group. This difference in favour of experimental group is not considered to be statistically meaningful.

2. The average of post-test score of Attitude Scale Toward Turkish Course in the experimental group is 121.100, and 111.741 in the control group. The average of the scores of the experimental group is higher than that of the control group. At the end of the statistical analysis, the mean differences of Attitude Scale Toward Turkish Course between the experimental and control groups are $t= 2.255$, $p< .05$. Those results indicate that reflective

teaching affected students' attitudes positively, and that reflective teaching was proved to be more effective than the traditional method.

3. The sub-variables' average of Attitude Scale Toward Turkish Course (such as interest, valuing, everyday usage, voluntary) showed no difference statistically. However, a significant difference was recorded when reflective teaching was applied in terms of interest. The interest in the Turkish Course considerably increased in comparison with that in the traditional method.

4. When post-test mean differences of the scores of Motivational Achievement Scale (MAS) in both groups were analyzed, it was found that the average of the scores of the experimental group (95.566) was higher than that of the control group (93.096). However, t-test results showed that the average of the scores of Achievement Motivation Scale was not statistically meaningful.

Keywords: Turkish Language Teaching, Reflective Teaching, Attitude, Academic Achievement, and Achievement Motivation.

ÖNSÖZ

Bu araştırmada, Yansıtıcı Öğretimin ilköğretim II. kademe öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum, başarı ve başarı güduları üzerindeki etkililiği incelenmiştir.

Araştırma beş bölümden oluşmaktadır:

Birinci bölüm giriş bölümüdür. Bu bölümde, Türkçe öğretimi, yansıtıcı öğretim, akademik başarı, tutum, başarı güdüsü, problem tümcesi, alt problemler, sınırlılıklar, sayılılar ve tanımlar gibi konular yer almaktadır.

İkinci bölümde, çalışmanın temelini oluşturan, Türkçe öğretimi, Yansıtıcı Öğretim, tutum ve başarı güdüsüyle ilgili yayın ve araştırmalara yer verilmiştir.

Üçüncü bölüm, araştırmanın modeli, denekler, veri toplama araçları, işlem yolu ve denel işlemler konularını kapsayan yöntem bölümüdür.

Dördüncü bölümde, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda oluşturulmuş bulgular ve yorumlar bulunmaktadır.

Beşinci bölümde ise, araştırmanın bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ve konuyla ilgili öneriler yer almaktadır.

Bu araştırmanın tamamlanmasında pek çok kişinin katkısı oldu. Öncelikle, Lisans, Yüksek Lisans ve Doktora öğrenimim süresince yetişmemde büyük katkıları, destekleri olan ve bu araştırmanın her aşamasında görüş, düşünce ve eleştirilerinden yararlandığım hocam Prof. Dr. Metin KARADAĞ'a teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma süresince bana rehberlik eden, beni yönlendiren danışman hocalarım Yrd. Doç. Dr. Nevin AKKAYA ve Yrd. Doç. Dr. Uğur ALTUNAY'a; görüş ve eleştirileriyle çalışmama yön veren Yrd. Doç. Dr. Vesile YILDIZ'a; araştırmanın veri analizlerini yapan Yrd. Doç. Dr. Oğuz SERİN'e; çalışmamı titizlikle okuyup değerlendiren ve değerli görüşleriyle çalışmamdaki birtakım eksiklikleri gidermeme yardımcı olan Prof. Dr. Sedat SEVER'e; araştırmanın denel işlemlerini yürüttüğüm Fırat İlköğretim Okulu müdürü, öğretmenleri ve öğrencileri ile araştırmanın her aşamasında önerilerinden yararlandığım çalışma arkadaşlarıma teşekkür ederim.

İzmir, Temmuz 2004

Fatma BÖLÜKBAş

TABLOLAR LİSTESİ

1. Tablo: Yansıtıcı Öğretim Uygulayan Öğretmenle Geleneksel Öğretimi Yeğleyen Öğretmenin Karşılaştırılması.....	43
2. Tablo: Başarı Güdüsü Yüksek ve Düşük Olanların Aralarındaki Farklılıklar.....	64
3. Tablo: Deney Deseni.....	95
4. Tablo: Deneklerin Gruplara ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımları.....	95
5. Tablo: Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Faktör ve Madde Analizi Sonuçları.....	97
6. Tablo: Tutum Ölçeği Puanlama Biçimi.....	98
7. Tablo: Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Alt Boyutlarının Korelasyonları.....	98
8. Tablo: Yazılı Yoklama Başarısı Testinin Ortalama ve Standart Sapma Puanları.....	99
9. Tablo: Yazılı Yoklama Başarısı Testinin Korelasyon Hesaplaması.....	100
10. Tablo: Çoktan Seçmeli Başarı Testinin Madde ve Test Analizi.....	101
11. Tablo: Başarı Güdüsü Ölçeğinin Güvenirlik Çalışması Boyutları.....	102
12. Tablo: Denel İşlemler Boyunca Okuma Parçalarının ve Yazım-Noktalama-Dilbilgisi Konularının Haftalara Göre Dağılımı.....	105
13. Tablo: Deney ve Kontrol Gruplarının Çoktan Seçmeli Ön Test Başarı Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	109
14. Tablo: Deney ve Kontrol Gruplarının Çoktan Seçmeli Son Test Başarı Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	110
15. Tablo: Deney ve Kontrol Gruplarının Yazılı Yoklama Ön Test Başarı Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	111
16. Tablo: Deney ve Kontrol Gruplarının Yazılı Yoklama Son Test Başarı Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	111
17. Tablo: Deney ve Kontrol Gruplarının Türkçe Dersine Yönelik Ön Test Tutum Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	112

18. Tablo: Deney ve Kontrol Gruplarının Türkçe Dersine Yönelik Son Test Tutum Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	113
19. Tablo: Deney ve Kontrol Gruplarının Türkçe Dersine Yönelik Ön Test Tutum Puan Ortalamalarının Alt Boyutlarının Karşılaştırılması.....	114
20. Tablo: Deney ve Kontrol Gruplarının Türkçe Dersine Yönelik Son Test Tutum Puan Ortalamalarının Alt Boyutlarının Karşılaştırılması.....	115
21. Tablo: Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Güdüsü Ön Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	116
22. Tablo: Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Güdüsü Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	117



İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	i
ABSTRACT.....	iii
ÖNSÖZ.....	v
TABLolar LİSTESİ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
I. BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Türkçe Öğretiminin İlköğretimdeki Yeri.....	2
1.3. Türkçe Öğretiminin Sorunları.....	4
1.3.1. Türkçe Öğretimi İzlenesinden Kaynaklanan Sorunlar.....	5
1.3.2. Türkçe Kitaplarından Kaynaklanan Sorunlar.....	6
1.3.3. Türkçe'nin Öğretiminden Kaynaklanan Sorunlar.....	8
1.3.4. Öğretmenlerden Kaynaklanan Sorunlar.....	9
1.4. Türkçe Öğretiminde Kullanılan Yöntemler ve Teknikler.....	11
1.5. Yansıtıcı Öğretim Nedir?.....	20
1.5.1. Yansıtma Yapmanın Öğretim Sürecine Etkileri.....	25
1.5.2. Yansıtıcı Öğretimin Araçları.....	31
1.5.2.1. Günlükler.....	31
1.5.2.2. Ders Raporları.....	34
1.5.2.3. Araştırma ve Anketler.....	36

1.5.2.4. Dersin Ses ve Görüntü Kayıtları.....	37
1.5.2.5. Gözlem.....	38
1.5.2.6. Eylem Araştırma.....	41
1.5.3. Yansıtıcı Öğretim Uygulayan Öğretmenle Geleneksel Öğretimi Yeğleyen Öğretmenin Karşılaştırılması.....	43
1.5.4. Yansıtıcı Öğretim Sürecinin Öğeleri.....	45
1.5.4.1. İnceleme.....	46
1.5.4.2. Bilgilenme.....	47
1.5.4.3. Bilgileri Karşılaştırma:.....	47
1.5.4.4. Değerlendirme.....	48
1.5.4.5. Eyleme Geçirme.....	49
1.5.5. Yansıtıcı Öğretimin Yararları.....	49
1.6. Tutum Nedir?.....	53
1.6.1. Tutum ve Akademik Başarı İlişkisi.....	58
1.7. Güdü Nedir?.....	59
1.7.1. Başarı Güdüsü Kuramı.....	62
1.8. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	65
1.9. Problem Tümcesi.....	67
1.10. Alt Problemler.....	67
1.11. Sınırlılıklar.....	67
1.12. Sayılılar.....	67
1.13. Tanımlar.....	68
II. BÖLÜM.....	69
İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....	69
2.1. Türkçe Öğretimi İle İlgili Yayın ve Araştırmalar.....	69
2.2. Tutumla İlgili Yayın ve Araştırmalar.....	75

2. 3. Başarı Güdüsüyle İlgili Yayın ve Araştırmalar.....	81
2. 4. Yansıtıcı Öğretim İle İlgili Yayın ve Araştırmalar.....	87
III. BÖLÜM.....	95
YÖNTEM.....	95
3.1. Araştırma Modeli.....	95
3.2. Denekler.....	95
3.3. Veri Toplama Araçları.....	96
3.3.1. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği.....	96
3.3.2. Başarı Testi.....	99
3.3.2.1. Yazılı Yoklama Başarı Testi.....	99
3.3.2.2. Çoktan Seçmeli Başarı Testi.....	100
3.3.3. Başarı Güdüsü Ölçeği.....	101
3. 4. İşlem Yolu.....	103
3. 4. 1. Hazırlık Çalışmaları.....	103
3. 4. 2. Bilgilendirme ve Yetiştirme Çalışmaları.....	104
3. 4. 3. Ön Ölçümler.....	104
3. 4. 4. Denel İşlemler.....	105
3. 4. 5. Son Ölçümler.....	108
3. 5. Veri Çözümleme Teknikleri.....	108
IV. BÖLÜM.....	109
BULGULAR VE YORUM.....	109
4.1. Yansıtıcı Öğretim ve Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersindeki Akademik Başarıları Üzerindeki Etkileri.....	109
4. 2. Yansıtıcı Öğretim ve Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları ve Tutumun Alt Boyutları Üzerindeki Etkileri.....	112

4. 3. Yansıtıcı Öğretim ve Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersindeki Başarı Gütüleri Üzerindeki Etkileri.....	116
V. BÖLÜM	118
SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	118
5. 1. Sonuçlar ve Tartışma.....	118
5. 2. Öneriler.....	121
KAYNAKÇA	123
İNTERNET KAYNAKÇASI	136
EKLER	137



I. BÖLÜM

GİRİŞ

“Düşünme yeteneğimiz, düşündüklerimizi anlatmamız bakımından dilden yararlanma yeteneğimizle sınırlanmıştır: Başkalarının düşünme güçlerini anlama yetimiz, bizim dilden yararlanma yeteneğimiz ile sınırlıdır.”
(Marshall, 1994)

Bu bölümde, Türkçe öğretimi, yansıtıcı öğretim, başarı, tutum, başarı güdüsü, problem tümcesi, alt problemler, sınırlılıklar, sayılılar ve tanımlar gibi konulara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Araştırmanın diğer bölümlerinde de belirtildiği gibi, Türkçe öğretiminde bir takım sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu sorunlardan biri de, öğrencilerin yaptığı eylem üzerinde düşünmesine, önceki bilgilerini kullanarak yeni bilgilere ulaşmasına, kendi öğrenim biçimi hakkında veri toplayıp bu verileri değerlendirerek yeni öğrenme biçimlerini keşfetmesine ve bu yeni modelleri sınamasına olanak vermeyen bir öğretim yönteminin kullanılmasıdır.

Bilindiği gibi dil öğretimi, diğer derslerin öğretiminden farklı yöntemler / teknikler gerektiren çok boyutlu bir iştir. Özellikle ilköğretim düzeyinde öğrencilerin Türkçe’yi her yönüyle (anlama: okuma-dinleme, anlatma: konuşma-yazma, dilbilgisi, yazı) öğrenmesine / kullanmasına olanak sağlayan bir öğretim biçimi gerekmektedir. Bu durum da, öğrencilerin sınıf ortamında kendilerini özgürce ifade edebilecekleri, yaptıkları eylemler üzerinde düşünerek yeni davranışlar geliştirebilecekleri, kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirebilecekleri, takım çalışması yapabilecekleri bir ortamı zorunlu kılmaktadır. Araştırmanın 1.5. bölümünde açıklandığı gibi, yansıtıcı öğretim de bu tür etkinliklere, uygulamalara olanak sağlayan esnek bir öğrenme/öğretme biçimidir.

1.2. Türkçe Öğretiminin İlköğretimdeki Yeri

Dil, düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir (Aksan, 1977). Birey ve toplum yaşamıyla sıkı sıkıya bağımlı, organik bir süreç olan dil; hem gösterenlerle gösterilenlerin birleşmesiyle oluşan bir dizge, hem de bu birleşmenin ürünü olan öğelerle (göstergelerle), bunları oluşturan ve bunların oluşturduğu öğelerin işleyiş kurallarını içeren bir düzenektir (Dündar, 1993).

Dil, insanların dizgesel düşünme süreçlerinde belirmeye başlamış; giderek düşüncelerin yaratıcısı olmuştur: Bilgilerimizi, öğrenimimizi, başkalarının düşüncelerini dil yoluyla elde eder; kendi düşüncelerimizi de kendi kafamızın içinde çalışan dilin yardımıyla oluşturur, olgunlaştırırız. Böyle olduğu için de, dil düşüncenin kalıbıdır, diyebiliriz. Düşüncüyü (ya da duyguyu) içimizde doğduğu gibi yansıtabilen dil, iletişim görevini eksiksiz yapıyor demektir. Kullanılan dil (söz), anlatılmak istenen düşünceye iyice uyan bir kalıp değilse (yani düşüncüyü eksiksiz karşılayamıyorsa), ortada olgunlaşmamış bir anlatım var demektir. Bu, ya dilin düşüncüyü anlatmaya yetecek oranda gelişmemiş olmasından, ya da düşüncüyü anlatmaya yeterli olan dilin iyi kullanılmamış bulunmasından ileri gelir (Aksoy, 1975).

Türkçe, bir araç-ders olarak okulda öğretimin temelini oluşturur. Çocuğun başlangıçta annesinden ve yakın çevresinden öğrendiği dil, pek yalındır; ham bir araç durumundadır. Anadili okulda sistemli bir biçimde geliştirilir. Anadili etkinlikleri sonucunda çocuk bir yandan yavaş yavaş çeşitlenen ve genişleyen ilgi alanlarına göre anlama ve anlatma ihtiyacını karşılayacak duruma gelir; bir yandan da bu çalışmalar onda yeni, değişik ilgi alanları yaratır, çocuğun kendi kendini tanmasına birinci derecede yardım eder (Demirel, 2000a).

Öğrencinin Türkçe derslerinde anlama-anlatım gücünü geliştirmesi, onun diğer derslerdeki başarısını arttırması bakımından da son derece önemlidir. Çünkü gerek sözel, gerekse sayısal bütün derslerin temelinde, anlama ve anlatma becerisi bakımından yetkin olma yatmaktadır. *"Bana, benim için hayatî önemi olan bir problemi çözmek üzere bir saat süre verilse, bunun 40 dakikasını problemi incelemeye, 15 dakikasını problemi gözden geçirmeye ve 5 dakikasını da problemi çözmeye ayırırdım"* diyen Albert Einstein'ın özellikle

inceleme ve gözden geçirmeye ayırdığı süreyi dilin okuma, anlama imkânlarına bağlı olarak düşündüğü kanısındayız. Öyle ki, tutum ölçeği hazırlamak için "Türkçe dersine karşı neler hissediyorsunuz?" biçiminde sorduğumuz açık uçlu soruya, öğrencilerin bir çoğu "Türkçe dersinde başarılı olmam, diğer derslerdeki başarıyı arttırır." biçiminde yanıt vermiştir. O halde, öğrencilerin ileriki sınıflardaki akademik başarılarının yüksek olması için, ilköğretimin ilk kademesinden itibaren anadillerini (anlama-anlatma-dilbilgisi) iyi öğrenmeleri gerekmektedir. Albayrak ve Erkal (2003) 535 öğrenci üzerine yaptıkları bir araştırmada, Türkçe derslerinde başarılı olan öğrencilerin çoğunlukla Matematik derslerinde de başarılı oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Anadili eğitimi (Türkçe) denince her ne kadar akıllara Türkçe dersi gelse de, öğretmenler, bütün derslerde öğrencilerin dil yanlışlıklarını düzeltmeli; onların dili doğru kullanmalarında model oluşturmalıdır.

İlköğretim okullarında Türkçe öğretiminin amacı, Millî Eğitimin temel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak;

1. Öğrencilere görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını, tam ve doğru olarak anlama gücü kazandırmak.
2. Onlara görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını, incelediklerini ve düşündüklerini, tasarladıklarını söz ya da yazı ile doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığı kazandırmak.
3. Öğrencilere Türk dilini sevdirmek, kurallarını sezdirmek, onları Türkçeyi gelişim süreci içinde bilinçli, özenle ve güvenle kullanmaya yöneltmek.
4. Onlara, dinleme, okuma alışkanlık ve zevkini kazandırmak, estetik duygularının gelişmesine yardımcı olmak.
5. Türlü etkinliklerle öğrencilerin kelime dağarcıklarını zenginleştirmek.
6. Onların ulusal duygusunu ve ulusal coşkusunu güçlendirmede kendi payına düşeni yapmak.
7. Sözlü ve yazılı Türk ve dünya kültür ürünleri yoluyla Türk kültürünü tanıma ve kazanmalarında, Türk yurdunu ve ulusunu, doğayı, hayatı ve insanlığı sevmelerine yardımcı olmak.

8. Onlara bilimsel, eleştirici, doğru, yapıcı ve yaratıcı düşünme yollarını kazandırmada Türkçe dersinin payına düşeni gerçekleştirmektir (MEB, 2000).

Türkçe bir bilgi dersi değil; bir ifade ve beceri dersidir. Öğrencinin zihin ve ruh gelişmelerinde iyi bir anadili öğretiminin rolü, başka hiçbir dersle ölçülemeyecek kadar büyüktür. Türkçe dersleri öğrencinin:

a. Ulusal kültürümüzün değerli eserleriyle karşılaşmalarını sağlayarak ulusal bilincini ve ulusal coşkusunu;

b. Dilbilgisi öğreniminde ayrıntıları inceleyerek, kuralı sezme ve kurala varma çalışmalarıyla usavarmasını;

c. Güzel metinlerin zevkini tadararak, duygusunu ve Türk diline olan sevgisini;

d. Türlü metin incelemeleriyle doğru karar verme yeteneğini;

e. Okuma ve özellikle yazma çalışmalarıyla düşünme gücünü;

f. Söz ve yazıyla anlatım konusundaki çalışmalarla da güzel konuşma ve yazma alışkanlığını geliştirecektir (MEB, 2000).

1.3. Türkçe Öğretiminin Sorunları

Dil öğretimi ve onun içinde yer alan anadili öğretimi, çok boyutlu bir konudur. Dilbilim ile ilgili olduğu ölçüde, ruhdilbilimin, toplumdilbilimin konularıyla da ilgilidir. Dilbilim dili inceler ve betimler; ancak bir dilin betimlenmesi, incelenmesi o dilin öğretilmesi anlamında değildir. Dil ile ilgili betimlemeler dil öğretimine uygulanacaktır elbette; ancak ruhdilbilim ve toplumdilbilimin yardımları olmadan dil öğretiminde başarıya ulaşmak pek olanaklı görülmemektedir (İmer, 1990).

Ülkemizde, ilköğretimden üniversiteye kadar her aşamada anadili dersi verilmesine rağmen; öğrencilerin dili düzgün kullanıp kendilerini tam olarak ifade edemedikleri görülmektedir. Öğrencilerin anadillerini kullanmadaki yetersizliklerinin nedenleri şu başlıklar altında toplanabilir:

1.3.1. Türkçe Öğretimi İzlenesinden Kaynaklanan Sorunlar: Anadili izleneslerinin hazırlanmasında, hümanist yöntem ve yararçı yöntem olmak üzere iki temel bakış açısı vardır. Hümanist yöntem, öğrencinin coşkusal ve güzelduyusal yaşamını beslemeyi, onların duygu ve düşünce evrenini genişleterek yaşama bakış açılarını geliştirmeyi hedeflemektedir. Yararçı yöntem ise, çocuğa yaşamla ilişki kurabileceği, yaşamın akışı içinde kullanabileceği bir takım beceriler kazandırmayı amaçlar; kuramsal ve kavramsal olmaktan çok, uygulamalıdır. Bizim anadili öğretimimizde, daha çok birinci yaklaşımın ürünü olan hümanist yöntem ağır basmaktadır (Özdemir, 1983).

Ülkemizde Türkçe eğitimi, “Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitimi Programı” (1981)’na bağlı olarak yürütülmekte ve bu izleneye ya bazı araştırmacılarımızca yetersiz bulunmakta; ya da izlenede yer alanların yaşama geçirilememesinden yakınılmaktadır. Demircan (1992)’a göre, Türk dili eğitimi içeriği tek kitaba bağımlı kıldığı için, yalnızca düşünce özgürlüğünü kısıtlamakla kalmamakta; aynı zamanda düşünmeyi de engellemektedir. Türkçe’nin devlet dili olarak öğretimini düzenleyen bir izleneye, Türk dilinin öz güzelliğini yansıtan metinleri de artık dışlamamalı; dil üzerine bilgi vermek ve sınamak yerine uygulamalarla dilin kullanımı öğretilmelidir.

Kocaman (1990), anadili öğretimindeki izleneye-içerikten kaynaklanan sorunlar arasında, dilbilgisi öğretiminden söz etmektedir. Ona göre, kimi zaman hiçbir işe yaramayan biçimsel dilbilgisi öğretimi yapılırken, kimi zaman da buna tepki olarak dilbilgisi öğretimi bütünüyle bir yana bırakılmakta, öğrenciler de bu tutarsız gelgitin akıntısına sürüklenmektedir. Dilbilgisiyle ilgili çağdaş görüş şudur: Dilbilgisi, kişinin dil yetisine ilişkin bilgileri, dilin yapısını, bu yapının öğelerini ve bu öğelerin tümce ve metin oluşturmak için düzenlenişlerini inceleyen bir çalışma alanıdır. Dil ile ilgili böylesine önemli bir alanın anadil öğretiminde bir yana bırakılması, deyim yerindeyse temelsiz bir yapı oluşturmaya benzer. Öğrenci, dilbilgisi yoluyla dilin olanaklarını, sınırlarını, gizil gücünü ortaya çıkarır. Ne var ki, böylesine önemli bir dil düzlemini oluşturan dilbilgisinin yine de dilin öğrenilmesinde bir araç olduğu unutulmamalıdır. Dilbilgisi öğretimi tanım ezberleme, biçimsel çekim örnekleriyle alıştırmaya yapma düzeyinde kalırsa elbette çok işe yaramaz. Bunun yerine düzgün konuşma ve yazma kurallarının anlaşılmasına, düzgün metinlerle bozuk metinlerin ayırt edilmesine yararsa, işlevsel bir değer kazanır.

Türkçe öğretimindeki başarısızlığın temelinde, derslerin içerik boyutunun yattığı unutulmaması gereken bir gerçektir. Konunun işlenişi sırasında seçilen rastgele metinler, sadece bir ahlâk dersi vermek amacıyla kitaplara doldurulduğu için, öğrenci okuma zevkine ve anadili bilincine ulaşamamaktadır.

Kocaman (1998) ise, Türkçe öğretimindeki başarısızlığın nedenlerini, izlencelerin, dilin işlevleri (Bu işlevleri Koçyiğit (1998), Richards ve Rodgers (1986)'den şöyle aktarmaktadır: 1. Araçsal işlev: Dilin, nesnelere ulaşmak amacıyla kullanılması, 2. Düzenleyici işlev: Dilin, başkalarının davranışlarını denetlemek amacıyla kullanılması, 3. Etkileşimsel işlev: Dilin başkalarıyla etkileşime girmek amacıyla kullanılması, 4. Bireysel işlev: Dilin, kişisel duygu ve düşünceleri dile getirmek amacıyla kullanılması, 5. Yol gösterici işlev: Dilin, öğrenmek ve keşfetmek amacıyla kullanılması, 6. Düşsel işlev: Dilin, düş kurmak amacıyla kullanılması, 7. Sunusal işlev: Dilin, bilgi alışverişinde bulunmak amacıyla kullanılması) göz önünde tutulmadan hazırlanmasına bağlamaktadır.

Gögüş (1990)'e göre ise, anadili eğitimi okuma, yazın bilgisi, özgür okuma, dinleme, konuşma, yazma bilgisi, sözcük çalışması, yazım kuralları gibi birçok alanı kapsamaktadır. Tam bir anadili eğitimi gerçekleştirebilmek için, öğrencilerin, birbirini tamamlayan bu alanların hepsi üzerinde yeterince çalıştırılması gerekmektedir.

1.3.2. Türkçe Kitaplarından Kaynaklanan Sorunlar: Öğrencilere, anlama-anlatma gücü ve anadili bilincini kazandırmayı temel amaç edinen Türkçe derslerinde, ders kitapları öğretim ortamının en önemli kaynaklarından biridir.

Türkçe eğitimi üzerine yapılan araştırmaların çoğu, Türkçe kitaplarını biçimsel açıdan yetersiz, bilimsel temellere dayanmayan, sanatsal-estetik düzey bakımından düşük, öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmelerine olanak tanımayan, gerçek yaşamdan kopuk ve tutucu olarak nitelendirmektedirler (Adalı, 1993; Aksan, 1993; Çotuksöken, 1991; Demircan, 2002; Kavcar, 1996; Özdemir, 1986; Özsoy, 1996; Sever, 1990; Sezer, 1990; Varol, 1998).

Adalı (1993) ayrıca, Türkçe kitaplarının ve metin seçimlerinin öğretmenlerin ya da kitap yazarlarının tahminlerine, beğenilerine, sevgilerine bağlı olduğunu savunmaktadır. Bununla beraber, Adalı, MEB tarafından belirlenen müfredatın, resmen dile getirilmese de uygulanan sansürün ve böyle yasakçı bir görüşe kendini benimsetebilmek amacıyla

uygulanana otosansürün; anadili eğitiminde hangi gereçlerin seçilmesi kaygısından daha ön plana çıktığını ileri sürmektedir.

Türkçe kitapları konusunda üzerinde durulması gereken önemli bir nokta da, kitaplarda yer alan metin ve sözcük kullanımudur. Aksan (1979)'a göre, Türkçe ders kitaplarında kullanılan sözcükleri seçerken, dilin sözcüklerinin kullanım sıklığı göz önünde bulundurulmalı; sözcük seçimi kişisel görüş ve değerlendirmeye bağlı tutulmamalıdır.

Ders kitaplarında yer alacak metinlerin seçiminde "çocuğa görelilik" ilkesi göz önünde bulundurulmalıdır. Metin seçiminde çocuğun bedensel, ruhsal, toplumsal gelişim özelliklerine dikkat edilmeli; çocukta okuma sevgisini, anadili bilincini geliştirecek ve çocuğun estetik beğenisinin gelişimine katkı sağlayacak metinlere yer verilmelidir. Türkçe ders kitapları bir ahlâk kitabı olarak düşünülmemeli; kitapta yer alan her metinden öğrencinin bir ders çıkarması zorunluymuş gibi, kitaplarda sadece didaktik eserlere yer verilmemelidir.

Küçük (1996), ders kitaplarında yer alan metinlerin, Türkçe'yi en iyi şekilde örneklemesi, gerçekçi olması, çocuğa ütöpik bir dünya sağlamak yerine günlük hayatla bağlantı kurması, ait olduğu toplumun değerlerini yeterince yansıtmaması gerektiğini ileri sürmektedir.

Türkçe kitaplarında yer alan dilbilgisi bölümleriyle ilgili olarak ise Başkan (1988), geleneksel dilbilgisi kitapları kullanıldığı sürece en mükemmel öğretmenin bile bu bilgileri doğru olarak anlayıp aktarmasına olanak olmadığını; sorunun, dilbilgisi kitaplarının dilin kendi içinden çıkarılan ölçütlere göre değil, başka yerlerden ödünç alınan örnekçelere göre yazılmış olmasından kaynaklandığını belirtmektedir.

Öğretim sürecinin temel kaynaklarından olan ders kitaplarının işlevsel olabilmesi için, gerek biçim (boyut, resim, yazı, şekil, kâğıt kalitesi vb.), gerekse içerik (sözcük kullanımı, metin seçimi, konu anlatımı, vb.) yönünden yetkin olması, çocuğun bedensel, ruhsal, toplumsal gelişim özellikleri göz önünde tutularak uzman kişilerce yazılması gerekmektedir.

1.3.3. Türkçe'nin Öğretiminden Kaynaklanan Sorunlar: Türkçe'nin öğretiminde, her şeyden önce bu dersin yaşamsal amaçlara hizmet eden bir ders olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle, Türkçe öğretiminde salt ezber-kural öğretimi yerine, öğrencinin günlük hayatta kullanabileceği işe yarar bilgiler verilmelidir. Zaten Türkçe derslerinin asıl amacı, öğrenciye kuramsal bilgi vermek değil; Türkçeyi doğru olarak kullanmayı öğretmek ve öğrencinin anlama-anlatma becerisini geliştirmektir. Örneğin, dilbilgisi derslerinde yer alan konular, kuralları-özellikleri verilerek değil; örnek bir metinden yararlanmak yoluyla gerekli kurallar öğrenciye sezdirilerek öğretilmelidir. Bazı okullarımızda bunun tam tersi yapıldığından, ilköğretim hatta ortaöğretim düzeyinde pek çok öğrenci, sıfatı, zamiri, zarfı... günlük hayatta kullandığı halde, dilbilgisi dersinde başarısız olmaktadır. Yani öğrenci, derste öğrendikleriyle günlük hayatta kullandıklarını örtüşürememektedir.

Türkçe öğretiminde, Türkçe dersinin kendi içinde bir bütün olduğu unutulmamalıdır. Türkçe dersi her ne kadar anlama- anlatma-dilbilgisi-yazı gibi bölümlere ayrılmışsa da, öğretim sırasında bu bölümlerin ayrı birer dersmiş gibi düşünülerek işlenmesi doğru değildir. Örneğin, bir okuma parçası yardımıyla, okuma-dinleme-konuşma-yazma-dilbilgisi gibi pek çok alan örtüştürülerek verilirse, öğrencinin hem metni bütün olarak algılaması, hem dilbilgisi kurallarını öğrenmesi, hem anlatım becerisini güçlendirmesi, hem de okuduğu metinden zevk alması sağlanabilir.

Türkçe dersinin işlenişinde, öğretmenlerin aşağıdaki ilkeleri uygulamalarında yarar görülmektedir:

- 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. (Kavcar; Oğuzkan; Sever, 1998).

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

Türkçe öğretimiyle ilgili yapılan araştırmaların çoğu, anadili eğitimindeki başarısızlığın temel nedeni olarak, öğretmenlerin yetiştirilmesinde izlenen yolu göstermektedir. Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesinde, “anadili öğretmeni yetiştiren bölümlerde bu dersin sanatsal yönünü algılayan bir yaklaşımın olmaması, bu kurumlarda dil öğretim yöntemlerinin iyi bilinmemesi, öğretmenlere dil öğretimindeki gelişmeleri izleyecek kursların sunulmaması, maddi bakımdan devletin anadili eğitiminden çok yabancı dille eğitimi desteklemesi” gibi sorunlarla karşılaşmaktadır (Adalı, 1993; Demircan, 2002; Kavcar, 1996; Özdemir, 1986).

‘Dil öğretimi, o dili bilen herkes tarafından yapılabilir.’ biçimindeki yanlış eğilim de dil öğretimindeki başarıyı düşürmektedir. Dil konusundaki kuramsal bilgiler, pedagojik bilgilerle birleşmediği zaman, öğretim ortamında bir işe yaramayacaktır. Bu nedenle dil öğretmeni yetiştiren bölümlerde, alan dersleri kadar meslek derslerine önem verilmelidir (Palmer; Posteguillo, <http://iteslj.org/Articles/Palmer-Posteguillo.html>).

Küçük (2002) ise, Türkçe öğretmenlerini ölçme-değerlendirme yetersizlikleri bakımından eleştirmektedir. Küçük’e göre, Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmede öğretmenler genellikle yazılı yoklamalara ağırlık vermekte; testle ölçme ve değerlendirme çalışmalarını çoğunlukla ihmal etmektedirler. Diğer yandan ünitenin öğrenciye kazandırmak istediği hedef davranışları ölçmeye yönelik soru türleri konusunda yeterli bir eğitim almadıkları için, ölçülecek hedef davranışları, etkinlik alanını ve soruların ağırlığını gösteren “belirtke tablosu” hazırlamayı ihmal etmekte ve değerlendirme çalışmalarını yalnızca çocuğu *notla takdir etme* şeklinde algılamaktadırlar. Buna karşılık, başarısız ya da yeterli derecede başarılı olmayan öğrencilerin başarısızlıklarının ve yetersizliklerinin sebebini araştırmamakta, öğrencilerin ünitedeki eksiklerini tamamlamaları için gerekli tedbirleri

almamakta, dolayısıyla bir ünitedeki hedef davranışlar yeterli derecede yani "tam öğrenilmediği" için öğrencinin diğer ünitelerde başarısız olma olasılığı artmaktadır.

Aksan (1993) ise, anadili eğitimi veren öğretmenlerin dilbilim birikiminden yoksun olduklarını, geleneksel anlamda dilbilgisi öğretimi yaptıklarını ileri sürmektedir.

Bu açıklamalar ışığında, Türkçe'nin öğretiminde karşılaşılan sorunları şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Okuma etkinlikleri, sınıf ve okul kitaplıklarının yetersizliği nedeniyle sınırlı kaynaklardan hareketle yapılmaktadır.

2. Kalabalık sınıflar nedeniyle, serbest okuma, sözlü ve yazılı anlatım alanında her öğrenciye yeterince araştırma ve ödev yaptırılmamaktadır.

3. Ders kitaplarında Türk dilinin zengin anlatım olanaklarını yansıtan metinlere yeterince yer verilmemektedir.

4. Dilbilgisi öğretimine bazı sınıflarda gereğinden çok zaman ayrılmakta; bazılarında ise gereğince yer verilmemekte; ayrıca dilbilgisi öğretimi anlama ve anlatma becerilerinin gelişmesine yardımcı olacak biçimde yapılmamaktadır.

5. Öğretimin değerlendirilmesinde, bilgi düzeyindeki davranışların yoklanmasına dönük sorulara daha çok yer verilmektedir.

6. Türkçe dersinin aynı zamanda bir sanat dersi olduğu yeterince anlaşılmamakta; öğrencilerin yaratıcı yeteneklerini geliştirici çalışmalar yaptırılmamaktadır (Sever, 2004).

Anadili öğretiminin, aileden başlayıp eğitim sürecinin her aşamasında üzerinde önemle durulması gereken, salt eğitim/öğretim kalitesinin gerçekleştirilmesinde değil; birey/toplum olgunluğunun sağlanmasında da temel etken olduğunu söyleyebiliriz. Velilerin, öğretmenlerin, eğitimcilerin; sabırla, kararlılıkla ve bilinçle gençlerimizin anadillerini iyi öğrenme, yerinde kullanma çabalarına destek vermeleri gerekmektedir. Okul etkinliklerinin yanında bu sorunlarla ilgilenecek araştırma kurumları oluşturulmalı, sürekli eğitim biçiminde veli-öğretmen işbirliği sağlanmalıdır. Kitle iletişim araçlarının bu konudaki duyarsızlığı ve

ilgisizliğine karşı önlemler alınmalı, anadili kullanımı her aşamada belirleyici ödüllendirmelerle özendirilmelidir.

1. 4. Türkçe Öğretiminde Kullanılan Yöntemler ve Teknikler

Öğrenme-öğretme süreçlerinin en önemli öğelerinden biri olan öğretme yöntemleri, dersin başarıya ulaşmasında son derece etkili bir yere sahiptir. Çünkü konunun iyi bilinmesi, öğretmenin dersini iyi anlatması ya da öğrencilerin dikkatle dinlemesi, bir dersin anlaşılmasında çoğu zaman yeterli olmayabilir. Bütün bunların yanında, konunun ve sınıf ortamının niteliklerine uygun, doğru yöntem-tekniklerin seçilmesi gerekmektedir.

Türkçe dersi, içinde bir çok beceriyi barındıran çok yönlü bir ders olduğundan, bu derste birden çok yöntem ve tekniğe başvurulmaktadır. Yöntem ve teknik seçiminde dikkat edilmesi gereken en önemli özellik ise, seçilecek yöntemin öğrencinin fizyolojik ve ruhsal gelişim aşamasına uygun olmasıdır. Okul programına göre çocuğa öğretilecek bilgi, beceri ve tavırların gerektirdiği gelişim seviyesinin çocuk tarafından kazanılmış olması şarttır. Çocuğun öğrenmeye hazır bulunmaması hâlinde yapılacak öğretim çabaları olumlu sonuçlar vermemektedir (Başaran, 1969). Bu nedenle, yöntem ve teknikleri seçerken ve kullanırken ilköğretim çocuğunun soyut tasarım ve kavramlardan çok, duyu organları ile öğrendiği gerçeğini unutmamak gereklidir (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 1998).

Cemiloğlu (2001) ise Türkçe derslerinde kullanılacak yöntem-teknik seçiminde öğretmenlerin şunlara dikkat etmeleri gerektiğini belirtmektedir:

1. Genel olarak dil öğrenimine, özellikle de anadili öğrenimine uygunluk.
2. Özel anlamda Türkçe dersinin değişik alanlarında (dilbilgisi, noktalama, yazım, metin çözümü, sözcük çalışması, vb.) yapılacak çalışmalara yatkınlık.
3. Anadili ile ilgili becerilerini ve ifade gücünü geliştirme durumunda olan öğrenci düzeyine uygunluk.
4. Belirli bir öğrenim durumu ve kişilik yapısı olan Türkçe öğretmenine uygunluk.

Türkçe derslerinde kullanılabilir bazı yöntem ve teknikler şunlardır: Anlatım, tartışma, soru-yanıt, gösterip yaptırma, problem çözme, küme çalışması, örnek olay, beyin fırtınası, benzetim.

Anlatım: Anlatım, öğretmenin bilgilerini, pasif bir biçimde oturarak dinleyen öğrencilere otokritik bir biçimde ilettiği geleneksel bir yöntemdir. Öğrenciler edilgen bir durumda oturdukları ve genellikle öğretim sırasında soru sorma ve düşüncelerini açıklama olanağına sahip olmadıkları için etkin bir yöntem sayılmaz; hatta bu yöntem, kimi zaman etkinlik eksikliğinden dolayı sıkıntılara, gündüz rüyalarına ve disiplin sorunlarına neden olmaktadır (Küçükahmet, 1994). Anlatıcı etkin, dinleyenler edilgen olduğundan tam iletişim kurulamaz ve dolayısıyla dönüt ortadan kalkmış olur. Böyle olduğu için de, öğrencilerin öğrenip öğrenmediklerini zamanında kontrol etmek güçleşir. Anlatım yönteminin kullanımında bu sorunları ortadan kaldırmak için dikkat edilmesi gereken bazı noktaları Açıkgöz (2003) şu şekilde sıralamaktadır:

1. Anlatımın uzunluğu öğrencinin dikkatini dağıtmayacak biçimde ayarlanmalıdır.
2. Öğretim hedefi bilgi edinmenin dışındaki hedeflerde (örneğin hatırd tutma, analiz, sentez düzeyindeki hedefler) anlatım kullanılmamalıdır.
3. Konuşmacı bilgilerini önceden örgütlemiş olmalı; konu dışına çıkmamaya özen göstermelidir.
4. Konuşma dili ve biçimi herkes için açık ve anlaşılır olmalıdır.
5. Anlatım sırasında ses tonu, görsel-ışitsel araçlar, ipuçları, sorular, espriler vb. öğelerle öğrencinin dikkati uyanık tutulmalıdır.
6. Anlatım, giriş-gelişme-sonuç aşamalarını izleyen bir plan içinde gerçekleştirilmelidir.
7. Anlatımı yapan kişi rahat, kendinden emin, akıcı konuşan bir kişi olmalıdır.
8. Anlatım, bir sınıfta çok yoğun olarak kullanılmamalıdır. Öğrencileri edilgen ve bağımlı hâle getirebilir.
9. Arada sorular sorarak konunun anlaşılıp anlaşılmadığı saptanmaya çalışılmalıdır.
10. Düz anlatım sırasında çeşitli düşünceler arasındaki ilişkiler açıkça ortaya konmalıdır.

11. Zaman zaman önemli kısımların özeti yapılmalıdır.

12. Düz anlatım yapan kişi, konunun anlaşılmadığı durumlarda değişik açıklamalar getirmelidir.

13. Anlatım sırasında dinleyicilerle göz iletişimi kurulmalı, yani konu duvarlara ya da döşemeye değil; dinleyicilere anlatılmalıdır.

Kalabalık gruplara bilgi aktarımı sırasında bu yöntem son derece kullanışlıdır. Yine aynı şekilde, tek bir anlatıcı olduğu için zaman ekonomik kullanılır. Bir konu üzerinde çalışmaya başlamadan önce öğrencilere kuramsal bilgilerin verilmesinde ve herkesin aynı görüşü kazanmasının sağlanması gereken durumlarda etkili bir yöntemdir. Diğer öğretim yöntemlerinde göre de uygulaması daha kolay ve ekonomiktir.

Tartışma: Bir konu üzerinde öğrencileri düşünmeye yöneltmek, iyi anlaşılmayan noktaları açıklamak ve verilen bilgileri pekiştirmek amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Demirel, 2000a).

Tartışma konularının seçiminde çok dikkatli davranılmalı; seçilecek konular, üzerinde olumlu-olumsuz yanların tartışılacağı; öğrencilerin kendi görüş ve düşüncelerini savunabilecekleri bir kapsamı olmalıdır. Ayrıca konuların eğitim-öğretim amaçlarına, öğrencilerin yaşlarına, düzeylerine, kültürel birikimlerine uygun olmasına da özen gösterilmelidir.

Tartışma yönteminin kullanımında dikkat edilmesi gereken noktaları Demirel (2000a) şu şekilde sıralamaktadır:

1. Öğretmen sınıfta tartışma ortamını hazırlarken soruları önceden liste hâlinde belirlemelidir.

2. Sınıfta topluca tartışma yapılacaksa, öğretmen soruyu sorup bunu tüm sınıfın tartışmasını istemelidir.

3. Grup tartışması yapılacaksa, aynı konu sınıfta oluşturulacak küçük gruplar içerisinde tartışılmalı; daha sonra topluca tartışmaya geçilmelidir.

4. Bir konu bölümler hâlinde ayrı ayrı gruplarda tartışıldıktan sonra toplu tartışma çalışması ders sona ermeden muhakkak yapılmalıdır.

5. Bir konu ile ilgili okunacak kaynak kitapların listesi önceden verilmişse, o konu üzerindeki tartışma sınıfta daha sonra hep birlikte yapılmalıdır.

6. Tartışma yapılırken önemli hususlar tahtaya yazılmalı; yansıtılmalıdır.

7. Tartışmaya dersin tümü ayrılmamalıdır.

8. Öğrencilerin düşünce ve görüşlerini rahatça söylemelerine imkân sağlanmalıdır.

9. Bütün öğrencilerin tartışmaya katılmaları sağlanmalıdır.

Soru-Yanıt: Bu yöntem, önceden hazırlanmış bir dizi sorunun sınıfta öğrenciler tarafından yanıtlanması, açıklanması ve tartışılması temeline dayalı bir öğretim yöntemidir (Kavcar; Oğuzkan; Sever, 1998).

Bilen (1999)'in Clark'tan aktardığına göre, öğretmenler düzenli olarak dört temel düşünme biçimini güdüleyici soru sorarlar. Bunlar: hatırlama, değerlendirme, akıl yürütme (neden gösterme), yaratıcı düşünme olmak üzere dört grupta incelenmektedir:

Hatırlama Tipi Sorular: Hatırlama soruları düşünme etkinliğini gerektiren, en çok bilinen ve uygulanan soru sorma tipidir. Bu nedenle soru sormadan önce öğretmen, öğrencilerinden ne tip bir düşünme etkinliği aradığına karar vermelidir.

Değerlendirme-Değer Biçme Gerektiren Sorular: Değerlendirme-akıl yürütme, düşünme ve öğretme için vazgeçilmez etkinliklerdir. Bu öneminden dolayı öğretmenler, öğrencilerin belli bir alan hakkında karar verebilmek için ölçüm ve ölçüt kavramlarını bilmeleri, bunların değerlendirmeyle olan bağı kurabilir niteliğe kavuşmaları, seçenekleri inceleme, uygun seçeneği seçebilir duruma gelme, konu hakkında akıl yürütme, karar verme düzeyine gelmelerini sağlayacak sorular sormalıdır.

Akıl Yürütme ya da Neden Gösterme Gerektiren Sorular: Neden ve niçinle sorulan ve neden göstermeye dayanan soru sorma biçimidir. Bu sorular cevaplandırılırken akıl yürütme, neden gösterme ve açıklama etkinliği ön plana geçer.

Yaratıcı Düşünme Gücünü Geliştiren Sorular: Yaratıcı düşünme yeni görüş ve fikir geliştirme, çözüm yolları üretme, yeni yollar ve işlemler keşfetme gibi düşünme biçimlerini kapsar. Bu gruba giren düşünme gücü derece derece her öğrencinin uygulayabileceği,

geliştirebileceği bir nitelik taşımali, sorulan sorular öğrencinin kendi girişimleri, fikirleri üzerinde düşünüp, inceleyip geliştirmesine, hazır bilgiyi almadan çok, araştırma yapmasına ve kendi kaynaklarına güvenmesine yardım edici nitelikte olmalıdır.

Soru-yanıt tekniği kullanılırken öğretmen cesaret verici olmalı, soru anlaşılmadığı zaman ipuçları vermeli, bütün öğrencilere söz hakkı tanınmalı ve bütün yanıtları mutlaka değerlendirerek öğrencilerine dönütler vermelidir.

Gösterip Yaptırma: Uygulama düzeyinde öğrenciye davranış kazandırmaya yönelik bir yöntem olan gösterip yaptırma, öğrenciye alıştırmalar yaptırmak suretiyle uygulanır. Bu yöntemde gösteri öğretmen, yapma işi ise öğrenci merkezlidir.

Uygulanışında göz önünde tutulması gereken noktalar şunlardır:

1. Kazandırılmak istenilen beceri, önce öğretmen tarafından yapılarak öğrencilere gösterilmelidir.
2. Her öğrenciye yeterli zaman ve tekrar yapma şansı verilmelidir.
3. Gösteri anında kullanılacak film, slayt, şema, grafik, vb. önceden hazırlanmalıdır.
4. Bir beceri iyice öğretilmeli, iyice öğretilmeden bir başkasına geçilmemelidir.
5. Öncelikle basit, kolay anlaşılır ve yapılabilir olandan başlanmalıdır.
6. Derslik ya da atölyede her türlü tedbir alınmalı, yeterli araç-gereç bulundurulmalı, öğretim için gerekli olan hazırlık tam olarak yapılmalıdır.
7. Yapılacak işler bir akış çizelgesinde ya da yazı tahtası üzerinde gösterilmelidir (Büyükkaragöz; Çivi, 1999).

Problem Çözme: Öğrenci merkezli bir öğretim tekniği olan problem çözme yoluyla öğretilmede, öğretmen öğrencilere sorunlar bularak bunların üzerinde düşünmelerini ve çözüm önerileri geliştirmelerini ister. Ancak, sorunun incelenmesinde, verilerin toplanmasında, yorumlama yapılmasında öğretmen sürekli olarak öğrencilere rehberlik eder.

Bilimsel yöntemin basamakları ile problem çözme yönteminin basamakları aynıdır
(1. Güçlüğü sezilmesi 2. Problemin tanımlanması 3. Çözümün tahmin edilmesi

4. Gözlenebilir sınavıcıların belirlenmesi 5. Deneme ve değerlendirmelerin yapılması 6. Raporlaştırma (Karasar, 2002.). Böyle olduğu için de, problem çözme yoluyla öğretme yönteminin kullanılması, sadece öğrenciye bilgi aktarmakla kalmayıp, öğrencilerin problemleri cesaretle karşılamalarını ve bilimsel yaklaşımla ele almalarını sağlar. Öğrenmeyi daha mantıklı ve sağlam bir temele dayandırır.

Açıkgöz (2003), problem çözme tekniğinin kullanılmasının yararlarını şu şekilde belirtmektedir: Problemlerin ve problem çözmenin öğretim tekniği olarak kullanılması öğrencileri araştırma yapmaya, kaynakları tamamlamaya, öğrendiklerini birbirleriyle paylaşmaya yönlendirecektir. Her şeyden önemlisi, öğrenciye kendi öğrenmesinin sorumluluğunu taşıma ve sonunda problemi çözerek bir şey elde etmiş olma fırsatı verecektir.

Küme Çalışması: Bir sınıfta öğrencilerin kümelere ayrılarak ve aralarında işbölümü yaparak belirli bir ders konusu üzerinde çalışmalarına küme çalışması adı verilir. Küme çalışmalarında ya aynı ya da benzeri özellikleri taşıyan öğrenciler, ya da ayrı özellikler gösteren öğrenciler bir araya getirilir. Birinci yaklaşıma türdeş kümelendirme, ikinci yaklaşıma ayrışık kümelendirme adı verilir (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 1998). Yapılan deneyler ve araştırmalar, en uygun çalışma grubunun 4-7 kişiden oluştuğunu göstermektedir. Gruplarda konu paylaşımı ise, ya bütün gruplara aynı konuyu vermek, ya bir konuyu bölümlere ayırıp gruplara dağıtmak ya da her gruba ayrı konular vermek yoluyla yapılır. Konusu belli olan grup, konuyu değerlendirdikten sonra çalışmanın hangi aşamasında kimlerin neler yapacağını, hangi kaynaklardan yararlanılacağını gösteren bir plan yapar. Bu plan dahilinde yapılan bireysel çalışmalar sürerken grupça ara değerlendirmeler yapılır. Çalışmalar sona erdiğinde, bireysel çalışmalar değerlendirilerek grup raporu hazırlanır. Rapor, grup sözcüsü tarafından sınıfa sunulduktan sonra, sınıftan gelen sorular ve eklemelerle konu değerlendirilip işlenir. Bu çalışmaların her aşamasında öğretmenin rehberliği ve denetimi gereklidir.

Büyükkaragöz ve Çivi (1999), küme çalışmasının yararlarını şu şekilde sıralamaktadırlar:

1. Öğrenciler daha serbest konuşabilir; daha iyi fikirler ortaya koyabilirler.
2. Öğretmenler, öğrencilerini daha iyi kontrol etme ve anlama olanağı bulurlar.

3. Öğrenciler arasında karşılıklı etkileşim olanağı sağlanır.
4. Öğrencilerin ilerlemelerini değerlendirmek, onların daha gelişkin beceriler kazanmalarına olanak sağlamakla gerçekleşir.
5. Öğrencilerin başkalarının fikirlerine daha çok saygı duymaları sağlanır.
6. Öğrenci, başkalarını dikkatle dinlemeyi ve bir topluluk karşısında nasıl konuşulacağını öğrenmiş olur.
7. Öğrenci diğer insanlarla yardımlaşma ve işbirliği yapmayı öğrenmiş olur.

Örnek Olay Yöntemi: Örnek olay yöntemi, gerçek hayatta karşılaşılan problemlerin, sınıf ortamında çözülmesi yoluyla öğrenmenin sağlanmasıdır. Bu yöntem öğrencilere bir konuyu ya da bir beceriyi kazandırmak ve o konuda uygulama yaptırmak amacıyla kullanılır. Öğrenci merkezli olan bu yöntemde, öğrenciler, bildiklerini ve kavradıklarını gerçek bir duruma uygulama şansına sahip olurlar.

Yöntemin uygulanması sırasında şu noktalara dikkat edilmelidir:

1. Sınıfa getirilecek örnek olayda temel ayrıntılar iyi belirlenmiş olmalı, (Örnek olay gerçek mi? Olay anlamlı mı? Bir bütünlük taşıyor mu? Mantık açısından farklı bir görüş getiriyor mu?)
2. Örnek olayda temel bir sorun bulunmalı,
3. Bu sorunun analiz edilmesi istenmeli, böylece sorun iyice anlaşılmalı,
4. Örnek olay, hedefler, ilişkiler ve değerler açısından değerlendirilmeli,
5. 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,
6. Örnek olay için yönlendirici tartışma soruları önceden belirlenmeli; olayın nedeni, oluş şekli ve sonuçları üzerinde tartışmalar yoğunlaşmalı,
7. Tartışma sonunda ortaya çıkan ilke ve sonuçlar ile en çok görüş birliğine varılan öneriler belirlenip bir yere kaydedilmeli,
8. Örnek olayda elde edilen sonuçlardan ve deneyimlerden kurumlardaki çalışmalarda ne şekilde yararlanılacağı konusu üzerinde durulmalıdır (Demirel, 2000b).

Beyin Fırtınası: Beyin fırtınası, bir konuya çözüm getirmek, karar vermek ve hayal yoluyla düşünce ve fikir üretmek için kullanılan yaratıcı bir tekniktir. Buna buluş fırtınası da denilmektedir.

Bu tekniğin temel ilkeleri şunlardır: Bir problemi çözmekle görevlendirilen bir grubun üyeleri mümkün olduğu kadar çok fikir ileri sürerler. Dile getirilen her çözüm önerisi, diğer grup üyelerini daha yeni ve iyi buluşları ortaya çıkarmaya yöneltir. Ancak ortaya atılan fikirlerin ayrıntılı biçimde açıklanması ve savunulması istenmez. Sadece fikirlerin mümkün olduğu kadar hızlı ifade edilmesi, yazıya geçirilmesi ve sonra sessizce değerlendirilmesi istenir.

Beyin fırtınası ile problem çözmeye gerekli olan düşünme yöntemleri farklılıklar göstermektedir. Bu teknikte en çok yararlanan çözüm yolları şunlardır: Benzerinden yararlanma, fikir bağlantıları kurma, zarardan yarar çıkarma.

Tekniğin uygulanması sırasında şunlar göz önünde bulundurulmalıdır:

1. Toplantının amacı ve sorunun ne olduğu belirtilmeli,
2. Zaman sınırı belirlenmeli, bu süre içinde herkesin katkı getirmesi istenmeli,
3. Tartışma süresi bitince söylenenlerin analizi, değerlendirilmesi ve yeniden örgütlemesi yapılmalı,
4. Toplantı sonunda tartışmalara devam edip edilmeyeceğine karar verilmelidir (Demirel, 2000b).

Benzetim: Benzetim, sınıf içinde öğrencilerin bir olayı gerçekmiş gibi ele alıp üzerinde eğitici çalışma yapmalarına olanak sağlayan bir öğretim tekniğidir. Diğer bir tanımla, öğrenmeyi desteklemek üzere gerçeğe uygun olarak geliştirilen bir model üzerinde yapılan bir öğretim yaklaşımıdır (Demirel, 2000b).

Açıkgöz (2003)'ün Clark ve Starr'dan aktardığına göre, rol yapma yaşıntıya dayalı bir stratejidir ve şu durumlarda kullanılabilir: 1. Tutumları ve kavramları denkleştirme. 2. Tutumları ve kavramları gösterme. 3. Toplumsal olayları derinlemesine kavrama. 4. Gerçek durumlara hazırlanma. 5. Sorunlarla baş etme stratejileri planlama ve uygulama. 6. Problemlerin olası çözümlerini sınama. 7. Liderlik ve sosyal becerileri uygulama.

Benzetim tekniği bir düşünce değil; bir hareket, bir olaydır. Öğrenciler bu olaya katılırlar ve ona şekil verirler. Rollerini, işlevleri, görev ve sorumlulukları vardır; problem çözme ve karar verme durumundadırlar. Bu açıdan analiz, sentez ve değerlendirme yapmak zorundadırlar (Küçükahmet, 1994).

Rol yapmanın yukarıda sayılan avantajlarının yanında bazı sınırlılıkları da vardır. Zaman alıcılık, öğrencilerin ciddiye almaması, iyi hazırlanmadığı durumlarda istenmedik izlenimler bırakması, arkadaşlarının iyi tanımadığı oyuncuların oynadıkları rol ile tanınmaları bu sınırlılıkların başlıcalarındandır. Bunların önüne geçmek için rol yapmanın iyi hazırlanması ve öğrenciler birbirlerini iyice tanıdıktan sonra uygulanması ve rol yapmadan sonra bir grup tartışmasının yer alması önerilmektedir (Açıkgöz, 2003).

Benzetim tekniği uygulamasına hazırlanırken;

1. Sınıf içinde uygulanan benzetim olayında öğretmenin kendisi de rol almalıdır.
2. Öğretmen, uygulamaya geçmeden önce benzetim tekniğinin genel noktalarını kısaca anlatmalı ve öğrencilerin anlayamadığı hususları açıklamalıdır.
3. Öğrencilere roller genelde yansız bir biçimde verilmelidir.
4. Benzetim tekniğiyle ele alınan olay eğer birkaç aşamadan oluşuyorsa, olayı kontrol edecek kişi her aşamadan önce küçük bir açıklama yapmalıdır.
5. Uygulamaya başlamadan önce benzetimle ilgili tüm dokümanlar hazır olmalıdır (Demirel, 2000a).

1.5. Yansıtıcı Öğretim Nedir?

Yansıtıcı öğretim, başkalarının duygularına önem vermeyi ön plana çıkaran, öğretimde yapılandırıcılığı önemseyen bir sorgulama yaklaşımı ve yaratıcı sorun çözme etkinlikleri bütünüdür (Henderson, 1996).

Öğretimde yansıtma basitçe, öğretim süreci sırasında ve sonrasında, öğretim ortamında neler olup bittiğini düşünmek ve bu düşünceler ışığında bir takım değişiklikler yapmak olarak açıklanabilir (McCollum, 2002). Başka bir deyişle yansıtıcı öğretim, dersi planlayanların, verenlerin ve öğrencilerin dersten önceki kuramsal düşüncelerinin, öğretim-öğrenim anlayışlarının, izlenen ders planının ve derste uygulananların amaçlara ne kadar uyduğu, eğer gerekiyorsa ne yönde geliştirileceği üzerine yapılacak çalışmaları içeren bir uygulamadır (Sarıgöz, 1999).

Imel (1992)'e göre yansıtıcı öğretim, eylem ve düşünce arasındaki ilişkiye dayanmaktadır. Bu ilişki, bireyin eğitimsel gelişim hedefleri doğrultusunda eylemlerini eleştirel olarak analiz etmesini kapsamaktadır; bu da bireyin, nesnel bir gözlemci olarak kendisine dışarıdan bakmasını gerektirmektedir.

Altınok (2002)'un Peggy ve Shadiow'dan aktardığına göre, yansıtılmış eylem en genel anlamda düşündüğümüz eylemimizi etkileyen, ona neden olan unsurların ve sonuçlarının farkında olduğumuz eylemdir. Bu yönüyle sıradan eylemden farklıdır. Sıradan eylem, gelenekler, alışkanlıklar, öğretimsel beklenti ve tanımlamalar gibi etmenlerce yönetilir. Yansıtma ise, eylemin temelinde olan tüm bilgi birikimlerinin, tüm inanışların, dikkatli, devamlı ve etkin olarak göz önünde bulundurulması ve sonraki eylemleri yönlendirmesidir. Bu açıdan bakıldığında yansıtıcı öğretim, eylem hakkında düşünme olarak ele alınabilir.

Yansıtıcı düşünme, zihni çalıştıran ve ödüllendiren zihinsel bir öğrenme metodudur. Yansıtıcı düşünmede iyi eğitilmiş bir birey, karşılaştığı problemleri geçmişteki yaşantılarına bağlayarak çözebilme yeteneğine sahiptir (Dewey, 1916). Bu nedenle, yansıtıcı düşünme, programın ve öğrenme sürecinin önemli bir çıktısı olarak kabul edildiği gibi, bir öğrenme metodu olarak da kullanılmalıdır (Saylan, 1991).

Yansıtıcı düşünme, bireyin kendi öğretim/öğrenim etkinliklerini izlemesini ve ne derece etkili olduğunu belirlemesini sağlar. Örneğin, kişinin “Ne yapıyorum? Niçin yapıyorum? Nasıl daha iyi sonuç alabilirim?” gibi soruları kendi kendisine sorarak çalışmalarını izlemesine, gerekli olan bazı yeni düzenlemeler yapmasına yardım eder (Senemoğlu, 2003).

Kişinin yetkinleşebilmesi için bilgisinin, kararlarının ve yaptığı işin sonuçlarının farkında olması gerektiğini söyleyen Schön (1987)’e göre otomatikleşen eylemlerde kişi yaptığı işte ne kadar uzman olursa olsun, ki bu kişi bir öğretmense uzmanlık alamı da öğretimin birçok boyutunu kapsayacaktır, yaptığı işin farkında değilse yaptığı hataların ve bunları önlemenin yollarının da farkına varamayacaktır.

Schön’ün deneyimin yeniden yapılandırılması olarak adlandırdığı yansıtma yaklaşımı üç kavramın etkisindedir. Bunlar “eylemde yansıtma”, “eylemle bilgilenme” ve “ifade edilmeyen bilgi” kavramlarıdır. İfade edilmeyen bilgi, deneyimler sonucunda kendiliğinden öğrenilen ve genel olarak sözle ifade etme gereği duyulmayan bilgilerdir. Ancak öğretmen bu bilgileri yansıtma ya da gözlem yoluyla tanımlayabilir ve böylece eylemde bilgilenme gerçekleşmiş olur. Eylemle bilgilenme, uygulama sırasında yapılandırılır ve duruma dayalı, devingen bir yapıya sahiptir (Adler, 1991).

Schön’ün eylem sırasında yansıtma yaklaşımının temelinde kişinin kendi yaptıklarını sorgulanması ve bu sırada yaptıklarını, anladıklarını eleştirip yeniden yapılandırması ve bir sonraki eylemlerinde bu değişiklikleri uygulamaya geçirmesi vardır (Schön, 1987). Adler (1991) ise, ‘eylemde yansıtmanın, eylemle bilgilenmeden bir adım daha ileri giderek gözlem ve yansıtma ile öğretmenin bilgilerini netleştirmesini ve bu bilgiyi en gerekli yerde en etkin şekilde kullanmasını hedefler’ demektedir (Küçükaltan, 2003).

Bartlett (1990)’in Kemmis’ten aktardığına göre yansıtma, sadece bireysel ve psikolojik bir süreç değildir. Tam tersine, bireyi sosyal ortam içinde ele alan ve durumun başlangıç noktasına yerleştiren, süredizimsel olarak gelişen, bireyin toplumsal bir etkinliğe katılması ve etkinlik içinde bir görüşe sahip olabilmesi için sosyal-tarihsel çerçevede örüntülenmiş bir etkinliktir. Bu nedenle yansıtma, hem bireyin düşüncesi ve etkinlikleri arasındaki ilişkiyi kapsarken, hem de bireyle onun üyesi olduğu toplum arasındaki ilişkiyi kapsar.

Yost, Sentner ve Bailey (2000)'in Van Manen'dan aktardığına göre, yansıtma üç aşamadan oluşan bir süreçtir. Birinci aşama, bilgilerin ve yeteneklerin etkili kullanımudur. Burada yansıma, strateji kullanımının etkililiğini analiz etme ile sınırlandırılmıştır. İkinci aşama, sınıf uygulamalarının altında yatan nedenlerin değerlendirilmesidir. Üçüncü aşama ise, sınıf uygulamalarında verilen kararların etik ve manevî boyutlarının sorgulanmasıdır.

Pennington, “yansıtma” teriminin öğretimde iki anlamda kullanılabileceğini ifade etmiştir. Pennington öğretim bağlamında yansıtmayı (1) ayrıntılı olarak düşünme ve (2) yansıtma, ayna tutmak olarak tanımlamıştır. Pennington'a göre yansıtıcı uygulamalar, hem öğrenmede hem de öğretmede önemli bir yere sahiptirler. Yansıtıcı uygulamalar sadece sınıf içinde yapılan etkinlikleri çeşitlendirip zenginleştirmekle kalmayıp aynı zamanda öğrencilerin öz güvenlerinin gelişimini ve olumlu güdülenmelerini de sağlar (Vitanova; Miller, <http://iteslj.org/Articles/Vitanova-Pronunciation.html>).

John Dewey, 19. yy.'ın başında, toplumun en önemli gereksiniminin, öğrencilerin okulda öğrendiklerini yaşama yansıtmayı öğrenmeleri olduğunu belirtmiştir. Okullarda öğrencilere yardım etmenin en iyi yolunun yansıtıcı düşünmeyi öğretmek olduğu ifade edilmektedir. Dewey (1933), Nasıl Düşünürüz (How We Think) adlı eserinde yansıtıcı düşünceyi etkin, tutarlı ve dikkatli bir düşünme biçimi olarak tanımlamaktadır (Demirel, 2003).

Bunlardan ayrı yansıtma farklı yaklaşımlar da vardır. Bu yaklaşımlar aynı temele dayanmakla birlikte öğretim ve öğrenme sürecine ve öğelerine değişik açılardan bakmaları dolayısıyla farklılık göstermektedirler. Deneysel öğrenme yaklaşımı, 80'li yıllardan beri yansıtmanın deneysel öğrenmenin merkezini oluşturması ve yönetime ilginin büyümesiyle bağlantılıdır. Kolb'un, yansıtmanın dört anahtar süreçten biri olduğunun vurgulandığı döngüsel öğrenme modeli, öğrencinin deneyimlerini ortaya çıkarmaya çalışan yaklaşımlar tarafından bir temel olarak yaygın bir biçimde benimsenmiş ve uygulanmıştır. Kolb'un modeli, resmi eğitimde soyut öğrenmeye olan aşırı yoğunlaşma hakkındaki eleştirisiyle birlikte, yetişkin eğitimi ve gelişiminde yansıtma olan ilgiyi artırmıştır (Thorpe, 2001). Burke, “Yansıtarak öğrenenler, öğrenme sürecinde farklı açılardan düşünmeyi, beyin fırtınası yapmayı tercih edeceklerdir; bu yüzden yansıtma daha kişisel ve içsel bir süreçtir” demektedir (Küçükaltan, 2003).

Yansıtıcı uygulama gelişen bir kavramdır. 1930'da John Dewey yansıtmayı uygulamadan önce, süregelen inanç ve uygulamaları değerlendirerek onların özgün yapılarını ve etkinliklerini belirlemiştir (Stanley, 1998). Dewey'den sonra, yansıtıcı kuram çeşitli düşünsel ve eğitimbilimsel kuramlarla güçlendirilmiş, geliştirilmiştir. Bu etkinliklerden biri, öğrencilerin güncel ve eski bilgilerini, deneyimlerini, yeni fikirler ve kavramlarla geliştiren etkin öğrenim süreçlerinden biri olan yapılandırıcılıktır. Yansıtıcı kuramın insancıl ögesi, kişilik gelişimini sınırlayan değerlerden uzak olmasıyla ilgilidir. Temeli oluşturan çaba ve amaçların sınanmasına bağlı olan eleştirel pedagoji ve aktif uygulama; sına/deneyimden kaynaklanan düşünceleri artırmayı vurgulayan pragmatizm, yansıtıcı kuram kavramını biçimlendirmiştir (Brookfield, 1995).

Yansıtıcı kuramda uygulayıcılar, kendi gelişim süreçlerini gözlemek, eylemlerini ve tepkilerini anlamak için öğrencilerle kendilerini ilintilendirirler (Brookfield, 1995; Thiel, 1999). Amaç, uygulamalı araştırmacı olarak özel bir soruna ya da başlangıçta belirlenmiş bir soruya yönelmek değil; sürdürülen genel uygulamaları gözlemek ve artırmaktır.

Küçükaltan (2003)'ın Zeichner ve Liston'dan aktardığına göre, yansıtma her zaman aynı şekilde anlaşılmamakta; uygulamalar da anlayış tarzına göre değişiklik göstermektedir. Zeichner (1993), yansıtmanın özellikle öğretmen eğitiminde kullanılmasında üç düzeyin varlığını savunmuştur. Bunlardan ilki öğretimin teknik kısmıyla ilgilidir. Zeichner'a göre bu düzeyde yansıtılması gereken öğretmenlerin öğretimlerinin etkililiği ve bu bilgi doğrultusunda da öğrencilerin önceden belirlenen hedeflere ulaşip ulaşmadıklarıdır. İkinci düzey öğretimin kuramsal ve durumsal kapsamıyla ilgilidir. Öğretmenler yaptıkları seçimlerin sebeplerini yansıtarak, bu seçimlere etki eden felsefi, kuramsal, durumsal, sosyal ve tarihsel öğeleri çözümlerler. Yansıtmanın üçüncü düzeyi etik ve ahlaki konularla ilgilidir. Bu düzeyde öğretim ve öğrenimle ilgili düşünceleri demokratik kaygılar şekillendirir. Eşitlik, adalet gibi değerler bağlamında yapılan yansıtma öğretmenin öğretim ve öğrenim ile ilgili düşüncelerini, uygulamalarını ve meslek yaşamını yeniden yapılandıracaktır.

Yansıtıcı kuram şu aşamalardan oluşmaktadır (Florez, 2001):

Tanımlayıcı Veriyi Toplama: Yansıtıcı uygulamacılar, sınıftaki olup bitenlerin bilgilerini toplayan görüngülere gereksinim duyarlar. Bu doğrultuda seçtikleri veri biriktirme araçlarından (ders kayıtları, günlükler, raporlar, vb.) yararlanabilirler. Brookfield (1995),

uygulamanın uyumu için dört olası bakış açısı önerir: Uygulayıcıların öğrenme ve öğretmedeki deneyimlerini içeren hazırbulunmuşluk düzeyleri, öğrencilerin bakış açısı, öğretmenlerin bakış açısı, deneyimleri ve kuramsal konuları içeren kaynakça.

Veri İncelemesi: Veri derlemesinden sonra, tavır, zan, inanç, amaç, ilişki gücü ve bunların ortaya çıkan sonuçları irdelenebilir. Elde edilen verilerle, şu sorulara yanıtlar aranır: Beklenen ya da şaşırtan öğeler nelerdir? Öğrenmeyle ilgili kişisel deneyimler ya da öğrenme hakkında hangi kuramlar ortaya çıkmıştır? Uygulayıcı davranışlarının sonuçları nelerdir? (Crandall, 2000; Gebhard, 1996; Stanley, 1998).

Olayın ve Etkinliğin Farklılaşma Süreçleri: Geçmiş ya da güncel verileri incelerken uygulayıcılar, belirledikleri seçenekleri ve bunların gerisindeki kanıtları incelemeye gereksinim duyarlar. Aynı zamanda, diğer uygulayıcıların benzer durumlardaki sorunlara yönelik çözüm seçeneklerini gözden geçirerek, toplanmış olan verilerin yansımalarını irdelerler (Gebhard, 1996).

Yeni Anlayışları Birleştiren Bir Plan: Uygulamacılar, yansımının kendi amacını göstermesi açısından değil; eğitsel uygulamayı geliştirmesi için bilgiyi birleştirmeli ve sınıfta yaptıkları değişimlerin yansıma süreçlerinden yeni kavramlar kazandırmalıdır (Farrell, 1998). Yansıtıcı uygulamadan sonra oluşan değişimlerin büyük olmasına gerek yoktur; küçük değişiklikler de öğretim ve öğrenim üzerinde etkili olabilir. Önemli olan, uygulayıcıların var olan planlamaları ve karar verişlerindeki yeni anlayışları birleştirmeleri, etkiyi gözlemlenmeleri ve yansıtıcı süreci sürdürmeleridir.

Yansıtıcı düşünmenin eğitim için gerektirdikleri şöyle özetlenebilir:

1. Eğitim, öğretmen rehberliğinde çalışan bir grubun ortaya koyduğu üründür.
2. Öğrenciler, açık, kesin ve merak uyandırıcı bilgiler sunulduğu için harekete geçerler.
3. Öğretmen, otoriter olmaktan çok yaptığı hataları kabul etmeye hazır olmalıdır.
4. Öğrencilerin düşünceli, mantıklı ve düşündüklerini yansıtan kişiler olmaları beklenmelidir (Demirel, 2003).

1.5.1. Yansıtma Yapmanın Öğretim Sürecine Etkileri

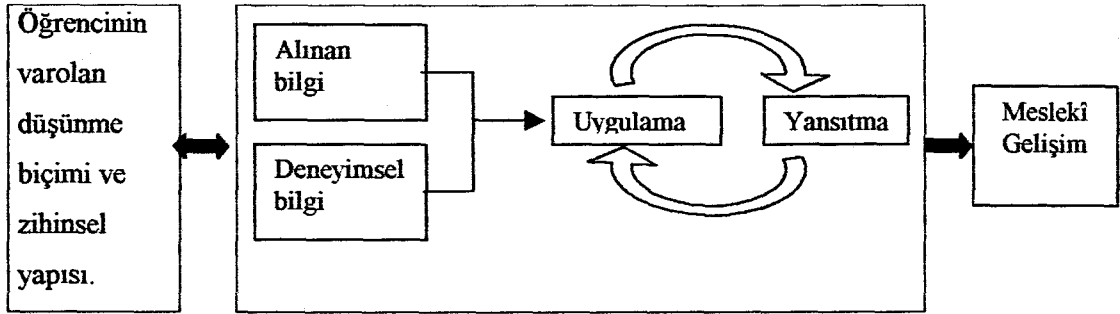
Çağdaş eğitim sisteminde öğretmenlerden, öğrencinin ihtiyaçlarına dayanan öğrenci-öğretmen etkileşiminin değişik tarzları; yeni bilgileri ve bilgi edinme yollarını temel alan farklı izlenceler ve değişik yöntemler umulmaktadır. Bu beklentiler, amaçlar, uygulamalar ve bağlam hakkında bilinçli düşünen, araştırmacı, sorgulayıcı, öğretmenler gerektirmektedir (Richardson, 1998). Yansıtma yapan bir öğretmenin, öğrenciyle ilgili amaçların iskeletinde mutlaka sorumluluk almasının gereğini ileri süren Fenstermacher (1994), eğitimin amaçlarını şöyle sıralamaktadır: (1) Kişilik gelişimini ve karar alışkanlığının oluşumunu sağlama, (2) anlamayı kolaylaştırma, (3) ince farkları görebilmeyi geliştirme, (4) merak uyandırma, (5) güzellik ve biçim duygusunu geliştirme, (6) henüz bilinmeyen yeni fikirler ve görünümler için istek büyütme.

Richards (1991), dil öğretmenlerinin sınıf içindeki birincil rollerini şu şekilde sıralamıştır: 1. Uygun öğretim ortamını sağlamak 2. Doğru dil kullanımı modelini sağlamak 3. Öğrencilerin sorularını yanıtlamak 4. Öğrencilerin hatalarını düzeltmek. Richards, öğretmenlerin sınıftaki ana rollerini de şu şekilde sıralamıştır: 1. Öğrencilerin, öğrenme konusunda etkili yaklaşımları keşfetmelerine yardımcı olmak 2. Öğrencilere bilgi ve başarı aşulamak 3. Öğretim yöntemini öğrencilerin gereksinimlerine göre uyarlamak. Bu sıralananlar uygulandığı takdirde: 1. Öğrenciler güdülenmiş olur 2. Öğrenciler sınıf içinde aktif ve derse katılımlı olur 3. Öğrenciler hata yapmaktan korkmazlar 4. Öğretmen yardımı olmadan bireysel olarak çalışabilirler.

Yansıtıcı öğretim, öğretim süreci sırasında ve sonrasında, öğretim ortamında neler olup bittiğini düşünmek ve bu düşünceler ışığında bir takım değişiklikler yapmak (McCullum, 2002) olarak tanımlandığına göre, öğretmenin yansıtma yapması hem meslekî gelişimi açısından kendisini, hem de öğrencilerin öğrenme düzeylerini etkileyecektir.

Fullan (1982) eğitimsel gelişmenin, bireyin öğretimi/öğrenimi üzerine yansıtma yapmasına bağlı olduğunu belirtmekte ve bu bağlamda yansıtmanın iki kademedan oluştuğunu ileri sürmektedir: 1. Anlayış Analizi: Bireyin eğitim ortamına dönük düşüncelerini, inançlarını, bilinçli/bilinçsiz davranışlarını, deneyimlerini saptayarak bunları yorumlamasıdır. 2. Eylem İncelemesi: Bireyin kendi uygulamalarını inceleyerek, öğretim ortamını yeniden planlaması, uygulamalarında birtakım değişikliklere gitmesidir.

Wallace (1991) ise, yansıtma yapan bir öğretmenin meslekî uzmanlığının, deneyimden gelen bilgiler ve öğrenme ortamında o anda öğrenilen bilgiler olmak üzere iki koldan gelişeceğini vurgulamakta ve bunu da aşağıdaki şema ile göstermektedir:



Eğitim amaçlarının gerçekleşmesi, öğretim-öğretme süreçlerinin etkililiğine, öğretim-öğretme süreçlerinin etkililiği ise, büyük ölçüde öğretmene ve onun öğretme ortamında gerçekleştirdiklerine bağlıdır. Nitekim yapılan araştırmalar, öğretmenin maaş, kıdem, boy, yaş, vb. özellikleri ve okulun öğretmen sayısı, tesisler, donanım vb. özellikleri ile öğrenci başarısı arasında çok düşük ilişkilerin bulunduğunu ortaya çıkarmıştır (Bloom, 1979). Asıl olan öğretmenin sınıfta yaptığı etkileşim ortamıdır. Fidan (1986) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada öğretmenlerin ders işleme durumlarının niteliğinin öğrenci başarısını etkilediği ortaya çıkarılmıştır (Açıkgöz, 2003).

Richards (1995), yansıtma yapan bir öğretmenin sınıf içindeki rollerini şu şekilde sıralamaktadır:

- *Öğretmen bir planlayıcıdır.* Öğretmen, öğrenme-öğretmede başarının sağlanabilmesi için, öğretim etkinliklerinin temel yapısını planlayan kişidir.
- *Öğretmen bir yöneticidir.* Öğretmen, öğrencilerinin en üst düzeyde öğrenmelerini sağlamak için, sınıf ortamını ve öğrenci davranışlarını düzenleyip yönetmek zorundadır.
- *Öğretmen bir kalite denetleyicisidir.* Öğretmen, sınıfta öğrencilerinin kullandığı dili, verdikleri yanıtlardaki tümce kullanımlarını, vb. denetlemek zorundadır. Ayrıca, öğrencilerin yaptığı dil yanlışlarını düzeltmeli; öğrencilere konuşma biçimleriyle ilgili dönütler vermelidir.

- *Öğretmen bir grup düzenleyicisidir.* Öğretmen, öğrencileri ortak çalışma yaptıkları zaman, onların grup ortamlarını düzenlemek ve geliştirmekle yükümlüdür.

- *Öğretmen, öğrencileri için olanak yaratıcıdır.* Öğretmen, öğrencilerinin bağımsız çalışma becerilerini geliştirmelerine ve kendi öğrenme biçimlerini keşfetmelerini yardımcı olmak zorundadır.

- *Öğretmen, öğrencilerini güdüleyendir.* Öğretmen, öğrencilerinin kendilerine güvenlerini geliştirmek ve sınıf atmosferine uyumlarını arttırmak için onları güdülemelidir.

- *Öğretmen, öğrencilerine yetki verendir.* Öğretmen, küçük kontrol ve yönlendirmelerle, öğrencilerinin neyi nasıl öğrenmek istediklerine karar vermeleri konusunda onlara yetki vermelidir.

- *Öğretmen, aynı zamanda takım üyesidir.* Öğretmen ve bütün öğrenciler sınıfı oluşturan bir takımdır ve gerek öğretmen, gerekse öğrenciler bir takım zihniyetiyle çalışmalıdırlar.

Pressley ve McCormick (1995)'in görüşleri de, sınıf içindeki öğretmen ve öğrencilerin davranışlarıyla ilgili olarak Richards'ın yukarıda açıklanan fikirleriyle paralellik göstermektedir. Pressley ve McCormick (1995), öğretmeni usta, öğrenciyi de çırak olarak görmektedirler ve öğretmenle öğrencinin sınıf içindeki davranışlarını şu kavramlardan yola çıkarak açıklamaktadırlar: 1. *Modellik:* Öğretmen öğrencilerine davranışlarıyla modellik etmeli ve her davranışının öğrenciler tarafından gözlemlendiğini unutmamalıdır. 2. *Antrenörlük:* Öğretmen öğrencileri denetlemeli; öğrencilere rehberlik etmeli; öğrencilerin gereksinimleri oldukları anda onlara ipucu, pekiştirici, dönüt vb. vermelidir. 3. *Esneklik:* Öğretmen, öğrencilerini denetlemelidir; ancak gerektiği zaman onları özgür bırakmalı; bağımsız çalışma gücü kazanmalarına olanak sağlamalıdır. 4. *Yansıtma:* Öğretim ortamında gerek öğretmenler, gerekse öğrenciler, kendi öğretim/öğrenim biçimleri üzerinde düşünmeli; eğer gerekiyorsa bazı değişikliklere girmenin yollarını aramalıdırlar.

Yansıtma yapan öğretmenin rolleri bu şekilde sıralanmakla beraber, dersin akışı sırasında, öğretmen, kendi rolünde bir takım değişikliklere gidebilir. Örneğin, öğretmen dersin başında öğrencilerinin dikkatlerini ve bilgilerini ölçmek için kendi söylemlerini

öğrencilerine denetlettirirken; dersin sonunda öğrencilerinin dil kullanımları için bir denetleyici olabilir.

Öğretimin açıklanması için ortaya konulan teknikler, öğretmen gelişimi açısından aşağıda verilen temellere dayanır (Richards, 1995):

1. *Bilgili bir öğretmen, öğretim hakkında kapsamlı bilgiye sahiptir. Öğretme, karmaşık ve çok boyutlu bir etkinliktir. Öğretimin farklı boyutları ve bileşenleri hakkında derin bilgilere sahip olan öğretmen, öğretimde uygun kararları almak ve uygulayabilmek için hazırdır.*

2. *Bireysel araştırmalar yoluyla öğretim hakkında bilgi öğretilebilir. Bir öğretmen için denetlimcilerin yaptıkları sınıf ziyaretleri, kendi öğretimleri üzerindeki dönütün ana kaynağıdır. Denetlimcinin ya da sınıf dışından başka bir ziyaretçinin yorumu, öğretim hakkında kullanışlı bir bilgi kaynağı olabilir. Uzmanların yorumu, teorileri ya da dışarıdaki bilgi kaynakları değişim/gelişim için yüreklendirici olmaktan öte, öğretmenin kendi öğretimiyle ilgili bilgi toplamasını ve meslektaşlarıyla ortak kararlar almasını sağlar.*

3. *Öğretimde olanların çoğu, öğretmen için bilinmeyendir. Öğretmenler genelde kendi öğretim biçimlerinden ya da kararları nasıl aldıklarından ve uyguladıklarından habersizdirler. Bu durum, kendi derslerinin görüntü kayıtlarını seyreden öğretmenlerin yorumlarında açıkça görülmektedir.*

4. *Deneyim temelde gelişim için yetersizdir. Deneyim, öğretmen gelişimin başlangıç noktasıdır; fakat deneyimin üretici bir rol üstlenebilmesi için, bu deneyimlerin sistemli bir biçimde örneklendirilmesi gerekmektedir.*

5. *Eleştirel yansımaya, öğretimin derin olarak anlaşılmasına yol açabilir. Eleştirel yansımaya, öğretirken deneyimleri sınamayı ve değerlendirmeyi kapsar (Wallace, 1991). Eleştirel yansımaya, yöntemin niçin ve nasıl olduğuyla ilgili soruları, hangi tür sistemleri temsil ettiğini, başka hangi seçeneklere ulaşılabileceğini ve sınırlamaların ne olacağını içerir.*

Öğretmenlerin öğretim hakkındaki inançları, onların eğitimlerine, öğretim ya da kendi öğrencilik deneyimlerine dayanabilir (Freeman, 1992). Öğretiminin doğası hakkında

bilgi sahibi olan öğretmenler, meslekî büyüme durumlarını ve ne gibi değişikliklere gereksinim duyduklarını değerlendirebilirler. Buna ek olarak, devam eden süreçte ve her zamanki öğretim işlerinde eleştirel yansıma uygulandığı zaman, öğretmenler değişik seçenekler denemede ve öğretim üzerindeki etkilerini görmeye kendilerini daha güvenli hissederler.

Yansıtıcı öğretim, öğretmen açısından aşağıdaki soruları kapsar:

- Kendi öğretimim hakkında nasıl bilgi biriktirebilirim?
- Öğrenme ve öğretme hakkındaki inanışlarım nelerdir ve bunlar öğretimimi nasıl etkiler?
- Bu inançlar nereden gelmektedir?
- Ben ne tür bir öğretmenim?
- Öğrencilerim öğretme ve öğrenme hakkındaki hangi inançlara inanır?
- Bu inançlar onların öğrenmeye yaklaşımlarını nasıl etkiler?
- Hangi öğrenme stilleri ve stratejileri öğrencilerimi destekler?
- Hangi çeşit planlanmış kararları kullanırım?
- Öğretirken zor durumda kaldığımda bu kararların hangilerini uygularım?
- Öğretimimi değerlendirmede hangi ölçütleri kullanırım?
- Öğretmen olarak benim rolüm nedir?
- Bu roller öğretme stilime nasıl katkıda bulunur?
- Öğrencilerim, öğretmen olarak rolümü nasıl algılamaktadırlar?
- Derslerim hangi yapı ya da oluşuma sahiptir?
- Amaçlarımı öğrenciye nasıl iletirim?
- Derste öğrenim olanaklarından nasıl etkili bir biçimde yararlanırım?
- Sınıfımda kaç çeşit etkileşim meydana gelmektedir?
- Hangi etkileşim stili öğrencilerimi destekler?
- Hangi tür grup düzenlemesi kullanabilirim ve bu onları nasıl etkiler?
- Ne tür öğrenme etkinlikleri kullanabilirim?

- Bu etkinliklerin amacı nedir?
- Öğretim sırasında dil kullanımının hangi örnekleri yer alır?
- Dilimde, öğrenmeyi ve öğretmeyi kolaylaştırıcı nasıl değişiklikler yapabilirim?
- Öğrenciler benim dersimde düzgün dil kullanabilmek için ne tür olanaklara sahipler?

Yukarıdakiler gibi soru sormada ve yanıtlamada, öğretmenler, öğretimlerini değerlendirme, değişime karar verme, değişim için strateji geliştirme ve bu stratejilerin etkilerini denetleme durumundadırlar (Richards, 1995).

Bu gibi sorular çoğunlukla, öğretmenlerin tanımlanan problemlerle karşı karşıya geldiklerinde kendileri tarafından sorulur. Bu tür soruların tartışmasında, öğretmenler genellikle öğretmen gelişiminde kendilerine uygulamada yardım edecek birçok geleneksel yaklaşımı da kullanırlar.

Aynı şekilde, öğretmen, öğrencilerine de aşağıdaki gibi sorular yöneltmek suretiyle yansıma yaptırabilir:

1. Bu dersten neler öğrendiniz?
2. Derste öğretilenlere ekleyebileceğiniz bir şeyler var mı?
3. Bu derste beklentileriniz nelerdi? Hangileri gerçekleşti?
4. Dersin en etkilendiğiniz bölümü neydi?
5. Önceden öğrendiğiniz hangi bilgi bu derste öğrendiklerinizi kolaylaştırdı?
6. Derste öğrenci olarak yapmanız gerekenleri yerine getirebildiniz mi? Hayırsa, niçin?
7. Bu derste yanıtlanacağını umduğunuz ama yanıtlanamayan sorular oldu mu? Olduysa hangi sorular?

Yukarıda listelenen sorular, öğretmeye ve öğrenmeye nesnel bakış için gereklidir. Öğretmeyi/öğrenmeyi açıklama sürecinden geçerek bilgi sağlama, bireyin kendisini değerlendirmesine ve öğrenme/öğretme konusunda üzerine düşeni daha iyi anlamasına yarar sağlayabilir.

1.5.2. Yansıtıcı Öğretimin Araçları

Kişinin deneyimleri üzerinde yansıma yapabilmesi ya da herhangi bir konuda yansıtıcı düşünebilmesi için bazı veri toplama araçlarına gereksinim vardır (Richards, 1995):

1.5.2.1. Öğretim günlüğü: Yazılı ya da kayıtlı öğretim/öğrenim deneyimi raporlarıdır.

1.5.2.2. Ders raporları: Dersin temel özelliklerini tanımlayan yazılı ders raporlarıdır.

1.5.2.3. Araştırma ve anketler: Öğretimin özel yönleri üzerinde bilgi toplamak için düzenlenmiş araştırma ve anketlerdir.

1.5.2.4. Ses ve görüntü kayıtları: Dersin tümünün ya da bir bölümünün kayıtlarıdır.

1.5.2.5. Gözlem: Gözlem stajyer öğretmen tarafından veya öğretmenle aynı statüde olan bir meslektaşı tarafından yerine getirilebilir.

1.5.2.6. Eylem Araştırma: Kapsamı nispeten daha küçük araştırmalarla gerçekleştirilen öğretimi yansıma çalışmalarıdır.

1.5.2.1. Günlükler

Günlük, öğretmen ya da öğrencinin öğretme/öğrenme işine verdikleri yazılı yanıtlardır. Günlük tutmak iki amaca hizmet eder:

1. Daha sonraki yansıtmanın amaçları için olay ve düşünceleri kaydetmek.
2. Yazma sürecinin kendisinin, öğretimin/öğrenimin iç yüzünün anlaşılmasına yardımcı olması.

Öğretim günlüğü sayesinde, sınıf deneyimlerinden pek çok farklı konu açıklanabilir. Örneğin;

- Sınıfta ya da okulda meydana gelen bir duruma karşı kişisel tepki.
- Öğretimde meydana gelen problemler hakkında gözlem ya da sorular.
- Okulda meydana gelen olaylarının ve dersin bazı önemli yönlerinin tanımlanması.
- Kazanılan davranışların gelecekteki değerlendirmesi için fikirler.

Günlük yazımında aşağıda listelenen yansıtma soruları odak olarak kullanılabilir:

Öğretim hakkındaki sorular:

- Öğretmek/öğrenmek için neleri belirlediniz?
- Amaçlarınızı başarabildiniz mi?
- Hangi öğretim araçlarını kullandınız? Kullandığınız araçlar öğretiminizi/ öğreniminizi nasıl etkiledi?
- Hangi yöntemleri kullandınız?
- Hangi grup düzenlemelerini kullandınız?
- Derste baskın olan öğretmen miydi?
- Ne tür öğrenci-öğretmen etkileşimi yaşandı?
- Eğlenceli ya da alışılmamış olaylar oldu mu?
- Dersle ilgili herhangi bir probleminiz oldu mu?
- Alışılmıştan farklı bir şey yaptınız mı?
- Ne tür karar verme yöntemleri kullandınız?
- Ders planından ayrıldınız mı? Eğer ayrıldınız ise, niçin? Değişiklik bir şeyleri daha iyi ya da daha kötü yaptı mı?
- Dersin en başarılı bölümü hangisiydi?
- Dersin en zayıf bölümü hangisiydi?
- Eğer bu dersi tekrar verebilseydiniz/dinleyebilseydiniz, farklı bir şekilde öğretir miydiniz/öğrenir miydiniz?
- Öğretim felsefenizi derse yansıttınız mı?
- Kendi öğretiminiz/öğreniminiz hakkında yeni bir şey keşfettiniz mi?
- Öğretiminizde/öğreniminizde yapmanız gereken ne tür değişiklikler olduğunu düşünüyorsunuz?

Küçükaltan (2003), günlük kayıt tutulması sürecine katkıda bulunabilecek bazı önerileri Richards'dan şöyle aktarmaktadır:

1. Kayıtların düzenli aralıklarla tutulması: Günlük kayıtları her hafta tutulabileceği gibi daha sık aralıklarla da tutulabilir. Örneğin her dersten sonra tutulacak günlük kayıtlarla hem bilgilerin eskimeden hatırlanması sağlanabilecek hem de olayların üst üste yığılarak bazı ayrıntıların göz ardı edilebilmesi olasılığı ortadan kalkmış olacaktır. Günlük yazımı için saatler harcamak yerine kısa ve net cümlelerle en önemli noktaların ifade edilmesi bu işi zahmetli bir süreç görünümünden kurtaracak ve daha pratikleştirecektir. Her dersten sonra öğretmenin ve öğrencinin 5 veya 10 dakikasını bu işe ayırmasının günlük yazmak için en uygun yol olduğu düşünülmektedir.

2. Kayıtların düzenli olarak gözden geçirilmesi: Tutulduğu anda yeterince açık olmayan yazılı veya işitsel kayıtlar daha sonra incelendiğinde daha anlaşılır bulunabilir. Günlüğünü inceleyen öğretmenin ya da öğrencinin kendisine “Bir öğretmen/öğrenci olarak ne yapmalıyım?”, “Niçin bu yolla öğretiyorum/öğreniyorum?”, “Daha farklı öğretmeli/öğrenmeli miyim?”, “Hangi prensip ve inançların etkisindeyim?”, “Öğrencilerin dersime olan genel tutumları nedir?” sorularını sorması, süreci ve olayları ayrıntılarıyla yansıtabilmesini ve çözümleyebilmesini sağlayacaktır.

3. Kayıtların paylaşılması: Tutulan günlüklerin paylaşılması öğretmenlerin ve öğrencilerin deneyimlerini paylaşabilmesi açısından oldukça faydalıdır. Günlüklerdeki yansımalar öğretmenlerin/öğrencilerin bir araya gelerek yapacağı toplantılarda ya da belirli zamanlarda günlüklerin değişimiyle paylaşılabilir. Örneğin bir öğretmen, gözlemci olarak katıldığı dersin öğretmenin günlükünü incelediğinde, öğretim sürecine bir de ders öğretmenin penceresinden bakabilme imkanına sahip olacaktır. Paylaşılan günlükler ancak ve ancak görüş alışverişi amacıyla kullanılmalı; kesinlikle değerlendirme amacıyla kullanılmamalıdır. Günlüklerin değerlendirme amacıyla kullanımı özellikle yansıtma konusunda bir takım tereddütler yaşayan öğretmenlerin yanlış anlaşılma ya da beğenilmeme gibi sebeplerle gerçekleri daha farklı yansıtabilme ihtimalini doğuracağından yansıtıcı sürece olumsuz etkide bulunacaktır. Öte yandan öğretmen/öğrenci istemezse yansıtıcı çalışmalarının hiç birini paylaşmak zorunda değildir. Böylece ileride paylaşılacağı düşüncesiyle yazılmış abartılı ve gerçek dışı yansımalar da önlenmiş olacaktır.

Öğretim günlüğü; öğretmene/öğrenciye öğretim/öğrenim uygulamalarını nasıl gerçekleştirdiğini açıklamak, dersle ilgili sahip olduğu bir takım endişelerini belirtmek, gelecekte uygulamak üzere farklı ders işleme süreçlerine karar vermek olanağı verir. Ayrıca

öğretim günlüğü öğretmene/öğrenciye “kendi öğretmenliğini / öğrenciliğini ve öğretimini / öğrenimini inceleme olanağı” da sağlar (Richards, 1995).

1.5.2.2. Ders Raporları

Ders raporları, öğretmene ve öğrenciye dersin temel özelliklerini hatırlatmaya yarayan listeler ya da çizelgelerdir. Ders raporlarının amacı, öğretmene/öğrenciye dersin ne kadar etkili olduğunu, dersin farklı bölümlerinde ne kadar zaman harcadığını göstermek ve ders sırasında meydana gelen olayları düzenli olarak izleme konusunda basit ve etkili teknikler vermektir. Ders planı öğretmenin ders sırasındaki niyetini anlatırken, ders raporu öğretmenin/öğrencinin gözüyle derste olanları anlatır.

Ders raporları, derste olan bütün her şeyi tamamıyla yansıtmamasına rağmen, dersin birçok önemli özelliğinin kaydedilmesine ve bu sayede öğretimin izlenmesine yardımcı olmaya hizmet eder (Pak, 1986).

Ders raporunun hazırlanmasında aşağıdaki yöntemler önerilmektedir:

1. Öğretmen ilk önce, farklı öğrenme etkinliklerini ve derste kullanılması beklenen kaynakları tanımlamalıdır. Örneğin, dilbilgisi öğreten bir öğretmen, dilbilgisi öğretim yaklaşımlarını tartışmalı, dersin amaçları hakkında kendi görüşlerini açıklamalı, çeşitli sınıf etkinliklerini ve kullandığı planların kaynaklarını tanımlamalıdır.

2. Ardından, ders rapor formlarını hazırlamalıdır. Bir önceki örnekteki öğretmene tekrar döndüğünde bu öğretmen, öncelikle dilbilgisi dersini nasıl anlatacağını açıklayan ve yapacağı uygulamaları içeren bir kontrol listesi hazırlayacaktır. Kontrol listeleri ders planının gelişimine rehberlik eder.

Richards (1995), Dilbilgisi dersi için aşağıdaki örnek rapor formunu önermektedir:

1. Bugünkü derste temel nokta;

- a. Mekanik (noktalama, büyük harfler vb.)
- b. Dilbilgisi kuralları (özne-yüklem uyumu, zamir kullanımı vb.)
- c. Dilbilgisinin iletişimsel kullanımı (anlatılarda geçmiş zamanın doğru kullanımı)
- ç. Diğerleri

2. Derste dilbilgisi çalışmasına ayrılan zamanın oranı;
 - a. Bütün ders saatinin tamamı
 - b. Ders saatinin tamamına yakını
 - c. Bunlardan daha az (..... dakika)
3. Dilbilgisinin hangi ayrıntılarını vermeye karar verildi;
 - a. Ders kitabında yazılanlara göre
 - b. Öğretim izlencesine göre
 - c. Sınavlardaki öğrenci başarısına göre
 - ç. Yazılı ya da sözlü çalışmalardaki öğrencinin hatasına göre
 - d. Diğerleri
2. Dilbilgisi nasıl öğretildi;
 - a. Genel kuralları açıklanarak
 - b. Görsel destek kullanılarak
 - c. Öğrenci hataları gösterilerek
 - ç. Öğrencilere kitaptan alıştırmalar verilerek
 - d. Öğrencilere öğretmen tarafından hazırlanan alıştırmalar verilerek
3. Öğrencilere dilbilgisi ödevi verildiğinde öğrenciler;
 - a. Dilbilgisi kurallarını çalışırlar.
 - b. Sınıfta sözlü alıştırmalar yaparlar.
 - c. Dil laboratuvarında sözlü alıştırmalar yaparlar.
 - ç. Ev ödevi için alıştırmalar yaparlar.
 - d. Not aldıkları kendi yanıtları üzerine alıştırmalar yaparlar.
 - e. Birbirlerinin ev ödevlerini ya da sınıf çalışmalarını izlerler.
 - f. Yaptıkları hataların bireysel kayıtlarını tutarlar.
 - g. Tümce birleştirme alıştırmaları yaparlar.
 - h. Özel dilbilgisi kurallarını ya da tümce türlerini kullanarak tümce ya da paragraf oluştururlar.
 1. Yazılı örneklerdeki dilbilgisi hatalarını saptarlar ve düzeltirler.
 - i. Kendi yazılarındaki dilbilgisi hatalarını saptarlar ve düzeltirler.
 - j. Diğer öğrencilerin yazılarındaki dilbilgisi hatalarını saptarlar ve düzeltirler.
 - k. Diğerleri.

3. Öğretmen dersteki etkinlikleri, yöntemleri ve kaynakları kaydetmek için düzenli olarak ders raporu kullanır. Hazırlanan ders raporunun düzenli ve sistemli kullanımı doğru ve tarafsız yansımalar yapmaya yardımcı olacaktır. Kullanılan yöntem, kaynak, araç-gereç ve tekniklerin başlıklar halinde rapor edilmesi, ileride gerekli hallerde başvurulabilecek yerlerin saptanmasını kolaylaştırılacaktır.

4. Öğretmenin ders raporlarının karşılaştırılması ve gözden geçirilmesi için diğer zümre öğretmenleriyle görüşmesi gerekmektedir. Bu yapıldığında öğretim yöntemindeki farklılıklar ve bu farklılıkların nedenleri ortaya çıkar. Eğer gerekiyorsa, kullanılan öğretim araç-gereçleri ve stratejileri hakkında yeniden düşünülür, değiştirme yoluna gidilir. Ayrıca, her öğretmen kendi ders raporlarını inceleyip önemli bilgileri başka derslerde kullanmak için bir araya getirebilir.

Dersi kaydetmek için başka bir yaklaşım da, öğretmenin ve öğrencilerin dersten sonra birkaç dakika ayırarak şu soruların yanıtlarını yazmasıdır: “Dersin ana hedefi neydi? - Derste öğrenciler gerçekten ne öğrendiler? - Hangi öğretim yöntemlerini kullandım? - Derste hangi sorunlarla karşılaştım ve onlara nasıl yaklaştım? - Dersin en etkili bölümü neresiydi? - Dersin en az etkili bölümü neresiydi? - Dersi yeniden verebilseydim/dinleyebilseydim farklı bir şeyler yapar mıydım?”

1.5.2.3. Araştırma ve Anketler

Öğretimin ve öğrenimin çeşitli yönleri, anketler ve araştırmalarla yansıtılabilir. Örneğin öğretmen öğrencilerin grup içindeki davranışlarını incelemek isteyebilir. Öğrencilere yapılan anketlerle, grup etkinliklerini nasıl etkili buldukları, bu etkinliklerden öğrendikleri hakkında ne düşündükleri, hangi bağlam alanları için grup çalışması yaptıkları hakkında bilgi edinilebilir. Araştırma ve anketler, öğretme ve öğrenmenin etkili boyutları (inanç, tutum, güdü, tercihler) hakkında bilgi toplamada kullanışlı bir yoldur.

Wallace (1998), iyi hazırlanmış bir anketin, şu özellikleri taşıması gerektiğini ileri sürmektedir: 1. Nesnellik: Anket soruları, herkes tarafından aynı şekilde anlaşılacak biçimde olmalı; yuvarlak-ortalama yanıtlara meydan bırakmamalıdır. 2. Örneklem durumu: Anketteki her bir soru, öğrenilmek istenen özelliği temsil edecek nitelikte olmalıdır. Aynı zamanda, anket uygulanacak grup, özellikleri saptanmak istenen genel grubu temsil edecek özellikte

olmalıdır. 3. Zaman alıcı olmama: Anket soruları, -yanıtlayıcıların çok zamanını almamalı; soruların kapsamı mümkün olduğu kadar sınırlı olmalıdır. Örneğin, 'Nasıl bir öğrencisiniz' gibi bir soru, yanıtlayıcının çok zamanını alabilir ve belki de öğrencinin verdiği yanıt, anket düzenleyenin öğrenmek istediği özelliği içermeyebilir.

Öğretim sisteminin vazgeçilmez öğelerinden biri olan öğrencinin bireysel özelliklerinin bilinmesi ve gereken durumlarda bu özelliklere göre yöntem ve tekniklerin seçilerek uygulanması, çağdaş öğretim yöntemlerinin en önemli hedeflerindedir. Örneğin, her bir öğrencisinin nasıl daha kolay öğrenebileceğini bilen bir öğretmen ona göre yöntem-teknik uygulayacaktır (Willing (1998)'in geliştirdiği öğrenci anketi örneği, çalışmamızın "Ekler" bölümünde yer almaktadır).

Anket yoluyla öğretme işinin başarılı-başarısız yönleri, öğrencilerin öğrenme biçimleri, sınıf atmosferi hakkındaki düşünceleri, öğretim ortamında nelerden hoşlanıp hoşlanmadıkları, çalışma tercihleri, vb. hakkında hızlı ve güvenilir veri toplamak mümkündür. Yansıtıcı öğretim öğretmenin - öğretim ortamının - öğrencinin sürekli gelişimini hedeflediği ve kişilerin bireysel gelişim özelliklerine değer verdiği için, bu veriler yansıtma etkinliğine temel oluşturur.

1.5.2.4. Dersin Ses ve Görüntü Kayıtları

Yansıtıcı öğretim, öğretim süreci sırasında ve sonrasında, öğretim ortamında neler olup bittiğini düşünmek ve bu düşünceler ışığında bir takım değişiklikler yapmak olarak tanımlandığına göre, yansıtma etkinliğinde kullanılmak üzere dersin ses ve görüntü kaydı alınabilir.

Önceki tekniklerin uygulanması oldukça kolay olmakla birlikte öğretmenin/öğrencinin kendi hatırladıklarına ve yorumlarına dayandığından tam bir nesnellik göstermez ve gerçek olayları tek başlarına yansıtmakta yeterli olmazlar. Bu yüzden destekleyici başka teknikler kullanılması gerekir. Derste yaşanan olaylara ilişkin gerçeklerin tam anlamıyla yansıtılabilmesi ancak onların ses ve görüntü kayıtlarının tutulması ile mümkün olur. Görüntü ve ses kaydedicilerin sınıfta uygun bir yere yerleştirilmesiyle öğretim ortamının tamamı kaydedilebilir.

Dersi kaydetmenin yararlarından biri yoğunlaşılacak noktayı seçmeye izin vermesidir. Bu nokta öğretmen (eğer mikrofon takmışsa) ya da bir öğrenci grubu (eğer kayıt cihazı onlara yakın yerleştirilmişse) olabilir. Diğer bir faydası ise, kasetlerin birçok defa izlenip incelenebilir olmasıdır.

Schratz (1992)'a göre, ders kayıtları, öğretmenin/öğrencinin bireysel yansıtma yeteneklerinin gelişmesinde güçlü araçlardır. Bu kayıtlar öğretmeni/öğrenciyi, tıpkı bir ayna gibi derste yaptıklarıyla yüzleştirir. Üstelik ders kayıtları, daha sonra kullanmak için saklanabildiği için, yıllar sonra öğretmenin/öğrencinin kendi gelişimini gözlemleyebilmesini sağlamaktadır.

Bunlara karşın ders kayıtları bazı sınırlılıklara da sahiptir. Örneğin, kayıt aracının varlığı dersi bölebilir. Kayıt aracı sınırlı alana sahiptir (öğrencileri sadece ön cepheden alabilir) ve kaydı gözden geçirmek zaman almaktadır. Schratz (1992) şunları ileri sürmektedir: Dersi kaydetmek için kayıt cihazını kurmak ve bu kayıtlardan hareketle çeşitli analizler yapmak çok zaman almaktadır. Bu nedenle, bu tür etkinlik, her gün devam eden bir etkinlik olamaz. Sadece özel durumlarda buna başvurulur.

1.5.2.5. Gözlem

Gözlem, belli bir kimse, yer, olay, nesne, durum ve şarta ait bilgi toplamak için belirli hedeflere yöneltilmiş bir bakış ve dinleştirmedir (Özsoy, 1970). Yansıtma eylemi için veri toplama araçlarından biri olan gözlem, öğretimin farklı yönlerini saptamak için yapılan sınıf ziyareti etkinliklerini içerir.

Küçükaltan (2003)'ün Gebhard'dan aktardığına göre, gözlem yapmanın beş amacı vardır: (1) öğretimi değerlendirme, (2) öğretmeyi öğrenme, (3) gözlem yapmayı öğrenme, (4) araştırma amacıyla bilgi toplama ve (5) farkındalığın artırılması amacıyla öğretimi yakından inceleme.

Öğretmenlerin, elde edilen yansıtma ile sınıflarında neler olup bittiğini daha nesnel bir biçimde görüp değerlendirme fırsatı buldukları gözlem tekniği, stajyerlerin bir öğretmenin sınıfını gözlemlemesi ya da bir öğretmenin başka bir meslektaşının sınıfını gözlemesi biçiminde yapılabilir (Parrott, 1993). Gözlem ister stajyer öğretmen, isterse başka

bir meslektaş tarafından yapılsın, pek çok - öğretmen, gözlemin değerlendirmeyle birleştirilmesinden dolayı, etkinliklerinin gözlenmesinde gönülsüzdürler. Bu nedenle gözlemcinin işlevi değerlendirme değil, sadece bilgi toplama olmalıdır. Üstelik, gözlem yapacak olan kişi sınıfın doğal ortamını bozmamaya, sınıfta göze batıp dikkat çekmemeye, elinden geldiğince öğretmene ve öğrencilere sınıftaki kendi varlığını unutturmaya özen göstermelidir. Çünkü sürekli dikkat çekici bir biçimde gözlendiğinin farkında olan birey, doğal olmayacak, olduğu gibi değil; olmak istediği gibi davranma eğilimleri sergileyecektir.

Başlıca gözlem türleri şunlardır (Richards, 1995):

Doğal Gözlem: *Amaç:* Sınıfta genel olarak yaşananlarla ilgili bilgi almak ya da yalnız bir öğrencinin davranışlarını somutlaştırmaya yardım etmektir. *Uygulanışı:* Bu bir beyin fırtınası metoduna benzer; sınıfta olanlar olduğu gibi yazılır. Gözlemci yargıların değil, gerçeklerin yazılmasına dikkat etmelidir.

Cinsiyet Gözlemi: *Amaç:* Erkekler ve kızların sınıf tartışması sırasında eşit zaman kullanıp kullanmadıklarını görmektir. *Uygulanışı:* Gözlemcinin bir çetele üzerinde kızlar ve erkeklerin derse katılım oranlarını işaretlemesine dayanır.

Tartışma Gözlemi: *Amaç:* Öğretmenin tartışma sırasında ne tür sorular sorduğunu görmektir. *Uygulanışı:* Gözlemcinin bir tablo üzerinde, öğretmenin tartışma sırasında sorduğu soruları basitten karmaşığa doğru sıralamasıyla oluşur.

Övgü Gözlemi: *Amaç:* Öğretmenin öğrencilere verdiği geri bildirim oranını ve türünü not etmektir. *Uygulanışı:* Öğretmenin soruları cevaplayan öğrencilere nasıl karşılık verdiği dikkatle dinlenir; kullandığı sözcükleri içeren bir çetele düzenlenir.

Sınıf Temposu Gözlemi: *Amaç:* Sınıfta meydana gelen olayların hızını incelemektir. *Uygulanışı:* Gözlemci, sorunun sorulmasıyla öğrencinin yanıtlaması arasındaki zaman sapmasını kaydeder. Gözlemci aynı zamanda, öğrencilerin ellerini kaldırıp kaldırmadıklarını da not eder.

Murphy (1991), gözlemin üç aşamadan oluştuğunu belirtmekte ve her aşamada yer alması gerekenleri şöyle sıralamaktadır:

A. Giriş:

1. Öğretmenler yoğun kişilerdir. Gözlemler, her zaman sınıf öğretmenleri tarafından hoş karşılanmaz.
2. Sınıf öğretmenin gözlenmesi ciddi bir iştir; resmi ve ciddi bir şekilde yaklaşılmalıdır.
3. Gözlem sırasında, kişisel davranışlar, yaratıcılık, dikkatli yansıma ve zamanın dağılımının nasıl olacağı öğrenilmelidir.
4. Gözlemci, öğretmenlerin ya da öğrencilerin sınıfında bir misafirdir.
5. Gözlemcinin amacı, sınıftaki öğretmeni yargılamak, değerlendirmek, eleştirmek ya da öneride bulunmak değildir.

B. Yordam:

1. Gözlemci, sınıfa uyum için dersin öğretmeniyle iletişim kurmalıdır.
2. Sınıf gözlemine planlayan gözlemci, ders saatinden birkaç dakika önce sınıfta olmalıdır.
3. Beklenmeyen bir şeyler olduğunda ya da gözlemci gözlemleyeceği sınıfa anlaşılan saatte ulaşamadığında, sınıf öğretmenine bunu mümkün olduğu kadar kısa sürede bildirmelidir. Sınıf öğretmenini haberdar etmek, gözlemcinin sorumluluğudur.
4. Gözlemci sınıfa girdiği zaman mümkün olduğu kadar göze çarpmamaya çalışmalı, sınıf öğretmenin istediği yere oturmalıdır.
5. Eğer bir öğrenci gözlemciye soru sorarsa (Burada ne yapıyorsun? Sen de öğretmen misin?, vb.), gözlemci mümkün olduğu kadar kısa yanıt vermelidir. Gözlemcinin sınıfın kayıtlı, düzenli üyesi olmadığı unutulmamalıdır. Gözlemci, gerekmediği sürece sohbetlere, konuşmalara girmemelidir.
6. Gözlemci, kibar ve minnettar olmalıdır. İlk önce, gözlemci, sınıf öğretmenine kendisine bu fırsatı verdiği için teşekkür etmelidir.
7. Çeşitli yollarla bilgi toplayan ya da notlar alan gözlemci, bunu mümkün olduğu kadar dikkat çekmeden yapmalıdır.

C. Son Ziyaret

1. Gözlemcinin, sınıfın özelliğini ve gizliliğini koruması zorunludur.
2. Gözlemci, sınıf öğretmeninin adını hiçbir tartışmada başka insanlara söylemeyeceğini, sınıf öğretmenine açıklamalıdır. Gözlemci, öğretmenle ilgili elde ettiği verileri anonim olarak kullanılmalıdır.
3. Eğer sınıf öğretmeni isterse, sınıf ziyareti sırasında elde edilen bilgilere ve alınan notlara ulaşabilmelidir.

1.5.2.6. Eylem Araştırması

Eylem araştırması, öğretmenin/öğrencinin sınıftaki öğretme-öğrenme etkinliklerini incelemesi ve bu incelemelerden yola çıkarak uygulamalarında birtakım değişikliklere gitmesi (Kemmis, Mc. Taggart 1988) biçiminde tanımlanabilir.

Küçükaltan (2003)'ın, Wallace'den aktardığına göre, eylem araştırma ile anlatılmak istenen, öğretmenin/öğrencinin kendi inisiyatifi ile sınıfın öğretim ve öğrenme düzeyini artırmak maksadıyla yaptığı araştırmalar ve sınıf uygulamalarında değişiklikler yaratmaktır. Eylem araştırmasının alışılmış ve bilinen anlamıyla "araştırma"dan farklı olmasının nedeni, bireye ya da küçük gruplara yönelik mesleki uygulamalara dayanması ve genel yargılara varmak gibi bir amacı olmamasıdır.

Eylem araştırması, öğretmenin/öğrencinin sınıf ortamında yaptığı küçük inceleme projelerini kapsar ve birbirini izleyen aşamaları vardır (Richards, 1995): 1. Planlama 2. Uygulama 3. Gözlem 4. Yansıtma.

Bu aşamalara uygun olarak eylem araştırması yapacak olan bir öğretmen/öğrenci;

1. Üzerinde araştırma yapacağı bir konu seçmelidir (Örneğin bu araştırma konusu, öğretmenin en çok kullandığı soru tipleri ya da öğrencinin sınıf etkinliklerine katılma oranı olabilir.).

2. Araştıracığı konu hakkında bilgi toplamak için uygun bir yöntem seçmelidir (Ders kayıtlarını incelemek, gözlem raporlarını okumak, vb.).

3. Sınıf ortamında hangi değişikliklere gereksinim olduğunu saptamak için elde ettiği bilgileri analiz etmelidir.

4. Sınıf ortamında yapacağı değişikliklerde kendisine yardımcı olacak bir eylem planı geliştirmelidir.

5. Öğretim/öğrenim biçiminde değişikliklere gitmek için yaptığı eylem planının etkilerini gözlemlemelidir.

6. Eğer gerekiyorsa, ikinci bir eylem planı oluşturmalıdır.

Eylem araştırmasının nasıl yapıldığı ve öğretimde nasıl etkili olduğunu göstermesi bakımından, Japon bir İngilizce öğretmenin eylem araştırmasını aktaracağız: “*Japon bir İngilizce öğretmeni, derste, İngilizce kullanım oranını arttırmak istiyordu. Bunun için, öncelikle iki hafta süreyle dersini kaydetti ve kayıt kasetlerini dinlediğinde, %70 İngilizce, %30 Japonca kullandığını fark etti. Kasetleri tekrar dinlediğinde, sınıf yönetimi ve dönüt vermede Japonca'ya başvurduğunu gördü. Daha sonra bu iki durumda Japonca kullanma oranını azaltmak için bir plan oluşturdu: İlk önce sınıfında tamamen İngilizce kullanan bir rehberine müracaat etti; ondan, sınıf yönetiminde ve dönüt vermede en çok kullanılan ifadeleri öğrenip küçük kartların üzerine not etti. Bu kartları masasında en göze çarpan yere koydu; sınıf yönetiminde ve dönüt vermede bu kartlardaki ifadelerden yararlandı. Bir süre sonra, bu kartlara gereksinim duymadan dersi işlemeye başladı. Dersini tekrar kaydettiğinde, Japonca kullanımında önemli derecede bir azalmanın olduğunu gördü*” (Richards, 1990).

Yukarıdaki örnekten de anlaşılacağı gibi eylem araştırması, uygulayıcıların kendileri tarafından, yaptıkları bir işin incelenmesidir. Eylem araştırması, kişinin yaptığı iş üzerinde düşünüp araştırma yaptıktan sonra uygulamalarında bir takım değişikliklere gitmesine olanak tanıdığından, yansıtıcı öğretimin de temelini oluşturur.

1.5.3. Yansıtıcı Öğretim Uygulayan Öğretmenle Geleneksel Öğretimi Yeğleyen Öğretmenin Karşılaştırılması

1. Tablo: Yansıtıcı Öğretim Uygulayan Öğretmenle Geleneksel Öğretimi Yeğleyen Öğretmenin Karşılaştırılması

(McCollum'dan Küçükaltan (2003) tarafından aktarılmıştır.)

Değişken	Yansıtıcı Öğretim Uygulayan Öğretmen	Geleneksel Öğretmen
Planlama	Planlarını sınıfın ve öğrencilerin düzeylerine göre ayarlar.	Her düzey için aynı planı kullanır.
Dersin İşlenişi	Temel işlenişi öğrencilerin (1) gelişimlerinin oranı ve dağılımı; (2) fiziki beceri ihtiyaçları; (3) belirli bir konu veya etkinliğe olan ilgileri üzerinde yoğunlaştırır.	Temel işlenişi (1) altı haftalık üniteler; (2) bir dönem de ya da yılda tamamlanacak materyaller; (3) işlenmesine önceden karar verilmiş hazır konular üzerinde yoğunlaştırır.
Yöntembilim	Yöntembilimi, (1) sınıftaki çocukların bireysel özellikleri; (2) dersin amacı; (3) çocukların sorumluluk alma becerileri gibi etmenlere göre çeşitlendirir.	Tüm sınıflara aynı yöntembilimi uygular ve öğrencilerin öğretmenin beklentilerini karşılamasını umar.
Öğretim Programı	Öğretim programını, her bir sınıftaki öğrencilerin ihtiyaçlarını ve becerilerini belirledikten sonra o sınıfa özgü olarak tasarlar.	Çocukların becerileri, ilgileri ya da toplumun ihtiyacı gibi etmenleri göz önünde bulundurmadan hazırlanmış bir öğretim programı kullanır.
Materyallerin ve Etkinliklerin Kullanımı	Çalışmaları ve dersleri uygun materyallere ve etkinliklere göre düzenler, değiştirir.	Var olan materyaller ve etkinliklere göre çalışmaları ve dersleri öğretir.
Disiplin	Yönetimden kaynaklanan sorunları anlamaya çalışır ve nedenlerini araştırarak buna göre öğretim sürecinde değişikliklere gider.	Öğrencilerin yanlış davrandıklarını düşünerek bireysel ve sınıf davranışlarını düzeltmek için cezaya dayalı önlemler alma yolunu seçer.
Değerlendirme	Çocukları düzenli olarak değerlendirir, meslektaşlarından ve çocuklardan öğretmenlikleri hakkında yapıcı eleştirilerde bulunmalarını ister.	Ara sıra değerlendirme yapar ve değerlendirmelerinde çoğu zaman öğrencilerin dersten hoşlanıp hoşlanmadığı, ne kadar süre derse ilgi gösterdikleri ve ne kadar iyi davranışlar sergiledikleri gibi etmenleri temel alır.

Rodriguez ve Sjostrom (1998)'e göre, yansıtıcı öğretim, şu tutum ve davranışlara sahip olan uygulayıcıları gerektiren bir süreçtir: (1) Uygulayıcılar, öğrenmenin sosyal ve bilişsel yapısına açık olmak zorundadır. (2) Uygulayıcılar, öğrencinin sınıf ortamındaki etkin rolüne olumlu yaklaşmalıdır. (3) Uygulayıcılar, geniş bakış açısına sahip olmalıdır. (4) Uygulayıcılar, öğrencilerin eğitimsel özgeçmişlerinden gelen bilgi ve deneyimlerini, eleştirel düşünme ve öğrenmeyle geliştirmelidirler.

Yansıtıcı düşünceyi benimsemiş öğretmenlerin özelliklerini Demirel (2003), Norton'dan şu şekilde aktarmaktadır:

1. Her zaman öğretme sürecini değerlendirir, değişiklik yapmak için düşünür ya da düşüncelerini yansıtır.

2. Açık fikirlidirler. Kendi görüşlerine ve öğretim uygulamalarına karşı soru ve tepkilere karşı daima açık davranırlar, olası çözümler üretirler.

3. Öğrencilerin bireysel, eğitimsel ve duygusal gereksinimlerinden kendilerini sorumlu tutarlar. Her çocuğun gelişim aşamalarını sürekli kontrol altında tutarlar.

4. Yansıtmacı düşünceye sahip öğretmenler, öğretme sanatı ve bilimin iyi yönleriyle ilgilenirler. Bu tutum onların kim olduklarını anlamalarına yardım ettiği için bundan zevk alırlar.

5. Yansıtmacı öğretmenler ilerisini görürler ve öğrencilerin de ileriye görmelerine yardımcı olurlar.

6. Yansıtmacı öğretmenler, sorunlarla uğraşırken bunları sadece tanımlayıp genelleme yapmakla değil; aynı zamanda kendi meslekî gelişimlerini ve uygulama anlayışlarını değiştirmek için kullanırlar.

Sonuç olarak, yansıtmacı düşünmeye sahip öğretmenler, öğretme-öğrenme sürecindeki hem kuram hem de uygulamadan, öğrenebilecekleri her şeyi öğrenmek isterler.

1.5.4. Yansıtıcı Öğretim Sürecinin Öğeleri

Yansıtıcı öğretim süreci; inceleme, bilgilenme, bilgileri karşılaştırma, değerlendirme ve eyleme geçirme olmak üzere beş aşamadan oluşmaktadır (Bartlett, 1990).

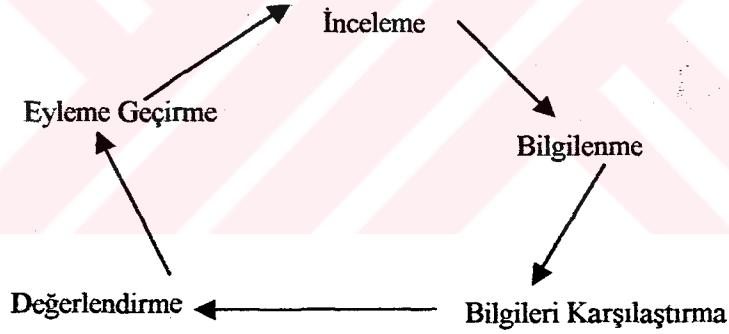
Sürecin bu aşamalarını ayrı ayrı incelemeye geçmeden önce, bu süreçte öğrenciye ve öğretmene rehberlik edebilecek bir kaç önemli noktayı Dewey (1933) ve Bartlett (1990)'den özetleyerek şu şekilde vermemiz mümkündür:

1. Öğretmen/öğrenci, yansıtmayı, öğretimin gerçekleştiği toplumsal bağlam içinde yapmalıdır.
2. Öğretmen/öğrenci, konu ya da çözülecek soruna ilgi duymak zorundadır.
3. Yansıtıcı öğretimde bireysel deneyim çok önemli olduğu için, yansıtma yapılacak durum ya da konu, öğretmenin/öğrencinin uygulamaları sonucunda ortaya çıkmış olmalıdır.
4. Konu/durum hakkındaki yansıtma, eğitim ortamında öğretmenin/öğrencinin içinde bulunduğu sorunun çözümünü içerir.
5. Belirlenen bir sorun ve bu sorunun çözümü için öğretmene tam yetki verilmelidir.
6. Yansıtıcı öğretimde, sistemli-planlı yol ve yöntemlerin izlenmesi gerekmektedir.
7. Bir konu ya da sorun hakkında bilgi toplamada, öğretmenin/öğrencinin öğretim/öğrenim deneyimlerinden yola çıkılmalıdır. Çünkü yöntem, deneyimden yararlanarak yapılan eylem üzerinde düşünme temeline dayanmaktadır.
8. Öğretmenin/öğrencinin yansıtma sonunda elde ettikleri yeni bulgular, mutlaka öğretim ortamında sınanmalıdır.

9. Yansıtma sonunda elde edilen öğretimle ilgili yeni düşünceler, öğretim sürecinde sınıdıktan sonra, bir takım yeni uygulamalara yol açar. Düşünce ve eylem arasında birbirini sürekli takip eden döngüsel bir ilişki vardır; yani eylemler görüşleri, görüşler de eylemleri doğurmaktadır.

10. Bu yüzden, yansıtılmış eylem yeni anlayışlara ve öğretimde yeniden tanımlanan uygulamalara dönüştürülebilir.

Bu ifadeler, yansıtıcı öğretimin sadece dönüşlü olma zorunluluğunu değil; aynı zamanda yansıtma sürecinde bir eylem döngüsün olduğunu da göstermektedir. Konunun başında da belirtildiği gibi, yansıtıcı öğretim sürecini oluşturan bu döngü, inceleme, bilgilenme, bilgileri karşılaştırma, değerlendirme ve eyleme geçirme olmak üzere beş öğeden oluşmaktadır. Ancak, bu öğelerin tümü yansıtıcı öğretim sürecini oluşturmakla beraber, bu öğelerin sıralı ve zincirleme devam etme zorunlulukları yoktur (Bartlett, 1990).



1.5.4.1. İnceleme:

(Öğretmen/öğrenci olarak ne yapıyorum? → Yaptıklarının farkına varma.)

Yansıtıcı öğretim sürecinin ilk aşaması olan inceleme, öğrencinin/öğretmenin, öğretim ortamında kendi öğrenme/öğretme yöntemleriyle ilgili gözlem yapmalarını ve veri toplamalarını içerir. Bu gözlem yapma ve veri toplamanın muhtemelen en iyi yolları görsel ya da işitsel araçlarla dersi kaydetmek olabileceği gibi, türlü yazma yöntemlerini (günlük tutma, ders raporu yazma, değerlendirme anketi kullanma, vb.) kullanmak da olabilir. Bu yöntemler hakkında çalışmamızın “Yansıtıcı Öğretimin Araçları” bölümünde ayrıntılı bilgi verilmiştir.

1.5.4.2. Bilgilenme:

(Öğretim/öğrenim biçimimim ne ifade ediyor?→ Öğretim ortamındaki eylemlerimle ne yapmak istedim?)

Bir önceki basamakta (İnceleme) toplanan veriler, bu aşamada bir çeşit analiz edilir. Derste, ders planı dışında beklenen ve beklenmeyen nelerin gerçekleştiği sorusuna yanıtlar aranarak, bir sonraki plan yeni bulgulara göre oluşturulur.

Toplanan verilerin analizi, bireysel olarak yapılabileceği gibi, öğretmenler meslektaşlarıyla, öğrenciler de diğer arkadaşlarıyla yapabilir. Hem böylelikle, bilgilerin ve deneyimlerin paylaşılmasına da olanak verilmiş olur (Bartlett, 1990).

Yansıtıcı öğretim, deneyimlerin incelenmesi, yapılan eylem üzerinde düşünülüp çözümlenmesi suretiyle yeni verilere ulaşmayı olanaklı kıldığından, bilgilenme aşaması, yansıtıcı öğretim sürecinin temel halkasını oluşturmaktadır. Böyle olmakla birlikte, bu aşama da döngüdeki diğer aşamalar gibi tek başına düşünülmez; her aşama, döngüdeki bir aşamanın girdisini oluştururken, aynı zamanda da başka bir aşamanın çıktısıdır.

1.5.4.3. Bilgileri Karşılaştırma:

(Bu öğretim/öğrenim yöntemine nasıl ulaştım? → Şu anki öğretmenlik/öğrencilik anlayışımın oluşması nasıl gerçekleşti?)

Bu aşama, öğretimle ilgili düşünceleri ve bu düşüncelerin üzerinde olduğu yapıları (değer yargıları, tutum, toplumsal yapı, inanç, vb.) tartışmayı içerir. Bu en etkin bir biçimde, öğrencilerle, diğer meslektaşlarla, öğrenci velileriyle, okul yönetimiyle ve okul ortamını etkileyen diğer bireylerle görüş alışverişinde bulunularak gerçekleştirilir.

Öğretimle ilgili düşünceleri ve bu düşüncelerin gerekçelerini tartışmak demek, 'varsayımsal dünyaları' ortaya çıkarmak demektir. Çünkü birey deneyim kazandıkça, öğretimle ilgili en iyi yollar, teknikler hakkında varsayımlarını içeren kendi tarihini oluşturur. Örneğin bireyin, "Öğrenciye bireysel olarak odaklanmalı mıyız? Bireyi gruptan daha önemli kabul etmedeki varsayımımız nedir? Öğrenmenin değeri nedir?" gibi sorularla

varsayımsal dünyasını sorgulaması, öğretimle ilgili 'sorgulanmayan' görüşleri ortaya çıkartmak demek olabilir. "İnceleme" ve "Bilgilenme" aşamalarında elde edilen kuramsal bilgilerle "Bilgileri Karşılaştırma" aşamasında yüzleşen birey, belki de öğretim etkinlikleri için "karışık mantık" sistemini çözmeye başlamış olur (Bartlett, 1990).

Kısacası bilgileri karşılaştırma, bireyin düşündükleriyle yaptıkları arasındaki tutarsızlıkları ve çelişkileri araştırıp bunları gidermenin yollarını bulmaya çalışmaktır.

1.5.4.4. Değerlendirme:

(Nasıl farklı öğretebilirim? / Nasıl farklı öğrenebilirim?)

Öğretim uygulamaları sırasında elde edilen verileri mantıksal olarak tartışmak ve yorumlamak, olası etkinlik dizileri aramaya neden olur ki, bu da bireyin kendisini geliştirmesi için atılmış olduğu önemli bir adımdır. Değerlendirme, yansıtmanın düşünce boyutuyla, öğretmenin/öğrencinin ortaya çıkan yeni anlayışıyla tutarlı olan bir öğretim/öğrenim arayışı arasında kurulan bağ ile başlar. Değerlendirmenin en kolay yolu öğretmenin/öğrencinin "Bir şeyleri değiştirirsem öğrenme sonuçları ne olur?" sorusunu sormasıdır. Bu soruya verilebilecek olası yanıtlarla, öğretmen kendi uzmanlığı hakkında fikir sahibi olurken, öğrenciler de öğrenmelerini değerlendirip bir sonraki uygulamalarda hangi ölçütlere bağlı kalacaklarına karar vermiş olacaklardır.

Küçükaltan (2003)'ın Gebhard'dan aktardığına göre, öğretmenler, ister güncel verilere, ister geçmişteki verilere baksınlar, yaptıkları seçimlerini ve kanılarını sınama gereksinimi duyarlar. Diğer yansıtıcı öğretim uygulayıcılarının benzer durumlarda verdikleri tepkilerin neler olduğunu araştırmak, değişik seçenekler üretmek ve "eğer"li sorular sormak, öğretmenin elde ettiği verilerle gerçekleştireceği yansıtmanın kapsamını genişletir. Bu aşamanın uygulanışı sırasında öğretmen, kendini gözlemleyen meslektaşlarıyla çözümlemelerini paylaşıp tartışabileceği gibi, kendi iç sesine de yönelebilir. Başka sınıfları gözlemleyerek, kendi çözümlemeleri doğrultusunda izlemesi gereken yeni yöntemler hakkında, diğer meslektaşlarından yararlanır.

1.5.4.5. Eyleme Geçirme:

(Şimdi nasıl öğreteceğim? / Şimdi nasıl öğreneceğim?)

Freire (1972) eyleme geçirilmeyen yansıtmanın sadece sözde kaldığını, yansıtılmayan eylemin ise sadece yapılmış olmak için yapıldığını ileri sürmektedir. Eyleme geçirme burada, yansıtıcı öğretime giden süreçte son aşama olarak gösterilmiştir, ancak son aşama değildir; önceki aşamalar ile “Eyleme Geçirme” aşaması arasında, birbirlerinin nedeni ve sonucu olma ilişkisini içeren çembersel bir döngü vardır. Yani birey, yaptıklarını inceledikten sonra, bu etkinliklerin nedenlerini ve varsayımlarını ortaya çıkartarak, bu nedenleri eleştirip olası etkinlik biçimlerini değerlendirip uygulayarak öğretim uygulamalarını yeniden düzenler.

Bartlett (1990)’ın ifade ettiği gibi, yansıtıcı öğretim sürecinin aşamalarını gösteren bu çember, birdenbire her şeyi en iyi duruma getirecek sihirli bir güce sahip olmamasına ve yansıtma yapan birey tarafından her aşamasının aynı biçimde uygulama zorunluluğu bulunmamasına rağmen, “iyi” öğretme/öğrenme esası olarak seçim yapma sürecine sistemli bir yaklaşım sunmaktadır.

1.5.5. Yansıtıcı Öğretimin Yararları

Gelişimin ilk ve en önemli ilkesi, öğretmenlerin/öğrencilerin günlük sınıf içi olaylar üzerine yaptıkları çoğu zaman kendiliğinden ve rasgele olan yansıtımlardır. Yansıtmanın en temel iki nedeni şunlardır: 1. Öğretmenin/öğrencinin günlük sınıf içi olaylar hakkında düşünüp bu olayları not alması, kendisinin ya da bir meslektaşının/arkadaşının daha sonra benzer bir durumla karşılaşması durumunda ona yardımcı olacaktır. Aynı zamanda kişinin günlük sınıf olaylarını yazması, olaylar hakkında daha derin disiplinli ve üretici düşünmesini de sağlayacaktır. 2. Yansıtma yapan kişi, hem gelişiminin farkında olur, hem de deneyimlerini diğer arkadaşlarıyla paylaşma olanağı bulur (Ur, 1991).

Florez (2001), yansıtıcı öğretimin yararlarını Bailey, Curtis, Nunan (1998); Crandall (2000); Farrell (1998); Stanley (1998) ve Thiel (1999) gibi eğitimcilerin araştırmalarından yola çıkarak şu şekilde özetlemektedir:

Esneklik: Dil eğitimi, öğrenci gruplarını, ders izlencelerini, ders araç-gereçlerini, öğrenme süreçlerini ve öğretmenlerin hazırlıklarına dayalı eğitsel bağlamları bünyesinde barındıran karmaşık bir süreçtir. Yansıtıcı öğretim, uygulayıcılarının ilgi ve gereksinimlerine göre şekillenen bir yöntem olduğundan, dil eğitimi içinde yer alan bu öğelerin tümüne hitap edebilir. Yansıtıcı uygulama bireysel ya da grup olarak yapılandırılabilir; ancak, düzenli yansıtıcı kuram, öğrenciler, meslektaşlar ve sürecin tüm katılımcılarının birikimlerini esas aldığı için, yansıtıcı uygulamayı bir “ortaklaşa uygulama” biçiminde değerlendirmek yanlış olmaz. Yansıtıcı uygulamanın getirdiği esneklik ortamında yeni öğretmenler, yapıcı bir çevrede başarı ve başarısızlıkları sınar; deneyimli öğretmenler ise, kişisel deneyimleri ile bilgi ve yöntemde farkındalıklarını iletirler.

Uygulanabilirlik: Yansıtıcı öğretim, eğitimsel ve mesleki gelişmeye ayıracak zaman ve kaynak sıkıntısı yaşayan uygulayıcılar için kullanışlı bir yöntemdir. Çünkü yöntem, sınıf ortamında olanlar ile uygulayıcıların kendi kanıları arasında ilişki kurmaları temeline dayandığından, öğretmenlerin/öğrencilerin süreç sırasında geliştirdikleri yeni yöntemler ve fikirler ile mevcut öğretim teknikleri arasındaki ilişkileri detaylı inceleme (yansıtma) olanakları bulunmaktadır. Bu sayede yansıtma etkinlikleri sırasında öğretmenler/öğrenciler, kendi eğitimsel ve bireysel gelişimlerine de, ayrı bir zaman ayırmaya gerek kalmadan katkıda bulunmuş olmaktadır.

Uzmanlık: Yansıtıcı öğretim, uzmanlık, sorumluluk ve akıl yürütmeyi gerektiren bir uygulamadır. Yansıtıcı uygulama öğretmenlere, planlama ve öğretim uygulamalarında devam eden sürece, kararlı ve sistemli bir şekilde müdahale edebilme olanağı verir. Öğretmenlerin tepki verme, öğretimdeki sorumluluk ve özdenetim yeteneklerini denetlemelerini sağlayan kuram, konu üzerindeki eylem ve yaklaşımları geliştirir. Yansıtıcı öğretim yönteminin, meslekî uzmanlık açısından sağladığı diğer bir önemli fayda da, öğretmenlerin “bu derste neler yapacağım, ders saatini nasıl dolduracağım” türünden sıkıntılara düşmelerini önlemesidir. Çünkü yöntem, planlı çalışma, deneyimden yararlanma ve yapılan eylem üzerinde düşünme temeline dayandığından öğretmenler, dersle ilgili hedefleri üzerinde önceden düşünme, çalışma olanağı bulurlar.

Kararlılık: Florez (2001)’in Burt ve Keenan ile Crandall’dan aktardığına göre, dil öğretmenlerinin seminer ve konferanslardan çok; kararlı bir geliştirme çalışmasına gereksinimleri vardır. Yansıtma kuramı, yapılan eylem üzerinde yansıtma yapmaya,

uygulamaya ve yansımının sonuçlarını izlemeye elverişli kesintisiz bir süreç yaratır; iyi öğrenmenin bir parçası olan yetenek ve tutumların gelişmesini sağlar. Bu, bir kez sağlandıktan sonra, eğitim sorumluluğu ile birleştirilmeli ve kesintisiz olarak sürdürülmelidir.

Altunay (www.geocities.com/ualtunay.geo/seminerler.html) ise yansıtıcı öğretimin yararlarını şu şekilde sıralamaktadır:

1. Öğretimin genel niteliğini artırır.
2. Bilişsel gelişmenin yanı sıra, duyuşsal ve devinişsel gelişmede kolaylık sağlar.
3. Öğrenci-öğretmen ve öğretmen-öğretmen etkileşimi artırır.
4. Sorunların, çatışmaların çözümünü doğallaştırıp kolaylaştırır.
5. Kişilerin kendi yeteneklerini ve ilgilerini keşfetmesini sağlar.
6. Öğretmenin öğrencilerini daha iyi tanımasını sağlar.
7. Öğretmenin dersini, öğrencilere ve kendi yeteneklerine göre planlamasını ve geliştirmesini sağlar.
8. Öğretmenler, karşılıklı deneyim ve görüş alışverişiyle, yalnızca kendi deneyimlerine dayalı olarak değil, başkalarının deneyimlerine ve görüşlerine dayalı olarak da kendi öğretme ve öğrenme süreçlerini kolaylaştırırlar.
9. Öğrencilerin ve öğretmenlerin güdüsünü artırır.

Saylan (1991)'a göre, her öğrenme yaşantısı öğrenciye problem durumunu kontrol etme gücünü veren yeni yeterlilikler kazandırdığından, yansıtıcı düşünciyi öğretmeyi planlayan öğretmen, öğrenciler için çok sayıda öğrenme yaşantıları planlamalıdır. Öğretme/öğrenme süreci içinde de öğrencileri bu yaşantılarla bireysel ilişki içinde tutmaya çalışmalıdır. Bu, öğretmenin geri planda durması ve sadece onların ne yaptıklarını gözlemlemesi anlamında değildir. Öğretmen, bir rehber olarak etkinliğe katılmalı ve daha etkin olan öğrencilerle durumu paylaşmalıdır.

Böyle olduğunda;

1. Öğrencinin üretim ve yaratıcılık gücü gelişir, canlılığı artar ve öğrenci kendi gelişimini ölçebilir.

2. Başarısız olduğunda, öğrenci başarısızlığını ve başarısızlığının sebebini yorumlayabilir ve ileri derecedeki yansıtıcı düşünceyle başarısızlığının tekrarını engelleyebilir.

3. Öğrenci, çalışmasında uzmanlaşmak için çaba gösterir ve ilerleyebilmek için bağımsızlığını kullanma gücü ve becerisine sahip olur (Dewey, 1902).

Gerek öğretmenler, gerekse öğrenciler birbirlerinden farklı eğitimsel özgeçmişe sahip oldukları için, sınıf ortamında onları tek çizgi haline getirmek oldukça zordur. Bu nedenle amaçlarına ulaşmak için ne yapmaları gerektiği ve sınıfta ne yaptıkları açıkça tartışılmalıdır. Bunu gerçekleştirebilmek için, bir sınıftaki öğretimin ve öğrenimin yansımaları kesinlikle gözlenmeli, değerlendirilmeli ve bulgular gelişim için gerekli değişimin sağlanmasında kullanılmalıdır. Bu değişim öğretmende, öğrencilerde, ders planlarında ve araçlarında olabilir. Yani, dersin yansısı öğretmenlerin ve öğrencilerin kendilerini görmelerini sağlar. Böylece herkes, göremediği iyi ve zayıf yanlarını görerek olumlu değişikliklere yönelebilir (Sarıgöz, 1999).

1. 6. Tutum Nedir?

Tutum, somut bir nesneye ya da soyut bir kavrama ilişkin, ona karşı olma ya da ondan yana olma şeklinde beliren, bireyin düşünce ve duygularına yön veren öğrenilmiş öz eğilimlerdir. Tutumlar, kendileri gözlenemeyen, fakat gözlemlenebilen bazı davranışlara yol açtığı varsayılan bazı yönelimlerdir. Tutumların bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenlerden oluştuğu, zaman içinde değişme ve gelişme gösterdiği bilinmektedir (Kâğıtçıbaşı, 1992).

Tutum, bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir toplumsal nesne ya da olaya karşı deneyim ve bilgilerine dayanarak örgütlediği bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bir tepki eğilimidir (Baysal, 1981).

Tutum, bir kimse, nesne ya da durumla ilgili oldukça organize ve sürekli olan inanç ve duygulardır. Bu inanç ve duygular, bireyin o kimse, nesne ya da duruma karşı belirli bir biçimde davranmasına yol açar (Cüceloğlu, 2002).

Tutum, toplumda merkezileşmiş temel değerlerin bireyselleştirilmiş ve içselleştirilmiş şekilde bireye yansıtılmasıdır. Tutum tamamen sosyal bir olgu olan değer, birey tarafından yorumlanarak, davranışlarına yön verici başvuru çerçevesinin oluşturulmasıdır (Eserpek, 1981).

Eserpek (1981)'in aktardığına göre Sherif, tutumun tanımlanmasında "değer"i başlangıç noktası olarak benimsemektedir. Çünkü ona göre tutum, değer, bireyde sonuçlanan psikolojik süreci, yani bireysel yönüdür. Diğer bir deyişle tutum, değer, birey tarafından içselleştirilmiş ve kendisinin bir parçası hâline getirilmiş biçimindedir.

Tutum, kişinin sosyal çevresinde ve yaşantılarında yer alan belli olay ve olgular karşısında geliştirdiği ve gerçekleştirdiği psikolojik örgütlemenin kişinin kendi davranışlarını etkileyen bölümüdür (Güvenç, 1976).

Tutum, bireyin herhangi bir şeye, bireylere, olaylara ve çok çeşitli durumlara karşı bireysel etkinliklerindeki durumunu etkileyen kazanılmış içsel bir durum olarak tanımlanabilir (Senemoğlu, 2003).

Tutum, öğrenmeyle kazanılan, bireyin davranışlarına yön veren, karar verme sürecinde yanlılığa neden bir olgudur (Ülgen, 1994).

Katz, tutumu, bireyin sahip olduğu değerler dizgesine bağlı olarak bir simgeyi, bir nesneyi, bir kişiyi veya dünyayı, iyi ya da kötü, yararlı ya da zararlı yönleriyle algıladığı bir ön düşünce biçimidir, diye tanımlamaktadır (Tavşancıl, 2002).

Tutumlar zaman zaman değerlerle birleştirilmektedir. Ancak değerler, tutumlardan daha genel bir doğaya sahiptir. Tutum, belli bir durumda özel bir tercihe dönüktür. Tutum aynı zamanda, duyuşsal alan özelliği olarak görülmekte ve tutumun duyuşsal ögesi vurgulanmaktadır. Tutumlar, kesinlikle hissetmeyi kapsamakla birlikte, tutumların öğrenilmesi sadece “duyguların öğretiminden” daha fazlasını gerektirir. Zaten, Gagné ve Driscoll’a göre tutum, insanın davranışlarını etkileyen eğilimini ve özel tercihlerini kapsamaktadır (Senemoğlu, 2003).

Tutum, bireyi belli insanlar, nesnelere ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilimdir (Demirel, 2001). Tutumlar, nesnelere, insanlara, durumlara ya da dünyanın başka herhangi bir özelliğine yönelik olumlu veya olumsuz değerlendirmeler ve tepkilerdir. Tutumlar duyguyu ifade etseler de, genellikle bilişlerle, özgül olarak tutum nesnelere hakkındaki inançlarla ve tutum nesnelereyle ilgili olarak yapılan hareketlerle bağlantılıdır (Atkinson, 1999).

Cüceloğlu (2002)’nin Baron ve Byrne’den aktardığına göre, tutumlar, oldukça düzenli uzun süreli duygu, inanç ve davranış eğilimleridir. Bu eğilimler, diğer insanları, grupları, fikirleri, ülkenin diğer yörelerini ya da nesnelere konu edindir.

Bu tanımın temelinde iki önemli özellik yatmaktadır: (1) Tutumların oldukça uzun süreli olması: Geçici olarak bireyin gösterdiği bazı eğilimler, onun tutumu olarak nitelendirilemez. (2) Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal birimleri içermesi: Tutum yalnız bir düşünce ya da duygu değildir. Tutum olarak tanımlanan eğilimin içerisinde, kendini inanç olarak ifade eden bilişsel, duygu ve heyecanları içeren duyuşsal ve gözlenebilir etkinlikleri içeren davranışsal öğeler vardır.

Toplumun temel değerlerinin birey tarafından yorumlanmasıyla geliştirilen tutumlar, bireyin davranışına yön vermektedir. Bu nedenle tutum ve davranış arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Birey bir kişiye ya da bir kavrama karşı davranışa geçmeden önce, ona bir tutum geliştirmektedir. Geliştirilen tutum ise, onun davranışının ne şekilde olacağını belirlemektedir. Ancak tutum ve davranış arasındaki bu ilişki, tutumların mutlaka davranışa yansıtacağı anlamı taşımamaktadır. Tutum, belirli bir yönde hareket etmek için bir öneri, bir hazırlık olduğu halde, belirli koşullarda gerçek davranış farklı olabilmektedir (Brown, 1969).

Tutumlar, bilişsel, duyuşsal, davranışsal olmak üzere üç temel öğeden oluşmakta ve bu öğeler arasında genellikle iç tutarlılık olduğu varsayılmaktadır. Bu varsayımına göre, bireyin bir konu ile ilgili bildikleri o konuya olumlu bakmasını gerektiriyorsa (*bilişsel öğe*), birey o konuya ilişkin olumludur (*duyuşsal öğe*) ve bunu sözleri ya da davranışları (*davranışsal öğe*) ile gösterir. Yani, bireyin bir tutum öğesine ilişkin olumlu-olumsuz durumu değiştiğinde, o nesneye yönelik bilişsel ve davranışsal öğesini de yeniden düzenler (İnceoğlu, 1993).

Tutumların bir çok psikolojik işlevi bulunmaktadır. Farklı kişiler aynı tutumu farklı nedenlerle savunabileceği gibi, bir kişi belirli bir tutumu birden çok nedenle de savunabilir. Bir tutumun işlevleri, o tutumun, kişinin diğer tutumlarıyla tutarlılığını ve ne kadar değişebileceğini de etkiler. Tutumların hizmet edebileceği işlevleri Atkinson (1999)'ın görüşlerinden de yararlanarak şu şekilde sıralayabiliriz:

1. *Araçsal İşlev*: Yarararı nedenlerle benimsenen tutumların *araçsal* bir işleve hizmet ettiği söylenebilir. Bunlar, bireyin yarar ya da ödül sağlama ve cezalandırılmaktan kaçınma arzusunun özgül örneklerini ifade ederler. Örneğin, pek çok öğrenci sınavlarda daha yüksek not almaktan yanadır; ancak ders dışında araştırma yapmaya karşıdır. Bu örneğin de gösterdiği gibi, bu türden tutumların birbiriyle tutarlı olması gerekmez. Bu türden tutumları değiştirmek için, kişinin, olumsuz tutum beslediği konunun daha fazla yarar sağlayacağına ikna edilmesi gerekir.

2. *Bilgi İşlevi*: Dünyayı anlamlandırmak için bireye yardımcı olan ve gündelik yaşamında özümsemesi gereken farklı bilgileri düzene sokan tutumlar *bilgi işlevine* hizmet ederler. Bu türden tutumlar, bireyin farklı bilgileri ayrıntılarına bakmaksızın etkin bir

biçimde düzenlemesine ve işlemesine izin veren şemalardır. Örneğin, ön sırada oturan gözlüklü öğrencilerin çalışkan olduğu inancı, bu kişileri değerlendirmek için gerekli hızlı şematik biçimi sağlar. Bu türden tutumlar genellikle, gerçekliği aşırı basitleştirir ve olayların algılanma biçimini etkiler.

3. *Değer İfade Etme İşlevi*: Bireyin değerlerini gösteren ya da kendisine ilişkin kavramlarını yansıtan tutumları bir *değer ifade etme işlevine* hizmet eder. Değer ifade etme tutumları, kişinin benimsediği değerlerden ya da kendine ilişkin kavramlarından türetildiği için, bu türden tutumlar kolayca değişmez. Bu tür tutumların değiştirilebilmesi için, bireyin, başka bir tutumun kendi değerleri ve benlik kavramıyla daha tutarlı olacağına ikna edilmesi gerekir.

4. *Ego Savunma İşlevi*: Bireyi kendi değerlerine karşı tehditlerden koruyan tutumların bir *ego savunma işlevi* vardır. Ego savunma kuramı, Sigmund Freud'un psikanalitik kuramından gelir. Freud'un tanımladığı ego savunma mekanizmalarından biri *yansıtma*, diğeri *günah keçisi kuramıdır*. Yansıtma kuramına göre kişi, kabul edilemez itkilerini baskı altına alır ve daha sonra aynı itkilere sahip insanlara yönelik düşmanca tutumlar ifade eder. Günah keçisi kuramı ise, bir kişinin ya da bir grubun, başka bir kişiyi ya da grubu, hem kişisel hem de toplumsal sorunlar için suçlamasıdır. Üst sosyo-ekonomik düzeydeki bir okulda olan hırsızlık suçunun, göçle o okula alt sosyo-ekonomik düzeydeki bir yerden gelen öğrencilere yüklenmesi, günah keçisi kuramına örnek olarak gösterilebilir.

5. *Toplumsal Uyum İşlevi*: Bireye, bir topluluğun parçası olduğunu hissettiren tutumlar, *toplumsal uyum işlevine* hizmet ederler. Belirli bir partinin ya da topluluğun inanç ve tutumlarını, sırf arkadaşları, aileleri, komşuları, vb. öyle yaptığı için savunanların davranışları, *tutumların toplumsal uyum işlevine* örnek olarak verilebilir. Bu durumda, inanç ve tutumların gerçek içeriği, bunların sağladığı toplumsal bağlar kadar önemli değildir. Tutumlar öncelikle bir toplumsal uyum işlevine hizmet ediyorsa, değişimleri toplumsal yasaların değişmesine bağlıdır ve bu işleve sahip olan tutumların değişmesi çok uzun süreler gerektirmektedir.

Bu tanım ve açıklamalardan yola çıkılarak, tutumlarla ilgili aşağıda belirtilen özellikler sıralanabilir:

1. Tutumlar doğuştan gelmez, sonradan yaşanarak kazanılır. Tutumu, birey toplumsallaşırken, kültürel olarak kazanır. Diğer bir anlatımla, tutumlar yaşantılar yoluyla öğrenilmiştir.

2. Tutumlar geçici değildir, belli bir süre devamlılık gösterirler. Yani bireyler yaşamlarının belli dönemlerinde aynı düşünceye sahip olurlar.

3. Tutumlar, bireyle nesne arasındaki ilişkide bir düzenlilik olmasını sağlarlar. Öğrenme süreci içinde derece derece biçimlendiğinden, insanın çevresini anlamasına da yardımcı olurlar.

4. İnsan-nesne ilişkisinde, tutumların belirlediği bir yanlılık ortaya çıkar. Birey bir nesneye ilişkin bir tutum oluşturduktan sonra, ona yansız bakamaz.

5. Bir nesneye ilişkin olumlu ya da olumsuz bir tutumun oluşması, ancak o nesnenin başka nesnelere karşılaştırılması sonucu mümkündür.

6. Kişisel tutumlar gibi toplumsal tutumlar da vardır. Toplumsal tutumlar, toplumsal değer, grup ve nesnelere yönelik tutumlardır.

7. Tutum bir tepki şekli değil; daha çok bir tepki gösterme eğilimidir. Bir başka deyişle, tutumlar tepkide bulunmaya yönelik bir eğilimdir.

8. Tutumlar olumlu ya da olumsuz davranışlara yol açabilir (Tavşancıl, 2002).

1.6.1. Tutum ve Akademik Başarı İlişkisi

Öğrencinin çevresinde olan her şey eğitim sürecinin içindedir. Öğretmen öğretmekten, öğrenci de öğrenmekten sorumludur; ancak, eğitim süreci sadece bu iki ögenin etkileşiminden oluşmaz; gerek öğretmenin, gerekse öğrencinin bilişsel özgeçmişleri bu süreçte önemli rol oynar. Konuyu öğrenci açısından ele alacak olursak, öğrencinin inançları, kendine güveni, öğrendiği konuya karşı tutumu, onun öğrenmesini etkiler (Wittrock, 1978).

Yapılan araştırmalar, okul öğrenmelerinde bir derse olan ilginin öğrenmeyi hızlandırdığını ispatlamaktadır. Ancak, bir derse duyulan olumlu tutum, öğrenme hızını artırma bakımından ilgiden daha baskındır. Olumlu tutum göstermek demek, verilen konuya karşılık verme isteği gösterme, karşılık vermeden tatmin duyma, konunun olumlu bir değeri olduğunu kabullenme ve bir değer olarak kabulüne taraftar olma gibi davranışlar göstermek demektir. Öğrenci, olumlu tutum sergilediği bir konuyu öğrenmeye başlamadan önce, kendini içsel olarak güdüler.

Bloom (1979), öğrencinin derse yönelik tutumunun ve kendisine ilişkin algılarının başarıyı önemli ölçüde etkilediğini belirtmektedir. Ona göre, öğrencinin bir öğrenme ünitesine ya da derse ilişkin elde ettiği başarılar ve bu başarılarla ilgili algılar, zaman içinde birikerek kararlılık kazanır. Bu da öğrencinin aynı türden olan daha sonraki öğrenme ünitelerine ve derse yönelik kendine olan güvenini arttıracaktır. Başarısız öğrenme yaşantıları da muhtemelen bunun tersi olacaktır.

Öğrenme üzerine araştırmalar yapan Bernard Weiner, başarı ve başarısızlığın nedenleri üzerinde durmuştur. Ona göre yetenek ve çaba iç nedenlerdir; zorluk ve şans ise dış nedenlerdir. Gerek iç nedenler, gerekse dış nedenler konusunda öğrencinin tutumu, başarısını önemli ölçüde etkilemektedir. Öğrenci, yetenekli ya da şanslı olduğunu düşündüğü konularda daha başarılı olmakta; aksi durumlarda da başarısız olmaktadır (Wittrock, 1978).

Öğrencinin derse-egitime yönelik olumlu tutum göstermesi, onun başarısını arttıracaktır. Elwood (1999), bir konuya ilişkin beslenen olumlu tutumun yararlarını şu şekilde sıralamaktadır:

1. Olumlu tutum, coşku ve heyecanı harekete geçirir; sonsuz bir enerji verir.
2. Yaratıcılığı artırır, zihni serbest düşündürür.
3. İyi ve güzel şeylerin gerçekleşmesini umut-sabırla bekler; onların gerçekleşmesine neden olur.

Atkinson (1999), tutumların genelde, (a) güçlü ve tutarlı olduklarında, (b) tahmin edilen davranışla ilişkili olduklarında, (c) doğrudan kişinin deneyimini temel aldıklarında, (ç) kişi kendi tutumlarının farkında olduğunda, en iyi davranış göstergeleri olarak kabul edilebileceklerini ileri sürmektedir. Böyle olduğunda da, örneğin bir derse karşı olumlu tutuma sahip olan öğrenci, o derse çok çalışacak ve derste başarılı olacaktır.

1.7. GÜDÜ NEDİR?

Güdülenme herhangi bir şekilde eylemde bulunma eğilimi, güdü ise bu eğilime neden olan belli bir ihtiyaç ya da istektir (Seifert, 1991).

Güdü, insan davranışlarını etkileyerek yönlendiren, güçlendiren ve denetleyen iç ve dış kaynaklı dürtü, istek ve arzular demetidir. Aynı zamanda, insan davranışlarına canlılık veren, renk katan, yönlendiren ve bir gaye için onları denetleyen etmenlerdir (Kazancı, 1989).

Güdü, organizmanın bir davranış sırasını başlatmaya ya da bunu sürdürmeye olan istekliliğini etkileyen herhangi bir durumudur; güdülenme ise, gereksinimi tatmin edici ya da amaca yönelik davranışın düzenlenmesi anlamına gelen genel bir terimdir (Atkinson, 1999).

Güdü, istekleri, arzuları, gereksinimleri, dürtüleri ve ilgileri kapsayan genel bir kavramdır. Güdüler organizmayı (1) uyarır ve etkinliğe geçirir, (2) organizmanın davranışını belirli bir amaca doğru yöneltir. Organizmanın davranışında bu iki özellik görüldüğü zaman, organizmanın güdülenmiş olduğu söylenir (Cüceloğlu, 2002).

Güdülerin kaynağı bireyin gereksinimleridir. Gereksinim de, bedende herhangi bir nesnenin azalmasına ya da yokluğuna dayanır. Gereksinim kendini, giderilmesi gereken bir

güç ya da gerilim biçiminde ortaya koyar. Buna da psikolojide “dürtü” denir. Dürtünün organizmada belli bir davranışa yönelmesi biçimine de “güdü” denir (Binbaşıoğlu, 1978).

Öğrencinin her insan gibi gereksinimlerini gidermek için öğrendiği tezinden hareket edildiğinde, öğrenim yaşantıları düzenlenirken öğrenci güdülerinin göz önüne alınması zorunluluk haline gelmektedir. Öğrencilere gösterilen hedefler ne denli onların gereksinimlerini karşılayacak türden olursa, öğrencilerin öğrenmeye karşı güdülenmeleri de o denli canlı ve yüksek olmaktadır (Başaran, 1969). Öğrencinin güdülenmişlik düzeyinin yüksek olması, öğrenme birimine gereksinim duyması, öğrenmede bir amacının olması öğrencinin eğitim durumuna dikkatini yöneltmesini ve öğrenme etkinliğini sürdürmesini sağlar. Bu durumun sonucunda da öğrencinin gerek öğrenme, gerekse hatırlama düzeyi yükselir (Senemoğlu, 2003).

Açıkgöz (2003)’ün Weiner’den aktardığına göre, güdü kavramı seçme ile organizmanın yüklendiği etkinlikler anlamına gelmektedir ve güdünün başlıca göstergeleri şunlardır:

Seçme: Bireyin ne yapmakta olduğu (neyi seçtiği).

Beklememe: Fırsat verilince bireyin o davranışı seçmeden önceki bekleme süresi, tereddüt etmeden seçim yapması.

Yoğunluk: Bireyin o davranış üzerinde ne kadar çok çalışıyor olduğu.

Kararlılık/Azim: O etkinlikte geçirilen sürenin uzunluğu.

Duygu: O etkinlikten önce ve sonra hissedilenler.

Güdü, öğrenmeyi etkileyen etmenlerin başında gelmektedir. Güdünün öğrenmedeki rolleri şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Öğrenme sırasında davranışların canlı ve istekli olmasını sağlar. Güdülenmek, bireyde saklı olan enerjiyi ortaya çıkarır.

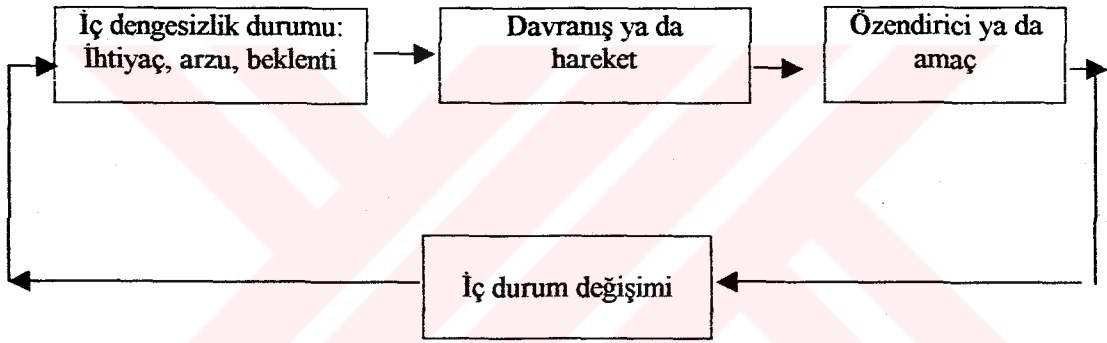
2. Bireyin kendisiyle ilgili tepkilerde bulunmasını sağlar. Bireyin bir gazetede kendisiyle ilgili kısımları seçmeye ve öğrenmeye çalışması bundandır.

3. Güdüler, bireyin davranışlarına yön verir. Birey, yaptığı işin sonunda alacağı sonucu görebildiği oranda başarısını artırır (Gates, 1962).

Güdünün öğrenmedeki rolleri bu şekilde sıralanmakla beraber, öğrenciyi en üst düzeyde öğrenmeye ulaştıracak güdülenmeyi sağlayabilmek için, öğrencinin kendi kendisine Şu dört koşulu sağlaması gerekmektedir: 1. Dikkat 2. Uygunluk 3. Güven ve 4. Doyum (Senemoğlu, 2003).

Eroğlu (1995), güdülenme sürecini Şu şekilde Őemalaştırmaktadır:

Güdülenme Süreci



Güdülenme sürecinin değişkenleri Şunlardır: İhtiyaç ya da beklentiler, davranışlar, amaçlar, herhangi bir geriye besleme yani dönüt. Genel olarak güdülenme, bu değişkenlerin birbirleriyle olan karşılıklı ilişkilerinden doğan bir süreçtir. Bireyin davranışında gözlenebilir bir değişikliğin meydana gelmiş olması, onun güdülenmesini ifade etmektedir (Eroğlu, 1995).

Güdü, bireyin içinden gelen bir enerji olmakla birlikte, ğretmen öğrenme ortamını düzenlerken aşağıdaki noktaları göz önünde bulundurursa, öğrencilerin güdülenmesini sağlayabilir:

1. Öğretmen, ğretme sürecine başlamadan önce, öğrencilerin temel gereksinmelerini karşılamalıdır.
2. Öğrencilerin yaptıkları çalışmalar, başarılar pekiştirilmelidir.
3. ğrenme ortamında öğrencilerin meraklarını uyandıracak, onları araştırmaya yöneltecek etkinliklere yer verilmelidir.

4. Eğitim ortamı düzenlenirken, öğrencilerin ilgileri, beklentileri, uzak ve yakın hedefleri göz önünde bulundurulmalıdır.

5. Öğrencilerin çabaları ödüllendirilmeli, çaba göstermeleri teşvik edilmelidir.

6. Öğrenme ortamında, başarılı olma ihtiyacı yüksek olan öğrencilere zor, başarısızlıktan kaçınma eğiliminde olanlara orta güçlükte problemler verilmelidir.

7. Dersin hedefleri saptanmalı, öğrencilerin başarı ve başarısızlıkları bu hedeflere ulaşma derecelerine göre belirlenmelidir.

8. Öğrencilerin başarı ve başarısızlıkları, gösterdikleri çaba ile ilişki kurularak açıklanmalıdır (Erden ve Akman, 1998).

1.7.1. Başarı Güdüsü Kuramı

Öğrenmede başarı gösterme, öğrenciyi daha ileriki öğrenim görevlerini yapmaya güdüler. Başarılı olma, başarıya ulaşma, insanın temel güdülerindedir. Eğer öğrenci yaptığı çalışmaların başarıya ulaşacağını görürse, öğrenmesi etkilenmiş ve güdülenmiş olur. Böylece başarının kendisi, öğrenme için ödül olur (Başaran, 1969). Yani, bir işi başarmadan dolayı duyulan zevk ve doyum, ileriye yönelik başarılar için o bireyde yeni istekleri, yeni beklentiler doğurur; işte bu güdüye başarı güdüsü denir (Kazancı, 1989).

Açıkgöz (2003)'ün başarı güdüsünün gelişimini inceleyen Stipek'ten aktardığına göre, başarı güdüsü edimle ilgili beklentiler, bireyin kendi yeteneği ve başarı ürünlerinin nedenleriyle ilgili algılar, başarı ürünlerine verilen değer, okula yönelik tutum, vb. değişkenlerden etkilenmektedir. Örneğin, küçük çocuklar sonuçlardan çok iş üzerinde odaklaşıp arkadaşlarının ne durumda olduklarıyla ilgilenmezlerken; daha ileriki yaşlarda onlara dikkat etmeye başlarlar. Bu değişikliğin temelinde de sınıflarda yer alan değerlendirme sistemi ve öğretim biçimi bulunmaktadır. Küçüklüğünde sadece öğrenmiş olmak için öğrenen, yarışmayı bilmeyen çocuklar daha sonra geçirdikleri yaşantıların etkisiyle, not için öğrenme, kendilerini başkalarıyla karşılaştırma gibi davranışlar göstermeye başlarlar. Okulların önemli sorunlarından biri olan, öğrencilerin öğrenmek için değil, not, vb. kazanımlar için çalışıyor olmasının başlıca nedenlerinden biri budur.

Başarı güdüsü kuramının geliştiricisi olan Atkinson (1966)'a göre güdü, beklenti ve özendirici değişkenlerin birbirleriyle etkileşimi iki tür eğilimi ortaya çıkarır: başarıya

yanaşma eğilimi ve başarısızlıktan kaçınma eğilimi. Başarıya yanaşma eğilimi ya da başarılı olmayı isteme eğilimi olarak belirtilen eğilimin genel amacı, belirli bir görevde elde edilecek başarıyla başarı güdüsünün doyumunu sağlamaktır. Başarı güdüsü, başarıya yanaşmayla ilgili bir kişilik özelliğidir. Başarısızlıktan kaçınma eğilimi olarak tanımlanan güdünün amacı ise, başarılması gereken bir görevin gereklerini yerine getiremeyip başarısız olmaktan kaçınmak ya da başarısızlığın acı verici etkilerini azaltmaktır. Başarısızlıktan kaçınma güdüsü olarak belirtilen bu eğilim, başarısızlığın bir sonucu olarak küçük düşme ve utanç gibi deneyimleri içinde barındıran bir kişilik özelliğidir.

Kurama göre, başarılması istenilen bir etkinlik söz konusu olduğunda, bireyin bireysel özelliği olan başarı güdüsüne ya da durumsal özellik olan etkinliğin özendirici değerine ve başarıma olasılığına bağlı olarak kişi, ya başarı etkinliğinin gereklerini yerine getirmekten kaçınır ya da etkinliği başarmak için yanaşır. Kişi, başarı yönelimli görevi başaracağına ilişkin beklenti geliştirdiğinde, başarı elde edeceğini düşünür, etkinliğe yanaşır. Bireyin bu eyleme ilişkin beklentisinde başarısızlık tehdidi varsa, kişi başarısız olacağını düşünerek etkinliğin gereklerini yerine getirmekten kaçınır. Diğer bir deyişle bireyin başarılması gereken bir etkinliğe yönelmeyi, başarısızlıktan kaçınma eğilimi ve başarı elde etme eğilimi olarak tanımlanan iki karşıt eğilim arasındaki çatışmanın sonuçları belirler (Kapıkıran, 1999).

Erden ve Akman (1998)'in Clifford'dan aktardığına göre bireyin güdülenmesinde başarılı olma ve başarısızlıktan kaçınma gereksinmesi önemli rol oynar. Bu görüşe göre insanların farklı düzeylerde başarılı olma ve başarısızlıktan kaçınma gereksinmesi vardır. Bazı insanların başarılı olma gereksinmesi, başarısızlıktan kaçınma gereksinmesinden daha güçlüdür. Bu kişiler yüksek başarı gereksinmesi olan kişiler grubuna girmektedirler. Başarısızlıktan kaçınma gereksinmesi güçlü olanlar ise düşük başarı gereksinmesi olanlar grubuna girerler.

Başarılı olma ihtiyacı yüksek olanlar daha fazla riski göze alabilir ve başarmak için çaba gösterirler. Bu gruba giren öğrenciler, zor iş ve problemlerden hoşlanırlar. Başarısızlıktan kaçınma gereksinmesi yüksek olanlar ise, başarılı olacaklarına emin oldukları işler için çaba harcarken, başarısız olacaklarını düşündükleri işlerden kaçınırlar. Bu nedenle, bu öğrenciler için orta güçlükteki problem ve işler daha uygundur (Erden ve Akman, 1998).

Başarı güdüsü düşük kişiler, başarısız olmamak için, uğraştırıcı işlere girişmek istemezler. Onun yerine ya çok kolay ya da çok zor ulaşılabilecek amaçlar koyarlar. Kolayı seçmenin nedeni, başarılı olmayı garantilemektir. Çok zor amaçlar peşinde koşmanın temelinde ise, başarısızlık durumunda kendilerini savunmada kullanabilecekleri “Ne yapayım? Bu çok zor bir işti” gibi neden bulma isteği vardır. Başarı güdüsü yüksek olan bireylerin ise, kendileri için uğraştırıcı ama çalışarak ulaşabilecekleri amaçlar seçtikleri gözlenmektedir. Başarı güdüsü yüksek kişiler başarısızlık durumunda; başarı güdüsü düşük kişiler ise başarı durumunda güdülenirler. Başarı güdüsü düşük bireyler, başarısızlık durumunda yılgınlık göstermektedir (Açıkgöz, 2003).

Başarma gereksinimi yüksek olan bireyler, yaptıkları göreve daha dikkat ederler ve herkesten daha iyi yapmaya çalışırlar. Verilen testlerde yüksek başarı gereksinmesi gösteren kişiler, düşük başarı gereksinmesi gösteren kişilerden daha yüksek ders notu alırlar. Başarı gereksinimleri yüksek olan kişilerin okulda daha yüksek not aldıkları gibi, toplumun üst kademelerine daha süratle tırmandıkları da gözlenmiştir.

Öte yandan, yüksek başarı gereksinimi gösteren kişi, yeni görevleri yüklenmekte pek sakınca görmez. Bu kişi için başarısızlık, başarılı olabilmek için gerekli adımlardan biridir. Önemli olan, her başarısız denemede, “niçin başarısız olduğunu” öğrenebilmektir. Sonunda mutlaka başarılı olacağına inanan kişi, başarısız olduğu zamanlarda suçluluk duygusu hissetmez ve bu nedenle de başarısızlığından dolayı hiç kimseden özür dilemek gereğini duymaz (Cüceloğlu, 2002).

Açıkgöz (2003), başarı güdüsü yüksek olanlarla düşük olanların aralarındaki farkları şu şekilde göstermektedir:

2. Tablo: Başarı Güdüsü Yüksek ve Düşük Olanların Aralarındaki Farklılıklar.

Yüksek	Düşük
Öğrenmiş olmak için öğrenir.	Öğrenmiş görünmeye çalışır.
Orta güçlükte amaçlar koyar.	Çok kolay ya da çok zor amaçlar koyar.
Yeterlilik duyguları gelişmiştir.	Yeterlilik duyguları gelişmemiştir.
Çabaya yükleme yapar.	Dışsal etkenlere yükleme yapar.
Güçlükle karşılaşınca onu aşmaya çalışır.	Güçlükle karşılaşınca yılgınlığa kapılır.

1.8. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmanın amacı, öğrencilerin görüş ve davranışlarını ortaya çıkararak Yansıtıcı Öğretimin etkililiğini belirlemek ve İlköğretim Türkçe Dersi izlencelerinin geliştirilmesine katkı sağlamaktır.

Bilindiği gibi dili doğru ve düzgün kullanmak doğuştan gelen bir yetenek değil; eğitimle kazanılan davranışlar zinciridir. Bu bakımdan düşünüldüğünde, özellikle İlköğretim Türkçe derslerinin önemi daha da ortaya çıkmaktadır. Ne var ki, "Türkçe Öğretiminin Sorunları" bölümünde de değinildiği gibi, Türkçe öğretiminde bir takım sorunlarla karşılaşmakta; bu da derslerin verimli işlenişinde bazı engeller oluşturmaktadır. Özellikle, derslerde yapılan bir takım uygulamaların rastlantısal olarak yapılması, yapılan işin üzerinde düşünülüp diğer öğrenme süreçlerinde kullanılmaması ve bireyin kendi eylemlerini yorumlayıp hatalarını düzeltmek suretiyle yeni davranış biçimleri ve yöntemleri oluşturmaması, hem zaman hem de verim kaybına yol açmaktadır.

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

Gerek tutum, gerekse akademik başarı ile ilgili pek çok araştırma ve yayın, bir konuya yönelik olumlu tutumun başarıyı arttırdığını kanıtlamaktadır (Akkoyunlu, 2003; Cooper, Lindsay ve Nye, 1998; Cüceloğlu, 2002; She ve Fisher, 2002; Tavşancıl, 2002; Yalçın, 1997, vb.). Bu nedenle öğretmene, öğrencilere derse yönelik olumlu tutum kazandırma konusunda büyük görevler düşmektedir. Bilindiği gibi tutumların değişmesi zor olmakla beraber olanaksız değildir. Eğer öğretmen derse öğrenciyi etkin olarak katıp onun fikirlerine önem verir ve ona öğretimi değerlendirme konusunda yetki verirse; öğrenci derste kendisini daha önemli hissedecek, derse olan ilgisi, kendine güveni artacaktır. Bu tür sınıf içi uygulamalara olanak veren yansıtıcı öğretimin, bireyde olumlu tutum geliştirme üzerindeki etkililiği, daha önceki çalışmalarla da kanıtlanmıştır (Belleli, 1993; Ellis, 1993; Emery, 1996; Pultorak, 1996; Wedman, Martin ve Mahlios, 1990, vb.). Öğrencilerin derse yönelik olumlu tutum kazanmalarını sağlayarak başarılarını arttırma konusunda, yansıtıcı öğretimin Türkçe derlerinde kullanılmasının olumlu katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Derse yönelik olumlu tutum kadar, öğrencilerin başarı güdülerinin düzeyleri de akademik başarılarını etkilemektedir. Yapılan araştırmalar, başarı güduları yüksek olan öğrencilerin, başarı güduları düşük olan öğrencilere göre daha başarılı olduklarını ortaya koymaktadır (Fidan, 1986; Guthrie, Wigfield ve VonSecker, 2000; Özer, 1999; Pearson ve Carey, 1995; Solmon, 1996; Sweet ve Guthrie, 1998; Vermeer, Boekaerts ve Seegers, 2000; Vollmeyer ve Rheinberg, 2000; Wigfield ve Guthrie, 1997; Wolters, 1999, vb.). Başarı güdüsünün oluşumu, aileden arkadaş çevresine ve okula kadar birçok bileşenden etkilenmekle beraber, öğrencilerin başarı güdülerini arttırmak için sınıf ortamında bazı uygulamalar yapılabilir. Örneğin, öğrencinin kendi gelişiminin farkında olmasına yardımcı olmak ve eski eylem biçimlerini inceleyerek yeni kararlar alıp bunları uygulamasına olanak sağlamak, öğrencilerin bir şeyler yaratma mutluluğunu tatmalarına; dolayısıyla da güdülenmelerine neden olabilir. Yansıtıcı öğretimin, daha önceki bölümlerde de açıklandığı gibi, bu uygulamalara olanak sağladığından dolayı, öğrencinin güdülenmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Daha önceden yapılan bir çok araştırma da, yansıtma yapan bireyin güdü düzeyinde bir artış olduğunu ortaya koymaktadır (Belleli, 1993; Ellis, 1993; Farrel, 1998; Pultorak, 1996; Rodriguez ve Sjostrom, 1998, vb.).

Yansıtıcı öğretimle ilgili alanyazın taraması yapıldığında, yansıtıcı öğretimin tutum, başarı ve güdü üzerinde olumlu etkilerinin olduğu görülmektedir. Ne var ki, yansıtıcı öğretim yurt dışında, özellikle İngilizce'nin yabancı dil olarak öğretilmesinde yaygın olarak kullanılmaktayken, ülkemizde, yansıtıcı öğretimin öğretmen eğitimindeki önemini belirten bazı kuramsal çalışmalar yapılmıştır. Ülkemizde, öğretmen eğitimiyle ilgili bu bir kaç kuramsal çalışmanın dışında, Yansıtıcı Öğretimin öğrenci başarısı, başarı güdüsü ve tutumu üzerindeki etkililiğini inceleyen deneysel bir araştırma bulunmamaktadır.

Yukarıda açıklanan gerekçelerden ötürü, Yansıtıcı öğretimin Türkçe dersine yönelik tutum, başarı ve başarı güdüsü üzerindeki etkililiğini inceleyen bir araştırmaya gereksinim olduğu düşünülmüştür. Bu çalışmanın, dil öğretimi gibi hem bilgiye hem de beceriye dayalı bir derste karşılaşılan sorunları gidermeye yardımcı olacağı, alanyazında ve Türkçe öğretimi uygulamalarında bir boşluğu dolduracağı, Türkçe öğretimine yeni bir bakış açısı getireceği ve Türkçe öğretimiyle ilgili yapılacak yeni çalışmalara ışık tutacağı umut edilmektedir.

1.9. Problem Tümcesi

Yansıtıcı ğretim, ilköğretim ikinci kademe ğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını, başarılarını ve başarı güdülerini nasıl etkilemektedir?

1.10. Alt Problemler

1. Yansıtıcı ğretim ve geleneksel ğretim yöntemlerinin ilköğretim 7.sınıf ğrencilerinin Türkçe dersindeki akademik başarıları üzerindeki etkileri önemli farklılıklar göstermekte midir?

2. Yansıtıcı ğretim ve geleneksel ğretim yöntemlerinin ilköğretim 7. sınıf ğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ve tutumun alt boyutları üzerindeki etkileri önemli farklılıklar göstermekte midir?

3. Yansıtıcı ğretim ve geleneksel ğretim yöntemlerinin ilköğretim 7.sınıf ğrencilerinin Türkçe dersindeki başarı güdüleri üzerindeki etkileri önemli farklılıklar göstermekte midir?

1.11. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, 2003-2004 ğretim yılı güz yarıyılında Ekim-Kasım-Aralık aylarında yapılan uygulamalarda elde edilen verilerle sınırlandırılmıştır.

2. Araştırma, ilköğretim 7. sınıf Türkçe dersinde gerçekleştirilmiştir.

3. Araştırma, ğrencilerin dersteki (Türkçe) akademik başarılarını, tutumlarını ve başarı güdülerini kapsamaktadır.

1.12. Sayılılar

1. Seçilen araştırma yöntemi, bu araştırmanın amacına, konusuna ve araştırma probleminin çözümüne uygundur.

2. Araştırma sırasında öğrenciler, ölçekleri içtenlikle yanıtlamışlardır.
3. Deney sonunda uygulanan başarı testlerinin sonuçları, öğrencilerin gerçek öğrenme düzeylerini yansıtmaktadır.
4. Kontrol altına alınamayan değişkenler, her iki grubu benzer şekilde etkilemiştir.

1.13. Tanımlar

Yansıtıcı Öğretim: Yansıtıcı öğretim, başkalarının duygularına önem vermeyi ön plana çıkaran, öğretimde yapılandırmacılığı önemseyen bir sorgulama yaklaşımı ve yaratıcı sorun çözme etkinlikleri bütünüdür (Henderson, 1996).

Tutum: Tutum, somut bir objeye ya da soyut bir kavrama ilişkin, ona karşı olma ya da ondan yana olma şeklinde beliren, bireyin düşünce ve duygularına yön veren öğrenilmiş öz eğilimlerdir (Kâğıtçıbaşı, 1992).

Başarı: Program hedefleriyle tutarlı davranışlar bütünüdür (Demirel, 2001).

Güdü: Organizmanın hareketini başlatan, yönlendiren ve sürdüren güçtür. (Demirel, 2001).

Başarı Güdüsü Kuramı: Güdünün, başarıya yaklaşma ile başarısızlıktan kaçınma eğilimleri ya da başarı umudu ile başarısızlık korkusu arasındaki çatışmanın sonucu olduğunu savunan kuramdır (Açıkgöz, 2003).

Öğretim: Öğrenci gelişimini amaçlayan; öğrenmenin başlatılması, sürdürülmesi ve gerçekleştirilmesi için düzenlenen planlı etkinliklerden oluşan süreçtir (Açıkgöz, 2003).

Geleneksel Öğretim: Genel olarak öğretmenin liderliğinde gerçekleştirilen, öğretmenlerin etkin, öğrencilerin edilgen oldukları alıştırma vb. etkinliklerinin bireysel çalışma ile sürdürüldüğü öğretim sürecidir (Açıkgöz, 1990).

II. BÖLÜM

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

2.1. Türkçe Öğretimi İle İlgili Yayın ve Araştırmalar

Aksan (1979), Türkçe öğretiminde dilbilim yöntemlerinin kullanılmasının önemini vurguladığı çalışmasında, Türkçe öğretiminde geleneksel dilbilgisi öğretiminden uzaklaşılması, dil öğretimiyle edebiyat öğretimi arasında sınırın gevşetilmesi ve anadili öğretimi planlanırken dilbilimcilerden yararlanılmasının gerekliliğini belirtmiştir.

Özdemir (1990), Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunları belirttiği ve bu sorunlara çözüm önerileri getirdiği çalışmasında, anadili öğretimimizdeki ölü noktayı aşmanın, ancak edebiyatla yaşam arasında ilişki kurmayı temel ilke edinen bir anlayışla mümkün olabileceğini belirtmektedir.

İmer (1990), dil öğretiminin çok boyutlu bir etkinlik olduğunu vurguladığı çalışmasında, anadili öğretiminde ruhbilim, ruhdilbilim ve toplumdilbilimi içine alan “eğitimsel dilbilim” yaklaşımının etkililiğini savunmuştur.

Demircan (1992), Türkçe eğitiminin düzeyini sorguladığı çalışmasında, Türkçe öğretmeni yetiştiren kurumların dilbilgisi yazımının ötesine geçemediğini, Türkçe eğitiminin iyi bir biçimde yapılabilmesi için Türkologların, eğitim bilimleri-dilbilim-felsefe-sosyoloji-psikoloji gibi alanlarla ortaklaşa çalışmaları gerektiğini vurgulamış ve bu konuda öneriler getirmiştir.

Göğüş (1992), anadili öğretim yöntemlerinin ülkemizde batıya göre daha geç kullanılmaya başlandığından dolayı, dil öğretimi konusunda hâlâ sorunların devam ettiğini vurguladığı çalışmasında, Türkçe dersinin diğer dersler gibi “öğrenme konusu” olmadığını; bir “beceri kazanma” etkinliği olduğunu vurgulamış, derslerin uygulamaya dönük işlenmesi gerektiğini savunmuştur.

Özgen (1993)'in anadili ve yabancıdil öğretim yöntemlerini karşılaştırarak yaptığı çalışmasında, dile iletişimsel işlevle yaklaşmış; bu yaklaşımda dilin kılgın-güncel yanının

ağırlık taşıdığı ve bu doğrultuda işlenecek derslerin içerik-yöntemlerinin de aynı amaca koşut tutulması gerektiği vurgulanmıştır.

Kocaman (1994), anadili öğretiminde dilbilim yöntemlerinin kullanımıyla ilgili yaptığı çalışmada, dilin bilgi ve kullanım düzlemi olmak üzere iki düzlemde oluştuğunu ve dilin iki düzlemini kuşatacak bir anadili öğretimi yaklaşımının, akademik gerekler yanında, dil kullanımının toplumsal gereklerini karşılayacak biçimde ele alınması gerektiğini vurgulamıştır.

Sever (1994), Türkçe derslerinin çok yönlü ve girişik nitelikli oluşunun, öğretimde, öğrencilere istenilen öğrenme yaşantılarının kazandırılabilmesi etkili “eğitim durumları”nın seçilip düzenlenmesi işini daha da önemli kıldığını belirttiği çalışmada, Türkçe öğretiminde tam öğrenme modeline uygun bir eğitim durumu örneği geliştirmiştir.

Ank (1996), geleneksel dilbilgisi, dağılımsal dilbilim ve dil öğretimi konularında kuramsal bilgiler içeren bir çalışma yapmıştır. Ona göre, geleneksel dilbilgisi, uygulamalı dilbilimin en ilkel biçimidir. Çünkü geleneksel dilbilgisi, dil sorunlarını dili incelemeyi çözmeye kalkar. Bu nedenle bir dilin üzerinde kuralcı, geleneksel dilbilgisi çalışmaları yapmadan önce, dağılımsal dilbilim çerçevesinde bir inceleme yapılmalıdır.

Demirel ve Demirel (1996) çalışmalarında, Türkiye’de daha çok kırsal kesimde yer alan ilkokulların birleştirilmiş sınıflarında yapılmakta olan Türkçe öğretimini ve bu öğretimin daha etkili olması için Millî Eğitim Bakanlığı, Unicef ve Hacettepe Üniversitesi işbirliği ile ortaklaşa yürütülen bir proje çerçevesinde geliştirilen öğretim materyallerini tanıtmışlardır. Çalışmada ayrıca, 8 yıllık ilköğretimi yaygınlaştırma projesi kapsamında yer alan ve birleştirilmiş sınıflarda okutulan derslerden biri olan Türkçe dersi için geliştirilmiş materyallerden öğrenci çalışma kitabı, öğretmen kılavuzu ve test kitapçığının hazırlanmasında izlenen yaklaşım üzerinde durulmuştur.

Kavcar (1996), anadili eğitiminin önemi, amacı ve sorunları belirttiği çalışmada, özellikle anadili öğretiminde öğretmenin rolü üzerinde durmuştur. Kavcar’a göre Türkçe öğretimi ve eğitimi konusunda özellikle ilköğretim öğretmenlerinin payı, sağlam bir temel atılabilmesi, temel bilgi ve becerilerin küçük yaşta kazandırılabilmesi bakımından çok

büyüktür. Bu nedenle, öğretmen yetiştiren kurumlara ve bu kurumlara öğrenci alımında rolü olan birimlere büyük görevler düşmektedir.

Küçük (1996), Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin seçim özellikleri üzerine yaptığı çalışmasında, ders kitabı yazarının metin seçerken dikkat edeceği noktaları belirlemiş (çocuğun bedensel-ruhsal-toplumsal gelişim özellikleri, çocuğun gereksinimleri, vb.); metin seçiminde karşılaşılabilecek sorunları ve çözüm önerilerini sıralamıştır.

Sağır (1996), ülkemizde öğrencilerin ilköğretimden üniversiteye kadar anadili eğitimi aldıkları halde eleştirel bir yaklaşımla düşünemediklerini, kendilerini ifade edemediklerini belirttiği çalışmasında, anadili eğitimine okulöncesi çağda da önem verilmesi gerektiğini ve anaokulu-anasınıfı öğretmenlerinin çocuğun dil becerisini geliştirmek için ne gibi etkinliklerde bulunmaları gerektiğini belirtmiştir.

Dayıoğlu (1998), çocuk kitaplarının anadili eğitimine etkisini vurguladığı çalışmasında, yazım kurallarından noktalama işaretlerine kadar pek çok dilbilgisi kuralının, kuramsal dersler yerine roman, öykü gibi yazınsal metinlerle çocuğa öğretilmesinin daha kalıcı olduğunu belirtmektedir. Dayıoğlu ayrıca, romanların, öykülerin aile ve okulda öğretilen anadili toplamından daha fazla bir öğretim kaynağı olduğunu açıklamaktadır.

Kavcar, Oğuzkan ve Sever (1998) bir bütün olarak Türkçe dersinin öğretimini ele aldıkları çalışmalarında; Türkçe öğretiminde amaç ve ilkeler, Türkçe öğretiminde yöntem ve teknikler, ilk okuma ve yazma öğretimi, okuma ve dinleme öğretimi, sözlü ve yazılı anlatım öğretimi, Türkçe öğretiminde ortamlar, Türkçe dersinde ölçme-değerlendirme ve kompozisyon ilkeleri gibi konular üzerinde durmuşlardır.

Sever (1999), öğrencilerin sanatsal etkinlikleri yerinde izleme sıklığı ile okuduğunu anlama beceri düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını saptamak amacıyla bir araştırma yapmıştır. İlişkisel Tarama Modeli'ne göre düzenlenmiş bu çalışmada, çalışma örneklemini Ankara Üniversitesi Fakültesinde okuyan 300 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma bulguları incelendiğinde, öğrencilerin okuduğunu anlama beceri düzeyleri ile sinemaya, tiyatroya, sergilere, Klasik Batı Müziği dinletilerine, operaya ve dans gösterilerine gitme sıklıkları arasında .01 düzeyinde anlamlı ve olumlu bir ilişki bulunmuştur.

Kızıltan (1999), çocuk yazının ilköğretim çocuklarının anadili gelişimine katkılarını incelediği çalışmasında, çocukların dilsel gelişimlerine katkıda bulunarak çocuklara okuma sevgisi aşılayabilecek bir öykü/roman okuma kılavuzu ve beraberinde iki etkinlik sunmuştur. Kızıltan çalışmasında ayrıca, çocuklara yönelik yazılan yazınsal metinlerde yanlış dil kullanımı ve tekdüze sunuşun, çocukların dil gelişimine bir katkı sağlamayacağı gibi, geleceğin okurlarının da sayıca azalmasına neden olacağını vurgulamaktadır.

Demircan (2000), Türkçe'deki göstergeler ve dil-iletişim, dil-bilişsel gelişim ilişkilerine değindiği çalışmasında, Cumhuriyet öncesinden günümüze kadar geçen süreçte yapılan Türkçe öğretimi etkinliklerine yer vermiştir.

Ateş (2000), Türkçe öğretiminin sorunlarını belirttiği çalışmasında, Türkçe öğretiminin asıl sorununun gerek özentiden, gerekse dikkatsizlikten dolayı yapılan dil yanlışlarından kaynaklandığını belirtmiş; Türkçe derslerinin temel kaynağı olan ders kitaplarının bile dil yanlışlarıyla dolu olduğunu vurgulamıştır.

Altay (2000), Türkçe eğitiminin sorunlarına değindiği çalışmasında, Türkçe eğitimi programında içerik-davranış binişikliğinin yarattığı olumsuzluklara ve dersin işleniş sırasında gerek öğretmenden, gerekse ders kitaplarından kaynaklanan başarısızlık nedenlerine değinmiştir. Altay ayrıca, Türkçe dersinin verimli bir şekilde işlenebilmesi için, öğretmene, program geliştiriciye, ders kitabı yazarına ve öğrenciye düşen görevleri de ayrıntılı olarak açıklamıştır.

Sever (2001) çalışmasında, öğretim dili olarak Türkçe'nin sorunlarına değinmiş; Türkçe öğretiminin kazandırmayı amaçladığı becerilerin niteliklerini ve bu becerilerin öğrencilere edindirilmesi sürecinde izlenmesi gereken "Çoklu Zekâ Kuramı", "Tam Öğrenme" gibi çağdaş öğretme-öğrenme yaklaşımlarını açıklamıştır.

Cemiloğlu (2001), öncelikle iletişim aracı olarak dil kavramı üzerinde durmuş, daha sonra da Türkçe öğretiminde yararlanılabilecek yazınsal metinleri inceleme planı geliştirmiştir. Cemiloğlu çalışmasında ayrıca, Türkçe öğretiminde kullanılabilecek yöntem-teknikleri tanıtmakta; Türkçe dersinin planlanmasına ve değerlendirmesine ilişkin bir takım önerilerde bulunmaktadır.

Öz (2001), Türkçe dersinde kazandırılması amaçlanan temel becerilerinden olan okuma, dinleme, konuşma, yazma ve dilbilgisi alanları hakkında ayrıntılı bilgi verdiği çalışmada, dersin planlanması ve işlenişyle ilgili çeşitli öneriler getirmiştir.

Çotuksöken (2002), anadili ve anadili öğretimini sorguladığı çalışmada, anadili derslerinin amaçlarını, derslerin nasıl işlenmesi ve ders kitaplarının nasıl olması gerektiğini açıklamış; ayrıca, dil-toplum, dil-yazım ilişkileri, Türkçe'nin söz varlığı hakkında bilgiler sunmuştur.

Doğan (2002), strateji öğretiminin işbirlikli ve geleneksel sınıflarda, okuduğunu anlama becerileri, başarı güdüsü ve hatırd tutuma üzerindeki etkilerini araştırmak amacıyla, 2000-2001 öğretim yılında Bursa'da ilköğretim 4. sınıf Türkçe derslerinde bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, strateji öğretimi, öğrencilerin okuduğunu anlama ve hatırd tutma becerileri ile başarı güduları üzerinde etkili olmuştur. Ayrıca, strateji öğretiminin işbirlikli sınıf ortamında yapılması ile geleneksel sınıf ortamında yapılması, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde önemli farklılıklar göstermemektedir.

Küçük (2002), Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme çalışmalarında karşılaşılan güçlükleri saptadığı çalışmada, bu güçlükleri aşabilmek için öğretmenlere ve ders kitabı yazarlarına bir takım önerilerde bulunmaktadır: 1. Türkçe dersinde ölçme ve değerlendirme konusunda "karma" bir yöntem takip edilmelidir. Türkçe derslerindeki ölçme araçları kısa ve uzun cevaplı yazılı yoklamalar, test uygulamaları, yazılı ve testin bir arada kullanıldığı uygulamalar, ödevler, projeler ve çeşitli tekniklerin bir arada kullanılması şeklinde olmalıdır. Bunun yanında kompozisyon çalışmaları da kesinlikle ihmal edilmemelidir. 2. Türkçe ders kitaplarındaki hazırlık soruları öğrencinin öğretilmesi planlanmış konuyla ilgili bilgilerini değerlendirecek nitelikte olmalıdır. 3. Ders kitaplarındaki metin altı soruları yalnızca bilgiye dayalı olmamalı, çocuğun bedensel ve duygusal gelişimini de dikkate almalı ve hedeflere uygun olmalıdır. 4. Türkçe öğretiminde okuma, anlama, dinleme ve konuşma becerilerine göre ölçme değerlendirmenin farklılaştırılması ve bunlara uygun ölçme araç ve gereçlerinin geliştirilmesi ivedilikle sağlanmalıdır. 5. Okumaya-anlamaya dayalı ölçme çalışmalarında daha çok çoktan seçmeli teste yer verilmelidir. Çünkü bu tür testlerde öğrencinin okuma hızı ve okuduğunu anlama gücü cevabı bulmada etkilidir. 6. Öğretmen kılavuz kitaplarında dersin işlenişyle ilgili

örnekler, ölçme ve değerlendirme bilgileri ve uygulamalara ilişkin yeterince açıklamaya yer verilmelidir. 7. Ölçme ve değerlendirme çalışmalarında yeterlilik hedef alınmalı, bu amaçla uzmanlaşmaya gidilmeli ve terimler üzerinde anlaşma sağlanmalıdır. 8. Eğitim uzmanlıkları, lisans programları ve gerekse yüksek lisans ve doktora çalışmalarında ölçme ve değerlendirmeye ilgili tez çalışmalarına ağırlık verilmeli, ilgili programlara canlılık kazandırılmalıdır.

Yalçın (2002), Türkçe öğretimin dayandığı ana kavramları belirleyip bu kavramların nasıl uygulamaya geçeceği üzerinde birtakım önerilerde bulunduğu çalışmasında, özellikle okuma ve konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik batı kökenli yeni yaklaşımlar üzerinde durmuştur.

Aksakal (2002), işbirlikli öğrenmenin Türkçe eğitimine etkisini saptamak için, 2001-2002 öğretim yılında İzmir Şemikler İlköğretim Okulu'nda 47 öğrenci üzerinde deneysel bir araştırma yapmıştır. Araştırma bulgularına göre, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubunun "okuduğunu anlama"daki erişileri ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun erişileri arasında, işbirlikli öğrenme grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir fark vardır.

Yıldız (2003), anadili öğretimindeki çağdaş yaklaşımları tanıttığı çalışmasında, anadili derslerinde öğrenme-öğretme süreçlerinin temel ilkelerini, bu süreçte göz önünde bulundurulması gereken noktaları (dersin yaşamla uyum içinde olması, araç-gereç kullanımı, bireysel farklılıkların dikkate alınması, anadili dersleriyle diğer derslerin bağlantılı olması, vb.), anadili dersinin etkinlik alanlarını ayrıntılı olarak açıklamıştır.

Yılmaz (2003), Türkçe eğitiminde Türk anlatı geleneğinden yararlanılması gerektiğini önerdiği çalışmasında, zengin bir halk edebiyatına sahip olan Türk milletinin köklü bir halk hikâyeciliği, anlatı geleneği olduğunu ve bu geleneğin modern bir anlayışla Türkçe eğitimine uygulandığında, dinleme eğitiminde önemli rol oynayacağını vurgulamaktadır.

Özbay (2003)'ın Türkçe eğitimi alanında yapılan yayınları, "kitaplar-makaleler-tezler" olmak üzere gruplandırarak sıraladığı bibliyografya çalışması, bu alanda araştırma yapacaklar için son derece yararlı bir kaynak konumundadır.

Sever (2004), Türkçe öğretimine “tam öğrenme” yöntemini uyguladığı çalışmasında, anadili öğretimine ve tam öğrenme metoduna ilişkin genel bilgiler vermiş, uyguladığı başarı testinden elde ettiği verileri yorumlayarak yöntemin etkililiğini kanıtlamıştır.

2.2. Tutumla İlgili Yayın ve Araştırmalar

Can (1992), üniversite öğrencilerinin akademik başarısızlıklarının önlenmesi üzerine bir çalışma yapmıştır. Araştırma 1988-1989 öğretim yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce, Fransızca, Almanca ve Özel Eğitim Sınıf Öğretmenliği programlarının birinci sınıflarına devam ederek, 1989-1990 öğretim yılında ikinci sınıfa kayıt yaptıran ve düşük başarılı olarak tanımlanan 42 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Grupla psikolojik danışma ve çalışma alışkanlıkları eğitiminin; düşük başarılı öğrencilerin çalışma alışkanlıkları, tutumları, sınav kaygıları ve akademik başarı düzeyleri üzerindeki etkililiğine ilişkin bu araştırmadan şu sonuçlar elde edilmiştir: 1. Psikolojik Danışma ve Çalışma Alışkanlıkları Eğitimi gruplarındaki deneklerin çalışma alışkanlık ve tutumlarında anlamlı düzeylerde artışlar olmuş; kontrol grubundaki öğrencilerin deney öncesi ve deney sonrası çalışma alışkanlık ve tutumları ise değişmemiştir. 2. Deney grubundaki öğrencilerin, tutumları ve akademik başarıları artmış; tutumları ve akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Hotaman (1995), Gülhane Askerî Tıp Akademisi Sağlık Meslek Yüksek Okulu Hemşirelik bölümü öğrencilerinin tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi sorguladığı çalışmasında, derse yönelik tutumla akademik başarı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu belirtirken; öğrencilerin öğretmenlerine, arkadaşlarına ve bölümlerine yönelik tutumlarıyla akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını vurgulamaktadır.

Tucker (1996) Batı Tennessee’de 1989-1990 öğretim yılında 141 öğrenci üzerine yaptığı araştırmada, çocuğun okuma başarısında, ailenin okuma programlarına katılımının, okumaya yönelik öğrenci tutumunun ve ailenin okula yönelik tutumunun etkilerini incelemiştir. Araştırma verilerine göre, anaokuluna giden ve gitmeyen öğrencilerin okuma başarılarında önemli farklılıklar saptanırken; okul öncesi dönemde aileleri kendilerine kitap

okuyanlarla okumayanların okumaya yönelik tutumlarında önemli farklılıklar bulunmamıştır. Ayrıca, araştırma bulgularına göre, ailelerin okulla ilgili programlara katılmaları ile ailelerin okula yönelik tutumları arasında önemli bir ilişki bulunmamaktadır. Ancak, okulla ilgili programlara aileler katıldığında, çocuğun okuma başarısı ve okula yönelik olumlu tutumu artmaktadır.

Ekizler ve Ulupınar (1996), Hemşirelik Yüksek Okulu öğrencilerinin okullarına yönelik düşünce ve tutumlarını inceleyerek, tutumları etkileyen etmenleri belirlemek amacıyla, Marmara Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu'ndan 21; Florence Nightingale Hemşirelik Yüksek Okulu'ndan 110 olmak üzere, toplam 131 öğrenci üzerinde bir araştırma yapmışlardır. Araştırma verileri incelendiğinde; hemşireliği üniversite sınavında ilk 5 tercih arasına yazanların tutum puanlarının, daha sonraki tercihlere yazanlara göre ve okula başlamadan önce hemşirelik mesleği hakkında bilgi sahibi olanların tutumlarının da olmayanlara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırmada ayrıca, hemşireliği sadece iş bulmak kolay olduğu ve puanlarının düşük olduğu nedeniyle tercih edenlerin tutum puanları, ideali olduğu için ve insanlara yardım etmeyi sevdiği için seçenlerin tutum puanlarından daha düşük çıkmıştır.

Westberry (1996) ailelerin, öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ve okuma başarılarına etkilerini saptamak için Miami'de 6. sınıf öğrencileri üzerinde bir araştırma yapmıştır. 13'er kişiden oluşan deney ve kontrol gruplarına önce öntestler (Gates-MacGinitie Okuma Testi ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği) uygulamıştır. Deney grubundaki öğrenciler, kitapları aileleriyle beraber seçmişler, evlerinde okuma saati planlamışlar ve kitap bittikten sonra aileleriyle beraber yorumlamışlardır. Sontestler sonunda, deney grubundaki öğrencilerin okumaya ve okuma derslerine yönelik tutumlarında %100'lük bir artış saptanırken; okuma başarılarında herhangi bir farklılık saptanmamıştır.

Yalçın, öğrencilerin matematik başarısı ile kaygı ve tutum puanları arasındaki ilişkiyi incelemiş; bu faktörler arasında anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır. Tüm öğrenciler için matematik başarısını etkileyen en önemli etmen "zekâ" iken; matematik kaygısının da matematik başarısını etkilediği görülmektedir. Kız öğrencilerde matematik başarısını açıklamada en önemli etken "matematiğe yönelik tutum" iken; erkek öğrencilerde "zekâ" olarak gözlemlenmiştir (Keskin, 2003).

Ryan ve Pintrich, öğrencilerin matematik dersinde yardıma gereksinim duymaları, matematik dersine yönelik tutumları ve güdülenmeleri üzerine, Michigan'da orta sosyo-ekonomik düzeyden 102 öğrenciyi kapsayan bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda, kendi yeteneklerine inanmayan öğrencilerin akademik başarıları ve tutumlarının düşük olduğu gözlenmiştir. Ayrıca öğrenciler, bir hedefe odaklandıkları ve başaracaklarına inandıkları zaman, yardım istemeye gereksinim duymaktadırlar (Yetim, 2002).

Cooper, Lindsay ve Nye (1998), öğrencilerin en ödevine yönelik tutumları, verilen ve zamanında tamamlanan ev ödevi miktarı ile okul başarısı arasındaki ilişkiyi saptamak için, Tennessee'de 709 öğrenci ve 82 öğretmen üzerinde bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın verileri, öğretmenler, veliler ve öğrencilerce doldurulan "ev ödevi anketi" ile toplanmıştır. Araştırma verileri incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır: 1. Ailelerin %98'i, öğrencilerin %93'ü ve öğretmenlerin % 99'u ev ödevinin yararına inanmaktadırlar. 2. İlkokulda, öğretmenlerin verdikleri ödev miktarı ile öğrencilerin sınıf başarıları arasında olumlu ancak istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir ilişki bulunmasına rağmen; ortaokulda, verilen ödev miktarıyla öğrenci başarısı arasında bir ilişki bulunmamaktadır. 3. İlkokul öğrencilerinin ev ödevine karşı tutumlarıyla verilen ödev miktarı arasında ilişki bulunmazken; ortaokul öğrencilerinin ev ödevine karşı tutumları ile verilen ödev miktarı arasında anlamlı bir ilişki vardır. 3. Hem ilkokul, hem de ortaokul öğrencilerinin ev ödevine yönelik tutumlarıyla, sınıf başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Bhushan 1979-1981 yılları arasında öğretmen tutumlarıyla sınıf iklimi arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bu araştırmayı Ouebec ilinin farklı bölgelerinde 20 lisede Fransızca, Matematik, İngilizce, Coğrafya, Tarih, Fizik ve Ekonomi sınıflarında yürütmüştür. Araştırma bulguları incelendiğinde, öğretmenin beklentilerinin yüksek olduğu, öğrenciye güven sağladığı, demokratik-nesnel davrandığı sınıflarda başarının yüksek çıktığı; öğrencinin güvensizliği, disiplinsizlik, kayırmacılık ve hoşnutsuzluk arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır (Babacan, 1999).

Altunay (1999), ön örgütleyicilerin ve öğrenci tutumlarının İngilizce ironik metinlerin anlaşılması üzerindeki etkilerini araştırdığı çalışmasında, İngilizce okumaya yönelik tutumu olumlu olan öğrencilerin, ön örgütleyicilerden daha çok yararlandıkları, hatta tutumu olumsuz olan öğrencilerin başarılarının da giderek düştüğü sonucuna ulaşmıştır.

Francis ve Greer (1999), ortaokul öğrencilerinin Fen Bilgisine yönelik tutumlarını ölçmek için yaptıkları çalışmalarında, erkek öğrencilerin kızlara göre, yaşı küçük olanların da yaşı büyük olanlara göre daha olumlu tutumlara sahip olduklarını ortaya çıkarmışlardır.

Babacan (1999), öğretmenlerin öğrencilerine yönelik tutumlarının, öğrencilerin güdülerini ve tutumlarını nasıl etkilediğini araştırmıştır. Bu araştırma 1997-1998 öğretim yılında İzmir ilinde 100 öğretmen ve 300 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonunda, öğretmen tutumlarıyla öğrenci güdülenmesi arasında ilişki bulunmuştur. Ayrıca, cinsiyet etmeninin tutum üzerindeki etkisine rastlanmamakla beraber; öğretmen tutumlarında öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Turanlı (2000), dil öğreniminde istek ve kararlılığın akademik başarıyla ilişkisini saptamak için 1998-1999 öğretim yılında Erciyes Üniversitesi Hazırlık Okulu'nda 893 öğrenci üzerinde bir araştırma yapmıştır. Yapılan bu çalışmanın bulguları, öğrencilerin dil öğreniminde gösterdikleri isteklilik ve kararlılıklarının, akademik başarıyla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin gösterdikleri isteklilik durumuna göre, akademik başarıları çok büyük farklar göstermemekle birlikte, kararlılık durumlarının artmasıyla akademik başarıları da önemli ölçüde artmaktadır. Akademik başarı, özellikle kararlılık durumu ile isteklilik durumunun yüksek olması durumunda çok büyük artış göstermektedir. İstekliliğin yüksek, fakat kararlılığın düşük olduğu öğrencilerin akademik başarıları, diğer gruplara kıyasla düşük çıkmaktadır. Bu çalışmadan varılan bir başka sonuç ise, kararlılık durumu ile akademik başarı arasındaki ilişkinin, sebep-sonuç biçiminde bir ilişki olduğudur.

Serin (2001), öğretmen adaylarının fen bilimlerine ve bilgisayara yönelik tutumlarıyla fen, bilgisayar ve genel başarı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, tutumlarla başarı ve problem çözme becerileri arasında olumlu ilişkilerin bulunduğunu saptamıştır.

Çepni, Özsevgeç ve Bacanak (2001), araştırmalarında, 4. sınıf Fen Bilgisi öğretmen adaylarının fen branşlarına karşı tutumları ve her bir branştaki başarı düzeyleri irdelemişlerdir. Çalışmada özel durum yaklaşımı kullanılmış ve 4. sınıftan 67 öğretmen adayından oluşan örnekleme, tutum ölçeği ve başarı testi uygulanmıştır. Bulgular öğretmen adaylarının her üç branşa karşı (fizik, kimya, biyoloji) tutumlarında eşit dağılım göstermediklerini ve testteki başarılarının her bir branşa karşı olan tutum düzeyi ile doğru

orantılı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte elde edilen verilere göre, örneklemin yedi dönemlik akademik ortalaması ile çalışmada kullanılan test başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

She ve Fisher (2002), Fen dersi öğretmenlerinin öğrencileriyle iletişim kurma düzeylerinin, öğrencilerin başarıları ve tutumları üzerindeki etkilerini saptamak amacıyla, Tayvan'da 28 öğretmen ve 1138 öğrenci (7., 8. ve 9. sınıf) üzerinde bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın verileri, Öğretmen İletişim Davranışı Anketi (The Teacher Communication Questionnaire) ile toplanmıştır. Araştırma verileri incelendiğinde, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre ve aynı zamanda Biyoloji sınıfındaki öğrencilerin de Fizik sınıfındakilere göre, öğretmenlerinin davranışlarını daha arkadaşça ve anlayışlı buldukları saptanmıştır. Araştırmada ayrıca, öğrencilerin öğretmenlerinden beklentileri, bilime karşı tutumları ve akademik başarıları arasında olumlu ilişkiler bulunmuştur.

Altınışık ve Orhan (2002), İlköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde, çoklu ortamın öğrenci başarısı ve derse yönelik tutumu üzerindeki etkisini araştırmak için, 1999-2000 öğretim yılında, Şişli Terakki Vakfı İlköğretim Okulu 7. sınıftan 46 öğrenci üzerinde deneysel bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın bulguları, çoklu ortamın öğrenci başarısı ve derse yönelik tutumu üzerinde, geleneksel öğretime göre bir farklılık yaratmadığını ortaya koymuştur.

Yetim (2002), Matematik ve Türkçe eğitim programlarındaki amaçların öğrencilere ne derece kazandırıldıkları ve öğrencilerin bu derslerdeki başarıları ile derslere yönelik tutumları arasında nasıl bir ilişki olduğunu belirlemek için, 2000-2001 öğretim yılında 8.sınıfta okuyan 83 öğrenci üzerinde bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin Matematik başarı testinden aldıkları puanlar ile Matematik tutum ölçeğine verdikleri yanıtlar arasında ve öğrencilerin Türkçe başarı testinden aldıkları puanlar ile Türkçe tutum ölçeğine verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Asan (2002), fen ve sosyal alanlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının bilgisayara yönelik tutumlarını incelemek için, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesinde okuyan 265 öğrenci üzerinde bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın bulguları genel olarak öğretmen adaylarının bilgisayar olumlu değerlendirdiklerini ve kendilerini bilgisayar karşısında rahat hissettiklerini ortaya koymuştur. Daha önce bilgisayar dersi

almamış Fen Bilgisi bölümü öğrencilerinin Sosyal Bilgiler öğrencilerine oranla tutumları daha olumlu iken; bilgisayar dersi alan öğrencilerde bölümün önemli bir etkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır. Bilgisayara yönelik tutumlarda cinsiyet farklılığı gözlenmemiştir. Sonuçlar, bilgisayar deneyiminin tutum puanlarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur.

Gazotti, dil öğretiminde duyuşsal etkenlerin; yabancı dil öğrenmeye karşı tutum, yabancı dil öğrenmeye yönelik güdü ve öğrencilerin kaygı düzeyi olarak adlandırılabilir olduğundan bahsederek, bu etkenlerin bireyin kültür düzeyi ve onun kişilik özelliklerinden etkilendiğine dikkat çekmektedir. Ona göre bireyin kültür seviyesi, yabancı dile yönelik tutumlarını etkiler. Eğer öğrenciler yabancı dilden ve onu konuşanlardan hoşlanıyorlarsa, yabancı dile karşı olumlu bir tutum geliştirirler. Eğer tersi bir durum olursa, öğrenciler olumsuz bir tutum geliştirecek ve öğrenme süreci de bozulacaktır. Gazotti'ye göre, dil öğrenmede kişilik özellikleri de çok önemlidir ve tutumları etkiler. Kişilik özellikleri olarak öz-saygı, çekingenlik, dışa dönüklük, risk alma, empati ve kaygı düzeyinden bahsetmektedir. Öğretmen, yabancı dil öğrenmeye karşı olası bir olumsuz tutumu önlemek için, olumlu bir öğrenme atmosferi yaratmalı ve öğrenciler arasındaki işbirliğini körüklemelidir (Keskin, 2003).

Akkoyunlu (2003), 2002-2003 öğretim yılında İzmir'de 601 10. sınıf öğrencisi üzerinde, öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarıyla akademik başarıları arasındaki ilişkiyi saptamak için bir araştırma yapmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde, akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin, matematik dersine yönelik tutumlarının yüksek; akademik başarıları düşük olan öğrencilerin ise, tutumlarının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Keskin (2003), İlköğretim II. kademe öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumlarıyla akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemek için, 2002-2003 öğretim yılında Uşak ili ilköğretim okullarında 229 öğrenci üzerinde bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretim II. kademe öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumlarıyla akademik başarıları arasında ele alınan değişkenler (cinsiyet, anne-baba eğitimi, akademik düzey, not ortalaması) açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Fakat, ölçeğin bütün alt boyutları (duyuşsal, zaman-çevre, önem-gereklik) arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

İnal, Evin ve Saraçoğlu (2003), öğrencilerin yabancidile yönelik tutumlarıyla yabancidil başarıları arasındaki ilişkiyi incelemek için, 421 lise öğrencisi üzerinde bir araştırma yapmışlardır. Araştırma bulguları incelendiğinde, öğrencilerin yabancidile yönelik tutumları ile yabancidil başarıları arasında anlamlı bir ilişki gözlenirken, cinsiyetle başarı arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır.

2. 3. Başarı Güdüsüyle İlgili Yayın ve Araştırmalar

Teseng ve Carter (1970), başarısızlık korkusu ve başarıma gereksinimi yüksek olan lise öğrencilerin, meslekleri algılamalarında farklılık bulmuştur. Başarma gereksinimi başarısızlık korkusundan yüksek olan lise öğrencilerinin, başarıma gereksinimi başarısızlık korkusundan düşük olanlara göre, mesleklerin prestijlerini daha doğru algıladıkları ve daha çok prestiji yüksek meslekleri arzuladıkları saptanmıştır. Ayrıca, başarıma gereksinimi başarısızlık korkusundan yüksek olanların meslek seçiminde daha gerçekçi oldukları ve daha prestijli mesleklere yöneldikleri bulunmuştur. Vaitenas ve Weiner (1977) yaptıkları bir araştırmada, meslek değiştirenlerin duygusal uyumsuzluklarının, başarısızlık korkularının ve ilgilerindeki ayrışmamışlığın yüksek olduğunu bulmuşlardır.

Boardman, üniversite öğrencilerininin nevroitik başarı korkusu, başarısızlık korkusu ve başarı gereksinimleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonucunda, nevroitik başarı korkusu yüksek olan erkek deneklerin, düşük nevroitik başarı korkusu olan erkek deneklere göre daha düşük başarıma gereksinimi puanlarına sahip oldukları görülmüştür. Aynı sonuç kadınlar için de geçerlidir. Bununla beraber, başarısızlık korkusu yüksek olan her iki cinsiyet grubundaki deneklerin, nevroitik başarı korkusu puanlarının da yüksek olduğu kaydedilmiştir. Başarısızlık korkusu, başarı korkusu ve başarıma umudu puanları açısından denekler sınıflandırılarak, deneklerin güçlük düzeyi farklı olan görevlerde gösterdikleri performansları ölçülmüştür. Başarısızlık korkusu yüksek olan deneklerin, risk düzeyi ortalama olan görevlerde gösterdikleri performanslarının en düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Bununla beraber, deneklerin tüm görevlerde gösterdikleri performanslarına bakıldığında, başarısızlık korkusu yüksek olanların düşük performans gösterdikleri görülürken, başarıma gereksinimi yüksek olanların performanslarının yüksek olduğu kaydedilmiştir (Kapıkıran, 1999).

Ames ve Archer araştırmalarında. Öğretmenin, çabanın başarı üzerindeki olumlu etkilerini kanıtlayacak biçimde model olmasının ve öğrencinin kendini geliştirmesiyle ilgili amaçları uygulamasının öğrencilerin güdülenmesini olumlu etkileyeceği sonucuna ulaşmışlardır (Açıkgöz, 2003).

McClelland, başarı güdüsünün, bireyin içinde olan glere dayandığını ileri sürmektedir. İşadamları, bilim adamları ve meslek sahipleri üzerinde yaptığını çalışmaların sonucunda, bu kimselerin başarı güdüsü konusunda ortanın üzerinde olduklarını saptayan McClelland'a göre, başarı ile güdülenen birey, sadece ödül peşinde değildir; büyük bir başarma isteğine sahiptir. Ödül işin ne denli iyi yapıldığının basit bir lsdr, tek başına bir amaç değildir (Aydın, 1993).

Pearson ve Carey (1995)'nin "niversite ğrencilerinin Derslerini Değerlendirmek İçin Düzenlenmiş Akademik Güdü Profili" konulu araştırmaları, yeni bir ölüm aracını tanımlama amacıyla gerçekleştirilmiştir. zer (1999)'in aktardığına göre, Pearson ve Carey, akademik güdü ve ders başarısı arasındaki ilişkiyi saptamak için, öğrencileri yüksek, orta, düşük ve çok düşük güdü gruplarına ayırmışlar ve bu öğrencilerin yıl sonu sınav notlarını karşılaştırmışlardır. Araştırma bulgularına göre, her düşük değerli güdü grubu, ardışık olarak düşük ortalamalı başarı puanı almış; en düşük gdl grup, bütün gruplardan daha çok başarı değişkenliği göstermiştir. Yapılan karşılaştırmalar sonucu, yüksek ve düşük değerli güdü grupları arasında, başarı ortalamaları açısından önemli farklılıklar saptanmıştır.

Solmon tarafından etkileşimli öğrenme düzeylerinde güdüsel ortamın karşılaştırılması amacıyla yapılan araştırmada, Fizik eğitimi gören sınıflardaki güdüsel atmosferin algılanması ve öğrencilerin davranışlarındaki değişiklikler incelenmiştir. 109 ğrenci (7. ve 8. sınıf) zerinde yapılan çalışmada, ğrenci davranışları video çekimleriyle saptanmıştır. Öğrenciler, katıldıkları sınıfların görünüşü ve çaba harcayıp harcamayacakları gibi konularda önemli seçimler yapmışlardır. ğrenme ortamlarının karşılaştırılmasında öğrencilerin güdülenme modellerini içeren bu çalışmada, öğrenme amaı ve etkin ğrenci katılımı incelenmiştir. Gdsel ortamın etkilerinin saptanması amacıyla yapılan araştırmanın sonucunda, işbirliği temelindeki sınıf atmosferinde bulunan öğrencilerin, kişisel çıkara dayalı sınıf atmosferinde bulunanlara oranla, çaba gösterme konusunda daha gdl oldukları ve başaramadıkları durumlarda sürekli denemeler yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır (şendur, 1999).

Eaton ve Dembo (1997), Asya kökenli Amerikalı öğrencilerle, Asya kökenli olmayan Amerikalı öğrencilerin güdüsel inançlarındaki farklılığı araştırmak için, 9. sınıftan 154 Asya kökenli ve 372 Asya kökenli olmayan Amerikalı öğrenci üzerine bir araştırma yapmışlardır. Anketle toplanan araştırma verileri incelendiğinde, Asya kökenli öğrencilerin başarısızlık korkularının yüksek olduğu ve başarısızlık korkularının temelinde, ailelerinin yüksek beklentilerinin ve bu doğrultudaki baskılarının yattığı, başarı güdüsünü belirleyen etmenlerin kültürden kültüre değiştiği, ayrıca, Asya kökenli öğrencilerin akademik başarılarının diğer gruba oranla daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Wigfield ve Guthrie (1997), öğrencilerin başarı güduları ve okumaya yönelik tutumları ile okuma başarıları arasındaki ilişkiyi saptamak için 105 öğrenci üzerinde bir araştırma yapmışlardır. Araştırma verileri, başarı güdüsü ölçeği, okumaya yönelik tutum ölçeği ve okuma testi ile toplanmıştır. Araştırma verileri incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır: 1. Öğrencilerin içinde buldukları toplumun değerleri ve kültürü, tutumlarını ve başarı güdülerini etkilemektedir. 2. Öğrencilerin başarı güduları ve tutumları, okuma başarılarını etkilemektedir. 3. Kız öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ve güdülenmeleri, erkek öğrencilere göre daha yüksektir.

Anderman, Griesinger ve Westerfield (1998), ergenlik çağındaki öğrencilerin başarı güdüleriyle kopya çekme oranları arasındaki ilişkiyi saptamak için, 137 erkek, 148 kız olmak üzere toplam 285 ortaokul öğrencisi üzerinde bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucunda, başarı güduları düşük olan öğrenciler, sadece not almak ya da sınıf içinde gösteriş yapmak için öğrendiklerinden, başarı güduları düşük olanların başarı güduları yüksek olanlara göre ve erkek öğrencilerin de kız öğrencilere göre daha çok kopya çektikleri; ayrıca, kopyayı kaçınılmaz buldukları belirlenmiştir.

Hinkley, Dowson ve Etten (1998), Aboriginal, Anglo ve göçmen Avustralya öğrencilerinin başarılarını etkileyen güdüleyici inançlarını ve bu inançların kültürel değişkenlerden kaynaklanıp kaynaklanmadığını incelemek için, 983 öğrenci üzerinde bir araştırma yapmışlardır. Araştırma bulguları incelendiğinde, her üç grup için de amaç belirlemenin ve hedefleri yüksek tutmanın öğrenci başarısını arttırdığı; her üç grup öğrencilerinin, kültürel özgeçmişlerinden kaynaklanan bir dürtüyle diğer gruplardan üstün

olmak için çalıştıkları ve okul başarısını açıklamada sadece kültürel özgeçmişin belirleyici bir etken olmadığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Sweet ve Guthrie (1998), öğretmen beklentilerinin, öğrencilerin okuma güduları ve okuma başarıları üzerindeki etkiyi saptamak amacıyla, Washington ve Maryland'ta 14 okulda 68 öğretmen ve 374 öğrenci üzerinde bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucunda, öğretmen beklentisinin yüksek olmasının, öğrencide var olan güdülenmeyi arttırdığı ve güdülenmişlik düzeyi düşük olan öğrencileri güdülediği; ayrıca, okumaya yönelik güdüsü yüksek olan öğrencilerin de okuma başarılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Wolters, lise öğrencilerinin güdüsel düzenlemeleri ile onların öğrenme stratejileri, çabaları ve sınıf başarıları arasındaki ilişkiyi saptamak için, ortaöğretim 9. ve 10. sınıfta öğrenim gören 88 öğrenci üzerinde bir araştırma yapmıştır. Araştırma bulguları, öğrencilerin başarı güduları ile akademik başarıları arasında olumlu bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Ayrıca bulgular, güdüsel düzenlemelerin, öğrencilerin kendi öğrenme stratejileri ile yakından ilgili ve bağıntılı olduğunu ortaya çıkarmaktadır (Akkoyunlu, 2003).

Şendur (1999), sınıf atmosferi ve öğrenci güdüsü arasındaki ilişkiyi saptamak için, 1997-1998 öğretim yılında İzmir'de 699 ilköğretim öğrencisi üzerinde bir araştırma yapmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin sınıfta meydana gelen kimi durumlardan önemli ölçüde rahatsız oldukları ve bu durumların öğrencilerin başarı güdülerini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmaktadır. Araştırmada aynı zamanda, öğrencilerin cinsiyetinin sınıf atmosferi algısı ile başarı güdüsü düzeyleri arasındaki ilişkiyi etkilemediği gözlenmiştir.

Özer (1999), işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin ilköğretim öğrencilerinin Türkçe başarıları ve başarı güduları üzerindeki etkililiğini ortaya çıkarmak amacıyla, 1998-1999 öğretim yılında İzmir'de 74 ilköğretim 5. sınıf öğrencisi üzerinde bir araştırma yapmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde, işbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim öğrencilerinin Türkçe başarılarını ve başarı güdülerini arttırmada, geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Donohue ve Wong tarafından başarı güdüsünü, (a) kişisel başarı, (b) sosyal başarı ve (c) akademik başarı olarak üçe ayıran bir yaklaşım ile yapılan araştırmada, 69

muhafazakâr ve 57 modern üniversite öğrencisinden oluşan 120 denek üzerinde çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda, okuldan memnun olma ile başarı güdüsü arasında önemli bir ilişki saptanmıştır (Şendur, 1999).

Vermeer, Boekaerts ve Seegers (2000), 6. sınıf öğrencilerinin matematiksel problem çözme becerileri üzerinde, başarı güdüsünün ve cinsiyetin etkilerini araştırmak için, 79 kız ve 79 erkekten oluşan toplam 158 öğrenciyi kapsayan bir araştırma yapmışlardır. Araştırma bulguları incelendiğinde, kız öğrencilerin matematik problemi çözümü konusunda kendilerine olan güvenlerinin, nesnel yaklaşım oranlarının ve başarı güdülerinin erkek öğrencilere göre daha düşük olduğu; bu doğrultuda da, erkek öğrencilerin matematik problemi çözümü konusundaki başarılarının kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmış; araştırma sonucunun daha önceki araştırmaları destekler nitelikte olduğu belirtilmiştir.

Vollmeyer ve Rheinberg (2000), güdünün, bireyin azim ve kararlılığını etkileyerek bir işi başarmadaki işlevini sorgulamak için, Potsdam Üniversitesi Psikoloji Bölümü'nde okuyan 51 öğrenci üzerinde bir araştırma yapmışlardır. Araştırma süresince bu öğrencilerin içsel güdülerini; "kendine güven, konuya meydan okuma, başarısızlık korkusu ve ilgi" alt boyutlarından oluşan "Güdü Ölçeği" ile ölçülmüştür. Araştırma verileri incelendiğinde, "kendine güven" ve "başarısızlık korkusu" etkenlerinin, öğrencilerin öğrenme sürecinde diğerlerine göre daha etkili olduğu; güdülenmenin azim ve kararlılığı, dolayısıyla da başarıyı etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Guthrie, Wigfield ve VonSecker (2000), birlikte çalışmanın, okuma derslerindeki güdü ve strateji kullanımı üzerindeki etkilerini araştırmak için, Orta-Atlantik Bölgesi'nde 41'i deney, 47'si kontrol grubu olmak üzere 88 öğrenci üzerinde bir araştırma yapmışlardır. Deney grubundaki öğrenciler, her okuma metni üzerinde (a) dikkatli inceleme ve kişileştirme, (b) araştırma ve yeniden kurma, (c) kavrama ve birleştirme, (d) diğer arkadaşlarıyla paylaşma alıştırmaları yapmışlardır. Kontrol grubundaki öğrenciler ise, metni okuyup öğretmen denetiminde metinle ilgili soruları yanıtlamışlardır. Deney sonunda veriler, "Okumaya Yönelik Güdü Ölçeği" ile toplanmış; veriler incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin güdülerinde artış olduğu ve güdülerini okuduklarını anlama arasında olumlu ilişkilerin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bong (2001), ortaokul ve lise öğrencilerinin başarı güdeleri arasında fark olup olmadığını araştırmak için, 424 Koreli öğrenci üzerinde bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda, her iki öğrenci grubunun başarı güdülerinin bireysel farklılıklardan etkilendiği ve ortaöğretim öğrencilerinin başarı güdülerinin lise öğrencilerine göre daha yüksek olduğu yargısına ulaşılmıştır.

Umay (2003), Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik Öğretmenliği bölümü öğrencileri üzerinde, "Bu programa yeni kaydolun öğrencilerin başarı güdeleri nasıldır?, Programa yeni kaydolun öğrencilerin ve programa devam eden öğrencilerin başarı güdülerinde yıllara göre değişim var mıdır?" sorularına yanıt aramak için bir araştırma yapmıştır. Umay araştırmasında, öğrencilerin programa yeni başladıklarındaki (1998) başarı güdeleri ile programı tamamladıklarındaki (2002) başarı güdeleri arasında önemli bir fark olduğunu saptamış ve bu farkın nedenleri üzerinde durmuştur. Araştırmada ayrıca, programa yeni kaydolun öğrencilerin başarı güdülerinde yıllara göre önemli bir değişim olmadığı da belirlenmiştir.

Araştırmalarından elde edilen veriler, aşağıdaki bulguları ortaya koymaktadır:

- Kimi zaman başarısızlıkla karşılaşan öğrencilerde başarılı olma gereksinimi, başarısızlıktan kaçınma durumuna göre daha yüksek olmaktadır. Böylesi öğrenciler, yeniden denemekten çekinmemekte ve başarmak için daha kararlı davranmaktadırlar.

- Yüksek düzeyde kazanma duygusuna sahip öğrencilerin, başarıyı çok kolay elde etmeleri durumunda başarı istekleri düşmektedir.

- Başarma isteği yüksek olan öğrenciler, oldukça zor problemleri seçmekte ve çözerken vazgeçmek yerine, problem üzerinde uzun süre çalışarak tüm seçenekleri denemeye yönelmektedirler.

- Zekâ düzeyleri yakın olan iki öğrenciden, başarma isteği yüksek olan daha başarılı olmaktadır (Fidan, 1986).

2. 4. Yansıtıcı Öğretim İle İlgili Yayın ve Araştırmalar

Richards ve Nunan (1990)'ın dil öğretmenlerinin yetiştirilmesinde yansıtıcı uygulamaların önemini vurguladıkları çalışmalarında, çeşitli eğitimcilerin bu alanla ilgili makalelerine yer verilmiştir. Kitapta, dil öğretmeni yetiştirmekle ilgili olarak J. C. Richards, G. Gebhards ve R. Ellis'in; sınıf içindeki öğretmen ve öğrenci davranışlarının incelenmesiyle ilgili olarak R. Day, D. Nunan ve T. Wright'ın; sınıf içi yansıtma uygulamalarıyla ilgili olarak D. Freeman, G. Gebhard, M. C. Pennington ve J. F. Fonselow'un; öğretmenlerin kendi gelişimlerini gözlemleyip durum değerlendirmesi yapımlarıyla ilgili olarak da L. Bartlett, K. M. Bailey, S. Conrad, D. L. Lange, R. K. Johnson, F. Dubin ve N. Spada'ın çalışmaları yer almaktadır.

Wedman, Martin ve Mahlios (1990), yansıtıcı düşünmeyi geliştirmek amacıyla öğretmenlere 9 hafta süren bir kurs uygulamışlardır. Kursta öğretmenlere yansıtıcı öğretimle ilgili seminerler ve konferanslar verilmiş; rapor-günlük yazma ve eylem araştırması yaptırılmıştır. Kurs sonunda öğretmenlerde yansıtıcı düşünmenin geliştiği, mesleklerine yönelik ilgi ve tutumlarının arttığı gözlenmiştir.

Saylan (1991), yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesinde öğretmenin rolünü sorguladığı çalışmasında, yansıtıcı düşünmenin ne olduğunu tanımlamış ve yansıtıcı öğretimin yararlarını açıklamıştır. Ayrıca, eleştirici düşünme ve problem çözme yeteneğinin geliştirilebilmesi ve böylece "yapıcı, verimli, yaratıcı" bireylerin yetiştirilebilmesi için, öğrenim yılları boyunca öğrencilere, düşüncelerini yansıtabilecekleri öğrenme yaşantılarının sunulması gerektiğini vurgulamıştır.

Ur (1991), meslekî gelişimin ilk ve en önemli ilkesinin, öğretmenlerin günlük sınıf içi olaylar üzerine yaptıkları yansıtımlar olduğunu belirttiği çalışmasında, ancak bilinçli ve biçimlendirilmiş olarak yapılan yansıtmanın yarar sağlayacağını vurgulamış; ayrıca, yansıtma sırasında öğretmen deneyiminin gereğinden fazla ön plana çıkarılmasının, yansıtma sürecine zarar getireceğini açıklamıştır. Ur, aynı zamanda bu çalışmasında, dil öğretiminin ne olduğunu ve nasıl yapılması gerektiğini de irdelemiştir.

Imel (1992) yansıtıcı öğretim hakkında kuramsal bilgi verdiği çalışmasında, yansıtıcı öğretimin tanımlama, analiz etme, yeni kuram oluşturma ve eyleme geçirme olmak

üzere dört aşamadan meydana geldiğini belirtmiştir. Imel'e göre tanımlama, değiştirilmesi düşünülen eylemin ya da çözülmesi gereken sorunun kişi tarafından tam olarak saptanmasıdır. Analiz etme aşamasında, kişi tanımladığı konuyu/sorunu, kendi kuralları, tutumu, inançları, bakış açısı süzgecinden geçirerek ayrıştırır. Yeni kuram oluşturma aşamasında, analiz sonuçlarına göre, öğretimin geliştirilmesi için olası yollar öne sürülür. Eyleme geçirme aşamasında ise, bir önceki basamakta tasarlanan yeni yöntemler uygulamaya konulur.

Ellis (1993), Polonya'daki (Katowice) İngilizce öğretmenlerinin başarısı üzerine bir araştırma yapmıştır. Polonya'da "The State Recognition Exam"e 1991 yılında 800 İngilizce öğretmeni katılmış ve sadece bunlardan 30 tanesi başarılı olabilmıştır. Bu başarısızlığı gidermek için çeşitli kurs programları hazırlanmıştır. Haziran 1992-Aralık 1992 arasında verilen, 38 kişinin katıldığı ve "öğretmenlerin neyi, niçin, nasıl öğretecekleri ve öğrenecekleri" üzerinde yoğunlaşıldığı kursta Yansıtıcı Öğretim uygulamaları (günlük tutma, ders raporu yazma, dersle ilgili toplanan verileri bireysel olarak ve diğer kursiyerlerle analiz etme, analiz sonuçlarına göre öğrenme/öğretme ilkelerini yeniden düzenleyip uygulamaya geçirme) yaptırılmıştır. Kurs sonunda, hem öğretmenlerin sınavdaki başarılarının arttığı, hem de meslekî olarak kendilerini sınıf ortamında rahat hissettikleri (özgüven, sınıf hakimiyeti, planlılık, öğrenci ile iletişim) gözlenmiştir.

Belleli (1993), İsrail'de farklı okullarda çalışan 7 İngilizce öğretmeni üzerinde (6 ay; haftada 2 saat) bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya göre, bu İngilizce öğretmenleri Belleli'nin rehberliğinde haftada bir gün bir araya gelmişler; yaptıkları uygulamalar, karşılaştıkları sorunlar (Bütün öğretmenlerin ortak olarak karşılaştıkları üç belirgin sorun bulunmaktadır: 1. Aynı sınıfta hem çok zayıf, hem de çok başarılı öğrencilerin bulunması. 2. Dersin hedefleri ve sınıf uygulamaları arasındaki fark. 3. Öğretimin değerlendirilmesi aşamasındaki güçlükler.), öğretim yöntemleri, ders araç-gereçleri, öğrenci etkileşimleri gibi konularda; günlük, ders raporu, bant kaydı, gözlem tekniklerini kullanarak topladıkları verileri grup olarak tartışmışlardır. Tartışma sonrasında, önce kendilerini, sonra da birbirlerini değerlendirip yeni kararlar almışlar ve bir sonraki hafta, bu toplantıda aldıkları kararları öğretim ortamlarına uygulamışlardır. 6 ayın sonunda öğretmenler, takım ruhlarının geliştiğini, yeni buluşlar yaptıkları için morallerinin yükseldiğini, sınıf ortamında kendilerini daha rahat hissettiklerini, öğrencilerle etkileşimlerinin iyi yönde geliştiğini ve öğrencilerden olumlu dönütler aldıklarını ifade etmişlerdir.

Brubacher, Case ve Reagan (1994), yansıtıcı uygulamanın ne olduğu üzerinde durdukları kuramsal çalışmalarında; yansıtıcı uygulamanın üç türü, üç aşaması ve üç bileşeni olduğunu belirtmektedirler. Onlara göre yansıtıcı uygulamanın üç türü; eylemde yansıtma, eylem üzerine yansıtma ve eylem için yansıtmadır. Yansıtıcı uygulamanın üç aşaması; eylemler hakkında bilgi toplama, eylemlerin nedenlerini bulma ve bu nedenleri eleştirel gözle sorgulamadır. Yansıtıcı uygulamanın üç bileşeni ise, önceden edinilmiş bilgiler yani bilişsel öge, yapılan uygulamaların temelinde olan inanç, etik kurallar gibi dayanakları olan eleştirel öge ve deneyimlerin çeşitli yollarla aktarılması anlamına gelen anlatımsal ögedir.

Richards (1995), yabancı dil öğretiminde yansıtıcı öğretim uygulamalarını açıkladığı çalışmasında; öğretim uygulamaları hakkında bilgi toplama ve bilgiyi yorumlama yöntemleri (yansıtıcı öğretimin araçları), öğretmenlerin ve öğrencilerin derse karşı tutumlarını belirleyen etmenler, öğrenme stratejileri, öğretmen ve öğrencinin sınıf içindeki rolleri, dil derslerinin yapısı, yabancı dil sınıflarında öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen etkileşimi konularında kuramsal bilgiler vermiştir.

Pultorak (1996), mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki büyümelerine yansıtıcı öğretimin etkilerini gözlemek için, 3 yıl süreyle 82 öğretmen üzerinde 2 haftada bir toplanmak suretiyle bir araştırma yapmıştır. Pultorak araştırmasında, Van Manen (1977) ile Zeichner ve Liston (1987)'in belirledikleri yansıtıcı öğretim aşamalarını (1. Aşama: Sınıf deneyimlerinin ve gözlemlerin yansıtılması. 2. Aşama: Yapılan uygulamaların altında yatan nedenlerin bulunması. 3. Aşama: Sınıf içindeki öğrenci ve öğretmen davranışlarının analiz edilmesi ve kişinin kendine eleştirel gözle bakması. 4. Aşama: Önyargılara yer vermeden bilginin ve sosyal durumların yorumlanması.) kullanmıştır. Araştırma tamamlandığında şu sonuçlara ulaşılmıştır: 1. Kurs tamamlandığında öğretmenler, daha hür fikirli ve eleştiriye açık bireyler olmuştur. 2. Öğretmenler, yansıtma araçlarını izleyerek mesleki gelişimlerini takip etme olanağı bulmuşlardır. 3. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, kendi sınıflarında özerk düşünebilmeleri konusunda, kendilerine olan güvenlerinde bir artış gözlenmiştir.

Donoghue (1996), 1988'den sonra yeniden yapılanmaya gidilen Avustralya üniversitelerindeki uygulamaları açıkladığı çalışmasında, Avustralya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 1992'de başlatılan yansıtıcı öğretim uygulamalarından örnekler vermiştir. 1992-1995 yılları arasında, Fakültenin Fen Bilimleri, Matematik ve Sosyal Bilimler

bölümlerinde öğrencilere, yansıtıcı öğretim açıklanmadan ve yansıtıcı öğretimin uygulandığı sezdirilmeden, gönüllü uzmanlarca bir takım yansıtıcı öğretim uygulamaları yaptırılmıştır. 1992’de yapılan ön testlerle 1995’te yapılan son testler karşılaştırıldığında, 3 yılın sonunda, öğrencilerin özerk düşünme, kendilerini değerlendirme, eleştirel yaklaşma, problem çözme becerilerinde önemli derecede artış olduğu gözlenmiştir.

Emery (1996), 1995 yılında Kanada İngilizce Öğretmenleri Derneği’nde, 8-10’ar kişilik gruplardan oluşan 40 öğretmen üzerinde bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya katılan denekler, Smyth (1989)’in önerdiği 4 maddeden oluşan yansıtma formu doğrultusunda, her hafta 45 dakika görüş alışverişinde bulunmuşlardır. Smyth (1989)’in yansıtma formunda şu başlıklar yer almaktadır:

1. Tanımlama: Bu aşamada, öğretmenler kendi öğretim etkinliklerini düşünerek “Ne yapıyorum?” sorusunun yanıtlarını verirler.

2. Bilgilenme: Öğretmenler, “Yaptıkları etkinlikleri niçin gerçekleştirdiklerini ve eylemlerinin temelindeki meslekî prensipleri tartışırlar.

3. Yüzleşme: Bu aşamada öğretmenler, “Bu duruma nasıl geldim? Öğretim hakkındaki inançlarımın temelinde hangi kültürel, toplumsal, politik etmenler yatmaktadır?” sorularının yanıtlarını tartışırlar.

4. Yeniden Kurma: Öğretmenler bu son aşamada, daha farklı ne yapabileceklerini tartışarak, daha sonraki derslerinde kullanmak üzere bir takım yeni teoriler geliştirirler.

Uygulamanın sonunda, katılımcı öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında, özgüvenlerinde ve eleştiriye karşı bakışlarında olumlu yönde gelişmeler olmuştur.

Bailey (1997), “yansıtıcı öğretim nedir, yansıtıcı öğretimin her zaman yapılan uygulamalardan farkı nedir, yansıtıcı öğretim yapmanın nedeni nedir?” gibi sorulara yanıt aradığı kuramsal çalışmasında, geniş çaplı bir alanyazını taraması yapmıştır. Bailey (1997) ayrıca, Freeman (1992)’in “yaparak öğrenme” (davranışçı bakış açısı), “düşünerek-yaparak öğrenme” (bilişsel bakış açısı) ve “ne yaptığının farkında olarak öğrenme” (yorumlayıcı

bakış açısı) olarak belirlediği öğretimin üç boyutunu açıklamak için, kendi yansıtıcı öğretim uygulama deneyimlerinden örnekler de vermiştir.

Wallace (1998), dil öğretmenleri için eylem araştırması yapmanın önemini vurguladığı çalışmasında, eylem araştırması yapılacak konu hakkında veri toplama yöntemlerini ve veri toplama araçlarını (günlük, ders kaydı, gözlem, anket...) ayrıntılı olarak açıklamıştır.

Farrel (1998) yansıtıcı öğretim hakkında kuramsal bilgiler verdiği çalışmasında, yansıtıcı öğretimin özellikle İngilizce'nin yabancı dil olarak öğretilmesinde son derece yararlı olduğunu ileri sürmekte ve yansıtıcı öğretimin dil öğretimindeki yararlarını şu şekilde sıralamaktadır: 1. Yansıtıcı öğretim, öğretmenin düşünmeden ve sıradan olarak yaptığı davranışlardan kurtulmasına yardım eder. 2. Yansıtıcı öğretim, öğretmenlerin hedeflerini planlamış bir şekilde çalışmalarını sağlayarak, "Bugün ne yapacağımı bilmiyorum." korkusuna kapılmalarını önler. 3. Yansıtıcı öğretim, öğretmenlerin, deneyimleriyle elde ettikleri yeni teorileri sınıf ortamında uygulama olanağı verir ve böylece yeni uygulamalar için onları güdüler.

Rodriguez ve Sjostrom (1998), yansıtıcı öğretim uygulamalarının geleneksel (orta yaş ve üstü) ve geleneksel olmayan (genç) öğretmenler üzerinde nasıl etki yaptığını saptamak için karşılaştırmalı bir araştırma yapmışlardır. Rowan Üniversitesinde 90 öğretmen üzerinde 16 hafta süreyle yapılan araştırmada şu sonuçlar elde edilmiştir:

Geleneksel olmayan öğretmenler	Geleneksel öğretmenler
1. Deneyimleri üzerinde çözümleyici düşünürler; tutumlarını, inançlarını sorgularlar.	1. Deneyimlerini betimlerler; kuralcı ve davranışçı bir yaklaşım sergilerler.
2. Girişimci, özgür ve meslekî sorumluluklarını sorgulamaya yatkındırlar.	2. Başkaları tarafından yönlendirilmek isterler ve davranışlarını dıştan gelen dönütlere göre ayarlarlar; özgür değildirler.
3. Amaçları ve yetenekleri konusunda kendilerine güvenirlir.	3. Amaçları ve yetenekleri konusunda kendilerine güvenmezler.
4. Öğrenme ve gelişme üzerine odaklanırlar.	4. Öğretim performansı üzerine odaklanırlar.
5. Geleceğe yönelik düşünürler.	5. Şimdiye yönelik düşünürler.
6. Kendilerini, zamanın ve kursun gerektirdikleri doğrultusunda birer uygulayıcı olarak algırlar. Yani, kursa bir gelişim süreci olarak bakarlar.	6. Kendilerini, kurs süresince bazı bilgileri öğrenmeye zorunlu birer öğrenci gibi algırlar. Yani, kursa bir bilgi kazanım yeri olarak bakarlar.
7. Hataları, gelişime ve başarıya giden yolun birer bölümü olarak görürler.	7. Hataları, başarıyı engelleyici eksiklik ve yetersizlik olarak görürler.
8. Meslektaşlarıyla işbirliği içinde çalışarak kendilerini geliştirirler.	8. İşbirlikli çalışırlar; fakat, aralarında hiyerarşik bir düzen vardır.

Thomas ve Montomery (1998), “iyi öğretmen” özellikleri saptamak amacıyla öğrenci yorumlarını dikkate alarak yansıtıcı uygulamalar yapmışlardır. Araştırma verilerini gözlem, öğretim günlüğü, görüşme ve anket yöntemlerini kullanarak toplamışlardır. Veriler değerlendirildiğinde, öğrencilerin “iyi öğretmen” özellikleriyle ilgili şu dört kavrama odaklandıkları saptanmıştır:

1. Kibarlık-Naziklik: Öğrencilerin çoğu, öğretmenlerin bağırmasından rahatsız olduklarını; öğretmen bağırduğunda kendilerini aşağılanmış, duyguları incinmiş, sınıfta küçük düşmüş hissettiklerini dile getirmişlerdir.

2. Özen-Dikkat: Öğrencilerin büyük bölümü, öğretmenin sadece cezalandırılması gereken kişiyi değil; tüm sınıfı birden cezalandırmalarından şikâyet etmektedir. Ayrıca öğrenciler, öğretmenlerinin kendilerini dinlemiş gibi görünüp dinlemediklerini de belirtmektedir.

3. Anlayış: Acil gereksinimleri için dışarı çıkmak istediklerinde öğretmenlerinin izin vermemeleri, önemli çoğunlukta öğrencilerin yakındıkları bir konudur.

4. Neşe-Sevgi: Öğrenciler “iyi öğretmen”i, “mizah duyguları olan, şakalar yapan ve kendilerine sevgi gösteren sözcüklerle seslenen öğretmen” olarak tanımlamaktadırlar.

Sarıgöz (1999) çalışmasında, yansıtıcı öğretimin; dersi planlayanların, verenlerin ve öğrencilerin dersten önceki kuramsal düşüncelerinin, öğretimle ilgili inançlarının, izlenen ders planının amaçlara ne kadar uyduğu, eğer gerekiyorsa ne yönde geliştirileceği üzerine yapılacak çalışmaları içeren bir etkinlik olduğunu belirtmiştir. Sarıgöz ayrıca, yansıma yapan öğretmen ve öğrencilerin, kendilerinin farkında olma, kendilerini görme olanaklarına sahip olacakları için, yaptıkları işte daha başarılı olacaklarını vurgulamıştır.

Wise, Spiegel ve Bruning (1999), Fen ve Matematik öğretmenlerinin meslekî gelişimleri ve beklentileri üzerine bir araştırma yapmışlardır. Araştırma verileri 1996 yazında 1016 Nebraska öğretmenine verilen dil kursunun sonunda 600 kursiyerin doldurduğu “Yansıtıcı Uygulama Formu” ile toplanmıştır; formda 8 açık uçlu soru yer almaktadır (1. Yeni dendiğiniz bir öğrenme stratejisini tanımlayınız. 2. Kursta gördüğünüz ders işleme biçimini, geleneksel uygulamalarınızla nasıl ilişkilendirirsiniz? 3. Yeni bir strateji kullanımına neden gereksinim duydunuz? 4. Öğrencileriniz yeni uyguladığınız stratejiye nasıl yanıt verdi? 5. Öğrencileriniz öğrenme ve tutumlarında nasıl değişiklikler gözlediniz? 6. Aynı stratejiyi tekrar deneyecek misiniz? 7. Öğretiminizde bundan sonra nasıl değişiklikler yapacaksınız? Niçin? 8. Bu deneyiminizden neler öğrendiniz?). “Yansıtıcı Uygulama Formu” ile toplanan veriler incelendiğinde, şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Matematik ve Fen derslerine yönelik beklentilerin neler olduğu iyi anlaşılmalıdır.
2. Aktif öğrenme ortamı yaratılmalıdır.
3. Sınıflarda teknoloji kullanımı arttırılmalıdır.
4. Matematik ve Fen dersleri bütünleştirilmelidir; birlikte verilmelidir.
5. Değerlendirme stratejileri geliştirilmelidir.

Yost, Sentner ve Bailey (2000), öğretmen eğitiminde eleştirel yansımanın önemini vurguladıkları kuramsal çalışmalarında, yansıtmayı düşünme ve problem çözme süreçlerinin bütünü biçiminde tanımlamaktadırlar. Ayrıca, öğretmen ve öğrenci eğitimindeki temel noktanın, bireyi tek yönlü düşünmekten kurtarıp ona eleştirel düşünme gücünü kazandırmak

olduğunu ve diğer yeteneklerin zaten buna bağlı olarak kendiliğinden gelişeceğini vurgulamaktadırlar.

James (2001), yansıtma yapan dil öğretmenleri üzerine yaptığı çalışmada, dil öğretmenlerinin, yetiştirilme süreçlerinden başlayarak, öğretmenlik ve öğretimlerini değerlendirme aşamalarında, kendi kendilerine soracakları yansıtma sorularını ve bunlara verebilecekleri olası yanıtları maddeler halinde açıklamıştır. James, bu şekilde çalışmalar yapan öğretmenlerin, yaptıkları işin altında yatan hedefleri yansıtmuş olacaklarını ileri sürmektedir.

Florez (2001) yansıtıcı öğretimin temellerini, yansıtıcı öğretim sürecinin öğelerini ve yansıtıcı öğretimin yararlarını açıkladığı çalışmada, İngilizce'nin yabancı dil olarak öğretilmesi (ESL) üzerine yaptığı bir araştırmanın (2000) sonuçlarını da vermiştir. Araştırma sonuçlarına göre, İngilizce öğretmenleri için yansıtıcı uygulamaların (Kendi çalışmaları hakkında veri toplama – verileri değerlendirme – yeni fikirler üretme) yapıldığı kursa katılan öğretmenlerin hem mesleklerine karşı tutumlarında, hem de sınıf uygulamalarındaki başarı düzeylerinde olumlu gelişmeler olmuştur.

Küçükaltan (2003) yansıtıcı öğretimle ilgili alanyazın taraması biçiminde oluşturduğu çalışmada, yansıtma, yansıtıcı öğretim, yansıtmanın araçları, yansıtma süreci, öğretimi yansıtmanın yararları ve öğretmen yetiştirmede yansıtıcı öğretimin önemi gibi konularda ayrıntılı bilgiler vermiştir.

Yansıtıcı öğretim üzerine yapılan çalışmaların çoğu, yansıtıcı öğretimin öğretmen yetiştirmede kullanılışı üzerinedir. Ancak Taylor (1992), bizim de bu çalışmamıza temel aldığımız gibi, öğrencilerin de yansıtma yaparak kendi deneyimlerini yorumlayıp yeni uygulamalara yönelebileceklerini belirtmektedir.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

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

3. Tablo: Deney Deseni

Gruplar	Ön Ölçümler	Denel İşlemler	Son Ölçümler
Kontrol Grubu	Başarı Testi	Geleneksel Öğretim	Başarı Testi
	Başarı Güdüsü Ölçeği		Başarı Güdüsü Ölçeği
	Tutum Ölçeği		Tutum Ölçeği
Deney Grubu	Başarı Testi	Yansıtıcı Öğretim	Başarı Testi
	Başarı Güdüsü Ölçeği		Başarı Güdüsü Ölçeği
	Tutum Ölçeği		Tutum Ölçeği

3.2. Denekler

Deney, sınıf ortamı bozulmadan, Ekim - Kasım - Aralık 2003'te, MEB'e bağlı İzmir Fırat İlköğretim Okulu 7. sınıfından, 30'u deney grubu (7-C), 31'i kontrol grubu (7-A) olmak üzere toplam 61 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin sayıları ve cinsiyetlerine göre dağılımları 4. Tablo'da gösterilmektedir:

4. Tablo: Deneklerin Gruplara ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	Kontrol (Geleneksel Öğretim)	Deney (Yansıtıcı Öğretim)
Kız	16	19
Erkek	15	11
Toplam	31	30

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler, Türkçe Dersi Tutum Ölçeği (TTÖ), Başarı Güdüsü Ölçeği (BGÖ), İlköğretim 7. sınıf Türkçe dersi Ekim-Kasım-Aralık ayları müfredatında yer alan konuları içeren Başarı Testleriyle (Çoktan Seçmeli Başarı Testi-Yazılı Yoklama Başarı Testi) toplanmıştır.

3.3.1. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği: Bu ölçek, İlköğretim ikinci kademe (6, 7, 8) öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını saptamak amacıyla geliştirilmiştir.

Tutum ölçeğini geliştirmek için ilk önce Buca Recep Ersayın İlköğretim Okulu 7. sınıftan 35 öğrenciye "Türkçe dersine karşı neler hissediyorsunuz?" biçiminde açık uçlu soru sorulup bilgi havuzu oluşturulmuştur. Bilgi havuzundan elde edilen veriler ışığında, 69 tutum maddesi oluşturulmuş, Eğitim Bilimleri alanında çalışan uzman kişilerin görüşleri alınarak madde sayısı 50'ye düşürülmüştür. Bu 50 maddelik Likert tipi tutum ölçeği, önce Buca Ahmet Kutsi Tecer İlköğretim Okulu 7. sınıftan 40 öğrenciye uygulanmış; uygulama sırasında dikkati çeken eksiklikler-yanlışlıklar düzeltilerek daha sonra İlköğretim 6., 7., ve 8. sınıflardan 549 öğrenciye (Umurbey İ.Ö.O., Recep Ersayın İ.Ö.O., Ahmet Kutsi Tecer İ.Ö.O., Şemikler İ.Ö.O., Sabri Öney İ.Ö.O., Fırat İ.Ö.O.) uygulanmıştır. Elde edilen veriler, SPSS programında değerlendirilmiştir.

Ölçeğin tek bir yapıyı ya da alt boyutları ölçüp ölçmediğini belirleyebilmek için bir faktör analizi tekniği olan "temel bileşenler analizi" uygulanmıştır. Ön deneme ile ulaşılan öğrenci sayısı (N= 549), faktör analizi için yeterlidir.

Faktör analizi sonuçlarının değerlendirilmesinde, bir maddenin ölçekte yer almasına ya da çıkarılmasına karar verirken birinci faktördeki yük değerinin 0,45 ve daha yüksek olması ölçüsü temel alınmıştır. Ayrıca söz konusu maddenin birinci faktörde aldığı yük değeri ile diğer faktörlerden aldığı yük değerinin farkının 0,10 ve daha yüksek olmasına dikkat edilmiştir. Bu şekilde birinci faktörde yüksek yük değeri veren bir maddenin, ikinci bir faktörde bu düzeyde bir yük değerine sahip olması engellenmiştir. Ölçeğinin güvenilirliği Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ile hesaplanmıştır.

5. Tablo'da faktör analizi ve madde analizi sonuçları verilmiştir.

5. Tablo: Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Faktör ve Madde Analizi Sonuçları

Madde No	1. Faktör Yüğü	2. Faktör Yüğü	3. Faktör Yüğü	4. Faktör Yüğü	Madde-Toplam Korelasyonları	Standart Sapma
16	0,72					
1	0,71					
15	0,67					
3	0,64					
13	0,59					
19	0,59					
22	0,57					
6	0,53					
8	0,51					
1. Faktörün Açıkladığı Varyans= % 12,94 1. Faktör Cronbach Alfa = 0,85						
2		0,67				
5		0,66				
11		0,64				
7		0,60				
4		0,60				
9		0,59				
10		0,57				
31		0,51				
12		0,48				
2. Faktörün Açıkladığı Varyans= % 12,88 2. Faktör Cronbach Alfa = 0,82						
24			0,62			
28			0,62			
25			0,61			
27			0,61			
26			0,59			
21			0,53			
23			0,50			
18			0,48			
3. Faktörün Açıkladığı Varyans= % 10,62 3. Faktör Cronbach Alfa = 0,77						
29				0,64		
30				0,61		
20				0,51		
14				0,49		
17				0,48		
4. Faktörün Açıkladığı Varyans= % 7,46 4. Faktör Cronbach Alfa = 0,63						
Ölçek İçin Açıklanan Toplam Varyans= % 43,92						
Ölçek İçin Cronbach Alfa (Güvenirlik) = 0,90						
Ölçeğin analizlerinde bir faktör analizi tekniği olan Temel Bileşenler Analizi (Principal Component Analysis) kullanılmıştır. Varimax döngüsü kullanılarak 4 faktör elde edilmiştir.						

31 maddeden oluşan dört alt boyutlu Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği geliştirilmiştir. Ölçeğin güvenirliği 0,90 olup toplam varyansın % 43,92'sini açıklamaktadır.

Ölçekte birinci alt boyut *ilgi*, ikinci alt boyut *değer verme*, üçüncü alt boyut *günlük yaşamda kullanma*, dördüncü alt boyut ise *isteklilik* olarak adlandırılmıştır. Ölçek Likert tipinde olup olumlu ifadeler için 5-4-3-2-1, olumsuz ifadeler için 1-2-3-4-5 şeklinde ters puanlanmıştır. Buna göre puanlama şöyledir:

6. Tablo: Tutum Ölçeği Puanlama Biçimi

	Olumlu Madde	Olumsuz Madde
Tamamen Katılıyorum	5	1
Katılıyorum	4	2
Kararsızım	3	3
Katılmıyorum	2	4
Hiç Katılmıyorum	1	5

Yüksek puan yüksek tutumu, düşük puan da düşük tutumu göstermektedir. Dolayısıyla ölçekten elde edilebilecek en düşük puan 31, en yüksek puan ise 155'dir. Ölçeğin alt boyutlarıyla ilgili korelasyonlar 7. Tablo'da sunulmuştur:

7. Tablo: Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Alt Boyutlarının Korelasyonları

	İlgi	Değer Verme	Günlük Yaşamda Kullanma	İsteklilik
İlgi	-	0,417** 0,001	0,649** 0,000	0,420** 0,001
Değer Verme	-	-	0,427** 0,001	0,647** 0,000
Günlük Yaşamda Kullanma	-	-	-	0,415** 0,001

** P<0,01

7. Tablo'da görüldüğü gibi alt boyutların birbiriyle korelasyonları p<0,01 seviyesinde ilişkilidir.

3.3.2. Başarı Testi

3.3.2.1. Yazılı Yoklama Başarı Testi: Çoktan seçmeli başarı testi, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik bütün becerilerini (anlama: okuma-dinleme, anlatma: konuşma-yazma ve dilbilgisi) ölçmeye yeterli görülmediğinden, deneyin yapılacağı aylara ait izleneye göre oluşturulan belirtke tablosundan yola çıkılarak bir de yazılı yoklama başarı testi geliştirilmiştir.

Türkçe eğitimi alanında çalışan uzman kişilerin görüşlerine başvurularak 5 adet yazılı yoklama sorusu hazırlanmış, bu soruların kapsamının öğrencilerin anlama-anlatma-dilbilgisi becerilerinin yoklanmasına olanak sağlayacak biçimde olmasına özen gösterilmiştir. Hazırlanan sorular önce Ahmet Kutsi Tecer İ.Ö.O. 7. sınıftan 30 öğrenciye uygulanmış; uygulama sırasında dikkati çeken eksiklikler-yanlışlıklar düzeltilmiştir. Daha sonra güvenilirlik kontrolü için İlköğretim 7. sınıftan 124 öğrenciye (Umurbey İ.Ö.O., Recep Ersayın İ.Ö.O., Şemikler İ.Ö.O., Sabri Öney İ.Ö.O.) uygulanmıştır. Yazılı yoklama kâğıtları ilk önce araştırmayı yapan kişice, sonra da başka bir Türkçe öğretmeni tarafından okunmuş; bu kişilerin verdikleri notların birbirleriyle korelasyonuna (r) bakılmıştır.

Yazılı Yoklama Başarı Testine ilişkin ortalama, standart sapma ve korelasyon hesaplamaları 8. Tablo ve 9. Tablo'da gösterilmektedir:

8. Tablo: Yazılı Yoklama Başarısı Testinin Ortalama ve Standart Sapma Puanları

	Öğrenci Sayısı	Ortalama	Standart Sapma
1. Değerlendirmeci	124	64,00	16,27
2. Değerlendirmeci	124	63,68	16,60

9. Tablo: Yazılı Yoklama Başarısı Testinin Korelasyon Hesaplaması

	1. Değerlendirmeci	2. Değerlendirmeci
1. Değerlendirmeci	-	0,812 0,000 (p<.001)
2. Değerlendirmeci	0,812 0,000 (p<.001)	-

3.3.2.2. Çoktan Seçmeli Başarı Testi: Uygulamanın yapılacağı aylara ait (Ekim - Kasım - Aralık) İlköğretim 7. sınıf müfredatı incelenmiş; uygulama yapılacak olan okulda okutulan ders kitabı da dikkate alınarak ulaşılmak istenen hedef ve hedef davranışlar saptanmıştır. Bu hedef ve hedef davranışlardan yola çıkılarak belirtke tablosu oluşturulmuştur.

Belirtke tablosu dikkate alınarak 39 sorunun yer aldığı çoktan seçmeli başarı testi oluşturulmuş; bu test Türkçe Eğitimi alanında çalışan uzman kişilerin görüşleri alınarak geliştirilmiştir. Daha sonra, güvenilirlik hesaplaması için test, önce Ahmet Kutsi Tecer İ.Ö.O. 7. sınıftan 30 öğrenciye uygulanmış; uygulama sırasında dikkati çeken eksiklikler-yanlışlıklar düzeltilerek daha sonra İlköğretim 7. sınıftan 280 öğrenciye (Umurbey İ.Ö.O., Recep Ersayın İ.Ö.O., Ahmet Kutsi Tecer İ.Ö.O., Şemikler İ.Ö.O., Sabri Öney İ.Ö.O., Fırat İ.Ö.O.) uygulanmıştır. Elde edilen veriler, SPSS programında değerlendirildikten sonra, güvenilirliği düşük olan sorular testten çıkarılmış ve testteki soru sayısı 21'e indirilmiştir.

Çoktan Seçmeli Başarı Testinin madde ve test analizi, 10. Tablo'da gösterilmektedir:

10. Tablo: Çoktan Seçmeli Başarı Testinin Madde ve Test Analizi

Soru No	Madde Zorluğu	Madde Ayırcılığı	Standart Sapma
1	0,86	0,22	0,34
2	0,84	0,27	0,36
3	0,38	0,29	0,48
4	0,51	0,28	0,50
5	0,51	0,21	0,50
6	0,52	0,22	0,50
7	0,75	0,38	0,42
8	0,66	0,32	0,47
9	0,59	0,36	0,49
10	0,61	0,43	0,48
11	0,79	0,20	0,40
12	0,53	0,26	0,49
13	0,62	0,43	0,48
14	0,41	0,24	0,49
15	0,66	0,41	0,47
16	0,70	0,26	0,45
17	0,36	0,22	0,48
18	0,43	0,26	0,49
19	0,37	0,20	0,48
20	0,38	0,23	0,48
21	0,50	0,29	0,50
Testin Güvenirliği (r) = 0,74			

3.3.3. Başarı Güdüsü Ölçeği: Bu araştırmada Kamile ÜN AÇIKGÖZ ile Murat ELLEZ tarafından geliştirilen ve Ellez (2004)'in doktora tezinde kullandığı Başarı Güdüsü Ölçeği ile öğrencilerin başarı güdüsü düzeyleri ölçülmüştür. Ölçeğin geliştirilmesiyle ilgili açıklamalar ve ölçek boyutlarının güvenilirlik çalışması sonuçları aşağıda yer almaktadır.

Ölçeğin geliştirilmesi için öncelikle ilgili yazın taraması yapılmıştır. Ayrıca ölçek maddelerine temel oluşturulmak üzere Çakabey Koleji İlköğretim Okulu ve Ankara ilköğretim okullarında 6., 7. ve 8. sınıfa devam eden 113 öğrenciye "Matematik dersi

hakkında ne düşünüyorsunuz?” şeklinde bir soru yöneltilerek birer kompozisyon yazmaları sağlanmıştır. Bu kompozisyonlardan ortaya çıkan maddeler yardımıyla ve alanyazın doğrultusunda güdü ölçeği için 30 maddelik deneme formu hazırlanmıştır. Ölçekle ilgili 4 program geliştirmeci ve 2 sınıf öğretmeninden uzman görüşleri alınmış; gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra ölçeğin ön denemesi İzmir İli, Karşıyaka İlçesi’nde çeşitli okulların 6., 7. ve 8. sınıflara devam eden 712 öğrenciye uygulanmıştır. Bu uygulama sonucu verilerin faktör analizi yapılmış, Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları hesaplanmıştır.

Güdü ölçeği için yapılan faktör çözümlemesi sonucu ölçekteki maddelerin dört faktörde toplandığı görülmüş, faktör yükleri .40’ın altında olan 5 madde ile madde-ölçek korelasyonları olumsuz olan 2 madde ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .76 olarak hesaplanmıştır. Faktörlerin oluşturduğu boyutların güvenirlilik katsayıları 11. Tablo’da verilmiştir.

11. Tablo: Başarı Güdüsü Ölçeğinin Güvenirlik Çalışması Boyutları

Boyutlar	Madde Sayısı	Madde Ölçek Korelasyonu		Cronbach Alpha
		En Düşük	En Yüksek	
Gayret Etme	7	0.44	0.71	0.74
Katılma	5	0.41	0.69	0.70
Çalışma İsteği	5	0.42	0.57	0.69
Çalışmayı Sürdürme	6	0.40	0.68	0.71

3. 4. İşlem Yolu

Bu bölümde, uygulamanın gerçekleşmesinde kullanılan çalışma basamakları yer almaktadır. Bu basamaklar, hazırlık çalışmaları, bilgilendirme ve yetiştirme çalışmaları, ön ölçümler, denel işlemler ve son ölçümlerden oluşmaktadır.

3. 4. 1. Hazırlık Çalışmaları

Araştırmanın bu basamağı, uygulama için gerekli okulun ve öğretmenin saptanması, araştırma devlet okulunda gerçekleştirileceği için İzmir İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin alınması, okul idaresi ile ders öğretmenine konuyla ilgili bilgi verilmesi ve uygulama için deneklerin belirlenmesi işlemlerini kapsamaktadır.

Çeşitli okullarda çalışan Türkçe 7. sınıf öğretmenleri ve okul yöneticileriyle görüşüldükten sonra; deneysel çalışmaların gönüllülük esasına dayanması ve örneklemin geneli temsil edebilmesi için orta sosyo-ekonomik düzeyden bir okul seçilmesi gerekliliği dolayısıyla, deneyin Buca Fırat İlköğretim Okulu'nda yapılmasına karar verilmiştir.

Araştırmanın amacı, kapsamı, yöntemi konusunda okul idarecileri ve gerekli öğretmen bilgilendirildikten sonra, İzmir İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden deneyin belirtilen okulda ve belirtilen tarihlerde yapılabilmesi için gerekli izin alınmıştır.

Okul yöneticileri ve diğer ders öğretmenleriyle de görüşülerek, daha önceki yıllardaki başarılarına ve sınıf içi davranışlarına göre, 7. sınıftan birbirine en yakın düzeyde iki şubenin hangisi olduğu tartışılmış ve bu şubelerden biri deney (7-C), diğeri de kontrol grubu (7-A) olarak rastgele belirlenmiştir. Daha sonraki basamakta da açıklayacağımız gibi, yapılan öntestler sonunda bu iki grubun başarı, tutum ve güdü düzeylerinin birbirine yakın olduğu görülmüştür.

3. 4. 2. Bilgilendirme ve Yetiştirme Çalışmaları

Deneyin sınıf ortamı bozulmadan yapılması ve deney - kontrol gruplarında öğretmenden kaynaklanan farkın oluşmaması düşünüldüğünden; ayrıca araştırmacının ilköğretim deneyimi olmadığından dolayı, uygulamanın ders öğretmeni tarafından yürütülmesi uygun görülmüştür. Deneyin kontrol altında tutulabilmesi, yöntemle ilgili gerekli müdahalenin yapılabilmesi için, deney süresince hem deney hem de kontrol grubunun bütün dersleri araştırmacı tarafından izlenmiştir.

Deneye başlamadan önce 15 gün süreyle, ders öğretmeniyle görüşmeler yapılarak yansıtıcı öğretim tanıtılmıştır. Bu tanıtım çerçevesinde, daha önceden yapılmış olan yansıtıcı öğretimle ilgili alanyazın taraması ders öğretmenine verilmiş; bu doğrultuda öğretmenin soruları yanıtlanmıştır. Daha sonra ise, yurtdışında yapılmış yansıtıcı öğretimin kullanıldığı deneysel uygulamalar tartışılarak, araştırmacı tarafından hazırlanmış ders planları ders öğretmenine açıklanmıştır.

Ders planlarının sağlıklı uygulanıp uygulanamayacağını denemek için, deney grubundaki uygulamaya başlamadan önce, öğretmenin ders verdiği diğer 7. sınıf şubelerinde (7-B, 7-D) de bu plan araştırmacı denetiminde uygulanmış; bu yolla hem varolan eksiklikler düzeltilmiş hem de ders öğretmenin bu yeni uygulamaya alışması sağlanmıştır.

3. 4. 3. Ön Ölçümler

Araştırmanın ön ölçümleri, 23.09.2003 ve 24.09.2003'te, aşağıda belirtilen biçimde uygulanmıştır:

1. Çoktan Seçmeli Türkçe Başarı Testi ve Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, 23.09.2003 günü 1.-2. saatler Türkçe dersi olan deney grubuna; aynı testler 3. ve 4. saatlerde de kontrol grubuna uygulanmıştır. O gün, her iki grupta da derse devamsız öğrenci olmadığından dolayı, herhangi bir aksaklık meydana gelmemiştir.

2. 24.09.2003 günü, 1. ders saatinde deney grubuna Yazılı Yoklama Başarı Testi; 2. ders saatinde ise Başarı Güdüsü Ölçeği uygulanmış; bu testler 3. ve 4. ders saatlerinde de aynı sırayla kontrol grubunda yapılmıştır.

3. 4. 4. Denel İşlemler

Denel işlemler, Ekim, Kasım ve Aralık 2003'te, Deney ve Kontrol gruplarında haftada dörder saat olmak üzere yapılmıştır. Araştırma süresince Deney ve Kontrol grubunda her konu, aynı hafta içinde işlenmiş ve bu konuların ders saatlerine göre dağılımı 12. Tablo'da gösterilmiştir:

12. Tablo: Denel İşlemler Boyunca Okuma Parçalarının ve Yazım-Noktalama-Dilbilgisi Konularının Haftalara Göre Dağılımı

Tarih	Süre	Metnin Adı	Metnin Türü	Yazım-Noktalama-Dilbilgisi Konusu
29.09-3.10.2003	4X40	Trende	Fıkra	Vurgu ve vurgu türleri. Yabancı kökenli sözcükleri tanıma ve bunların yazım kuralları.
6-10.10.2003	4X40	Semaver	Öykü	Sözcükte anlam, deyim, konuşma çizgisi ve virgül.
13-17.10.2003	4X40	Edison'un Çocukluğu	Biyografi	Sözcükte anlam, deyim, ayraç işareti.
20-24.10.2003	4X40	Orta Oyunu	Söyleşi	Sözcükte anlam, konuşma çizgisi ve tırnak işareti.
27-31.10.2003	4X40	Verimli İnsan	Fıkra	Büyük ünlü uyumu kuralı. İki nokta ve üç nokta işaretleri.
03-07.11.2003	4X40	29 Ekim	Lirik Şiir	Hece ölçüsü, uyak, redif. Küçük ünlü uyumu kuralı.
10-14.11.2003	4X40	Kavak Ağacı	Öykü	Ünsüz yumuşaması, ünsüz benzeşmesi. Tırnak işareti.
17-21.11.2003	4X40	Güz Türküsü	Öykü	Tümcenin öğeleri; özne-yüklem uyumu. İkileme ve ikileme türleri.
01-05.12.2003	4X40	Atatürk'ün Fikir Hayatı	İnceleme	Tümcenin öğeleri; belirtili ve belirtisiz nesne-yüklem uyumu.
08-12.12.2003	4X40	Türküler Dolusu	Lirik Şiir	Tümcenin öğeleri; dolaylı tümleş ve yüklem uyumu. Ünlem işareti.
15-19.12.2003	4X40	Bir Annenin Mektubu	Mektup	Tümcenin öğeleri; zarf tümleci-yüklem uyumu.
22-26.12.2003	4X40	Atatürk ve Türk Dili	Söylev	Tümcenin öğelerinin genel tekrarı. Virgül ve tırnak işaretleri.

Deney ve Kontrol gruplarında yapılan denel işlemler aşağıda belirtilmiştir:

Deney Grubu

1. Hazırlık çalışmalarına ve metni okumaya başlamadan önce, şu uygulamalardan biri yapılmıştır: a. Metnin başlığı öğretmen tarafından söylenmiş ve başlıktan yola çıkılarak metnin içeriğinin tahmin edilmesi istenmiştir. b. Öğrencilere işlenecek metnin konusuyla ilgili bir resim verilmiş ve bu resmin çağrıştırdıklarının kısaca anlatılması istenmiştir. c. Öğrencilere işlenecek metnin konusuyla ilgili başka bir metinden küçük bir bölüm okunmuş ve bunun öğrenciler tarafından tamamlanması istenmiştir.

2. Öğrencilere, işlenecek metindeki konuyla ilgili daha önceden öğrendikleri bilgileri hatırlamalarına yardımcı olacak sorular yöneltilmiştir.

3. Metin önce sessiz okuma tekniği kullanılarak öğrencilerce okunmuştur. Sonra da sesli olarak 2-3 öğrenci metni okumuş ve öğrencilerden kendi okuma biçimlerini değerlendirmeleri istenmiştir.

4. Öğrenciler, metinde geçen anlamını bilmedikleri sözcüklerin anlamlarını metinden yola çıkarak tahmin etmişlerdir, ardından da öğretmen tarafından gerekli düzeltmeler ve eklemeler yapılmıştır.

5. Metinde işlenen konu hakkında öğrencilerin düşündüklerini sıra arkadaşlarına fısıltıyla kısaca anlatmaları istenerek doğal yansıma yapılmıştır.

6. Her öğrenci metinle ilgili üçer soru hazırlamış ve bu soruları arkadaşlarına yöneltilmişlerdir. Ardından, öğrencilerin soruları ile kitapta yer alan sorular karşılaştırılarak öğrencilerin güdülenmeleri sağlanmıştır.

7. Öğrencilere, önceden öğrendikleri hangi bilgilerin, dersin şu anına kadarki bilgileri öğrenmelerini kolaylaştırdığı ve yanıtlanacağını umdukları ancak yanıtlanmayan sorular olup olmadığı sorulmuştur.

8. İşlenecek dilbilgisi konusu, metindeki tümcelerden yola çıkılarak, yani, o dilbilgisi yapısının tümceye kattığı anlam öğrenciye sezdirilerek verilmiştir. Doğrudan dilbilgisi kurallarını anlatmak yerine, öğrencilerin örnekleri inceleyerek kurala ulaşmaları sağlanmıştır.

9. Çalışmamızın “Ekler” bölümündeki “Yansıtıcı Öğretime Göre Hazırlanmış Ders Planı” içinde yer alan yansıtma soruları öğrencilere yöneltilmiştir.

10. Öğrencilere her dersin sonunda 5-10 dakika, o derste ne öğrendiklerini, nasıl öğrendiklerini ve dersi nasıl geçirdiklerini anlatan günlük tutmaları için zaman verilmiştir. Öğrenciler, günlükler yoluyla topladıkları verileri 2 haftada bir, öğretmenin belirlediği üçer - dörder kişilik gruplar halinde, “Yansıtıcı Öğretim Sürecinin Öğeleri” bölümünde açıkladığımız aşamalar doğrultusunda değerlendirmişlerdir. Değerlendirme yaptıkları haftalar öğrencilere günlük tutturulmamış, herhangi bir yakınlarına/arkadaşlarına, o derste neler öğrendiklerini anlatan birer mektup yazmaları istenmiştir. Bazı ders sonlarında ise, öğrencilerin derste kendi duygularını anlatan resimler çizmeleri istenerek kendilerine dışarıdan bakmaları sağlanmıştır (Öğrencilerin bu etkinliklerle ilgili yazıları, raporları ve resimleri araştırmanın “Ekler” bölümünde yer almaktadır).

Kontrol Grubu

1. Dersin başında okuma parçası öğretmen tarafından yüksek sesle okunmuştur.
2. Okuma parçası yüksek sesle 2-3 öğrenciye okutulmuştur.
3. Birkaç öğrenci okuma parçasını anlatmıştır.
4. Anlamı bilinmeyen sözcükler sözlükten bulunup tümce içinde kullanılmıştır.
5. Ders kitabındaki okuma parçasıyla ilgili sorular yanıtlandırılmıştır.
6. Dilbilgisi bölümünde yer alan konular öğretmen tarafından anlatılmıştır.
7. Anlatılan dilbilgisi konusuyla ilgili, öğrencilere alıştırmalar yaptırılmıştır.

3. 4. 5. Son Ölçümler

Denel işlemler tamamlandıktan sonra, 30.12.2003 ve 31.12.2003 günlerinde son ölçümler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın son ölçümleri, ön ölçümlerde izlenen sırayla yapılmıştır.

Son ölçümlerin yapılmasından sonra, verilerin çözümlenmesi aşamasına geçilmiştir.

3. 5. Veri Çözümleme Teknikleri

Araştırmada kullanılan ölçek ve testlerle toplanan veriler "SPSS 11.00 for Windows 98" programında çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde aşağıdaki istatistik teknikler kullanılmıştır:

1. Temel Bileşenler Analizi
2. Standart Sapma
3. Aritmetik Ortalama
4. Varyans Analizi
5. t-Testi
6. Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

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

4. 1. Yansıtıcı Öğretim ve Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersindeki Akademik Başarıları Üzerindeki Etkileri

Araştırmanın birinci alt problemi “Yansıtıcı öğretim ve geleneksel öğretim yöntemlerinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki akademik başarıları üzerindeki etkileri önemli farklılıklar göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmiştir.

Yansıtıcı öğretimin ve geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrencilerin Türkçe dersi başarıları üzerindeki etkilerini inceleyebilmek için, ilk önce Ekim-Kasım-Aralık işlenecek konular doğrultusunda hazırlanmış Çoktan Seçmeli Türkçe Başarı Testi deney ve kontrol gruplarına uygulanarak, her iki grubun arasında fark olup olmadığı araştırılmıştır.

Öğrencilerin Çoktan Seçmeli Türkçe Başarı Testi sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test başarı puan ortalamaları t testi analizi ile karşılaştırılmıştır.

13. Tablo: Deney ve Kontrol Gruplarının Çoktan Seçmeli Ön Test Başarı Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

	Öğrenci Sayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t Değeri	p Değeri	Önem Düzeyi
Deney	30	62,933	14,621	-0,268	0,790	p>,05
Kontrol	31	63,774	9,447			

13. Tablo'da, deney ve kontrol grubuna başlangıçta uygulanan çoktan seçmeli ön test sonuçları gösterilmektedir. Katılımcıların çoktan seçmeli ön test sınavından aldıkları başarı ortalamaları incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun başarı ortalamalarının birbirine yakın değerde olması ve sonucun istatistiksel olarak 0,05 anlamlılık düzeyinde de anlamlı bir farklılaşmanın olmaması, grupların eşit başlangıç düzeyinde olduğunu göstermektedir. Çünkü, deneysel araştırmaların sağlıklı olabilmesi için, deney ve kontrol gruplarının ön bilgilerinin aynı düzeyde olması gerekli bir ön koşuldur.

14. Tablo: Deney ve Kontrol Gruplarının Çoktan Seçmeli Son Test Başarı Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

	Öğrenci Sayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t Değeri	p Değeri	Önem Düzeyi
Deney	30	74,133	12,036	2,795	0,007	P<,01*
Kontrol	31	64,225	15,381			

14. Tablo, deney ve kontrol gruplarının çoktan seçmeli son test başarı puan ortalamaları arasındaki farkı göstermektedir. Deney grubunun ortalaması 74,133 olup, kontrol grubu ortalaması 64,225'den daha büyüktür. İstatistiksel olarak da yapılan t testi sonucunda, deney ve kontrol gruplarının başarı ortalamalarının anlamlı düzeyde ($t=2,795$, $p<,01$) farklılaştığı saptanmıştır. Bu durum, deney grubunda uygulanan yansıtıcı öğretimin öğrenci başarısını, geleneksel öğretime göre daha fazla artırdığını göstermektedir.

Türkçe dersi anlatım ve yorumlamaya da dayalı bir ders olduğundan, öğrencilerinin başarılarını ölçmek için sadece çoktan seçmeli test yeterli görülmemiş, bir de yazılı yoklama başarı testi uygulanmıştır.

Öğrencilerin yazılı yoklama başarı testi sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test başarı puan ortalamaları 15. Tablo ve 16. Tablo'da görüldüğü üzere t-testi analizi ile karşılaştırılmıştır.

15. Tablo: Deney ve Kontrol Gruplarının Yazılı Yoklama Ön Test Başarı Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

	Öğrenci Sayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	T Değeri	p Değeri	Önem Düzeyi
Deney	30	62,166	18,414	-0,286	0,776	p>,05
Kontrol	31	63,548	19,287			

15. Tablo'da, deney ve kontrol grubuna başlangıçta uygulanan yazılı yoklama ön test sonuçları gösterilmektedir. Öğrencilerin yazılı yoklama ön test sınavından aldıkları başarı ortalamaları irdelendiğinde, deney ve kontrol grubunun başarı ortalamalarının birbirine yakın değerde olması ve sonucun istatistiksel olarak 0,05 anlamlılık düzeyinde de anlamlı bir değişimin olmaması durumu, grupların eşit başlangıç seviyesinde olduğunu göstermektedir.

16. Tablo: Deney ve Kontrol Gruplarının Yazılı Yoklama Son Test Başarı Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

	Öğrenci Sayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t Değeri	p Değeri	Önem Düzeyi
Deney	30	69,833	15,892	1,218	0,228	p>,05
Kontrol	31	64,354	19,050			

16. Tablo'da deney ve kontrol gruplarının yazılı yoklama son test başarı puan ortalamalarına ilişkin sonuçlar gösterilmektedir. Deney grubunun ortalaması 69,833 olup, kontrol grubu ortalaması 64,354'den daha büyüktür. Ne var ki, deney grubu öğrencileri lehine olan başarı ortalamaları farkı, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşmaya neden olmamıştır. Bu durum, Lise Giriş Sınavı (LGS) ve Üniversite Giriş Sınavı gibi öğrenci seçme sınavlarında ülkemizde uygulanan yanlış sınav uygulamalarının bir sonucu olarak, öğrencilerimizin kendilerini yazılı olarak iyi ifade edemediklerinin bir göstergesi olarak

yorumlanabilir. Deney ve kontrol gruplarının yazılı yoklama ortalamaları incelendiğinde, deney grubunun kontrol grubuna oranla daha yüksek olması ve çoktan seçmeli başarı testinden de aldıkları sonuçlarla birlikte değerlendirildiğinde; eldeki araştırma bulgusunun kendi içinde de görece olarak birbirini desteklediği söylenebilir.

4. 2. Yansıtıcı Öğretim ve Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları ve Tutumun Alt Boyutları Üzerindeki Etkileri

Araştırmanın ikinci alt problemi “Yansıtıcı öğretim ve geleneksel öğretim yöntemlerinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ve tutumun alt boyutları üzerindeki etkileri önemli farklılıklar göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmiştir.

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

Deney ve kontrol grubu öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarına ilişkin ön test ve son test tutum puan ortalamaları t-testi ile analiz edilmiştir.

Öğrencilerin ön test ve son test tutum puan ortalamaları ile bu ortalamaların karşılaştırmaları 17. Tablo ve 18. Tablo’da verilmektedir.

17. Tablo: Deney ve Kontrol Gruplarının Türkçe Dersine Yönelik Ön Test Tutum Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

	Öğrenci Sayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	T Değeri	p Değeri	Önem Düzeyi
Deney	30	112,233	14,919	-0,651	0,517	p>,05
Kontrol	31	114,967	17,694			

Deney ve kontrol grubuna başlangıçta uygulanan ön test sonuçlarına göre katılımcıların Türkçe Dersine Yönelik Tutum ortalamaları incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun tutum ortalamalarının birbirine yakın değerde olması ve t-testi sonucunun da istatistiksel olarak 0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaması, deney ve kontrol gruplarının tutum düzeylerinin birbirine benzer nitelikte olduğunu göstermektedir.

18. Tablo: Deney ve Kontrol Gruplarının Türkçe Dersine Yönelik Son Test Tutum Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

	Öğrenci Sayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t Değeri	p Değeri	Önem Düzeyi
Deney	30	121,100	13,501	2,255	0,028	p<,05*
Kontrol	31	111,741	18,442			

18. Tablo, deney ve kontrol gruplarının son test Türkçe Dersine Yönelik Tutum puan ortalamaları arasındaki farkı göstermektedir. Deney grubunun ortalaması 121,100 olup, kontrol grubu ortalaması 111,741'den daha büyüktür. İstatistiksel analiz sonucunda da, deney ve kontrol gruplarının Türkçe Dersine Yönelik Tutum ortalamalarının anlamlı düzeyde ($t=2,255$, $p<,05$) farklılaştığı saptanmıştır. Bu durum, deney grubunda uygulanan yansıtıcı öğretimin, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde arttırmada, geleneksel öğretime oranla daha etkili olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik ön test tutum puan ortalamalarına ilişkin alt boyutlar t-testi ile incelenmiş ve analiz sonuçları 19. Tablo'da verilmiştir.

19. Tablo: Deney ve Kontrol Gruplarının Türkçe Dersine Yönelik Ön Test Tutum Puan Ortalamalarının Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Grup	Öğrenci Sayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	T Değeri	p Değeri	Önem Düzeyi
İlgi	Deney	30	31,900	7,028	-0,704	0,485	p>,05
	Kontrol	31	33,290	8,327			
Değer Verme	Deney	30	31,866	6,926	0,073	0,942	p>,05
	Kontrol	31	31,741	6,397			
Günlük Yaşamda Kullanma	Deney	30	31,500	5,361	-0,967	0,337	p>,05
	Kontrol	31	32,806	5,186			
İsteklilik	Deney	30	16,966	3,011	-0,218	0,828	p>,05
	Kontrol	31	17,129	2,813			

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum puan ortalamalarının alt boyutları açısından yapılan t-testi analizi sonucunda, deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir değişimin olmadığı bulunmuştur. Bu durum, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deney öncesi ilgi, değer verme, günlük yaşamda kullanma ve isteklilik alt boyutları açısından tutumlarının benzer nitelikte olduğunu göstermektedir. Bu analiz sonucu, deneysel araştırmaların sağlıklı olabilmesi için gerekli olan deney ve kontrol gruplarının ön bilgilerinin aynı düzeyde olması ön koşulunun sağlandığını gösterir.

Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik son test tutum puan ortalamalarına ilişkin alt boyutlar t testi ile incelenmiş ve analiz sonuçları 20. Tablo'da verilmiştir.

20. Tablo: Deney ve Kontrol Gruplarının Türkçe Dersine Yönelik Son Test Tutum Puan Ortalamalarının Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Grup	Öğrenci Sayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	T Değeri	P Değeri	Önem Düzeyi
İlgi	Deney	30	35,666	5,371	2,548	0,013	p<,05*
	Kontrol	31	31,096	8,279			
Değer Verme	Deney	30	33,500	5,191	1,700	0,093	p>,05
	Kontrol	31	30,709	7,399			
Günlük Yaşamda Kullanma	Deney	30	34,633	4,831	1,556	0,125	p>,05
	Kontrol	31	32,806	4,331			
İsteklilik	Deney	30	17,300	2,291	0,260	0,796	p>,05
	Kontrol	31	17,129	2,813			

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum puan ortalamalarının alt boyutları açısından yapılan t testi analizi sonucunda, deney ve kontrol grupları arasında değer verme, günlük yaşamda kullanma ve isteklilik alt boyutları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir değişimin olmadığı bulunmuştur. İlgi alt boyutunda ise, istatistiksel olarak deney grubu yani yansıtıcı öğretimin uygulandığı sınıf lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deney sonrası değer verme, günlük yaşamda kullanma ve isteklilik alt boyutları açısından tutumlarının benzer nitelikte olduğu söylenebilir. Bu bulgular ışığında, yansıtıcı öğretimin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik ilgilerini arttırmada, geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4. 3. Yansıtıcı Öğretim ve Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersindeki Başarı Güdülerini Üzerindeki Etkileri

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Yansıtıcı öğretim ve geleneksel öğretim yöntemlerinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki başarı güdülerini üzerindeki etkileri önemli farklılıklar göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmiştir.

Yansıtıcı öğretim ve geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrencilerin başarı güdülerini üzerindeki etkilerini inceleyebilmek için, öğrencilerin deneye başlamadan önceki ve deney sonundaki başarı güdüsü düzeyleri belirlenmiş; daha sonra da yapılan analizler yardımıyla başarı güdüsü düzeyleri arasında önemli farklar olup oluşup oluşmadığı sınıanmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerin Türkçe dersindeki başarı güdülerine ilişkin ön-test ve son-test başarı güdüsü puan ortalamaları t-testi ile analiz edilmiştir.

Öğrencilerin ön test ve son test başarı güdüsü puan ortalamaları ile bu ortalamaların karşılaştırmaları 21. Tablo ve 22. Tablo’da gösterilmektedir.

21. Tablo: Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Güdüsü Ön Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

	Öğrenci Sayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t Değeri	P Değeri	Önem Düzeyi
Deney	30	91,366	10,662	-0,516	0,608	p>,05
Kontrol	31	92,741	10,142			

21. Tablo’da, deney ve kontrol grubuna başlangıçta uygulanan başarı güdüsü ölçeği test sonuçları gösterilmektedir. Deneklerin ön test başarı güdüsü ölçeğinden aldıkları başarı güdüsü puan ortalamaları incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun başarı güdüsü ortalamalarının birbirine yakın değerde olması ve sonucun istatistiksel olarak 0.05 anlamlılık düzeyinde de anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaması, grupların eşit başlangıç düzeyinde olduğunu göstermektedir.

22. Tablo: Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Güdüsü Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

	Öğrenci Sayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t Değeri	p Değeri	Önem Düzeyi
Deney	30	95,566	5,056	1,519	0,134	p>,05
Kontrol	31	93,096	7,386			

22. Tablo'da deney ve kontrol gruplarının son test başarı güdüsü puan ortalamaları gösterilmektedir. Deney grubunun ortalaması 95,566 olup, kontrol grubu ortalaması 93,096'dan daha büyüktür. Ne var ki, deney ve kontrol grubu öğrencileri arasındaki bu fark, yapılan t-testi sonucunda, başarı güdüsü ortalamalarının istatistiksel olarak birbirinden anlamlı düzeyde farklılaşmasına yol açmamaktadır. Bu durum, deney grubuna uygulanan yansıtıcı öğretimin, öğrencilerin başarı güdülerini arttırmada tek başına etkili olmadığını göstermektedir.

V. BÖLÜM

SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, Bölüm IV'te açıklanan bulgulara ve yorumlara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar, sonuçlarla ilgili tartışmalar ve bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen bir takım öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Yansıtıcı Öğretimin ilköğretim II. kademe öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik akademik başarı, tutum ve başarı güduları üzerindeki etkililiğini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada, araştırmanın "Giriş" bölümünde belirtilen alt problemler doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, Yansıtıcı Öğretim, geleneksel öğretime kıyasla ilköğretim II. kademe öğrencilerinin Türkçe dersindeki akademik başarılarını arttırmada daha etkili olmuştur. Bu sonuç, alanyazındaki araştırmalarla tutarlı bir sonuçtur. Yansıtıcı öğretimle ilgili olarak yapılan pek çok araştırma, yansıtıcı öğretimin başarıyı arttırdığını göstermektedir (Belleli, 1993; Donoghue, 1996; Ellis, 1993; Florez, 2001; Rodriguez ve Sjostrom, 1998).

Yansıtıcı öğretim, öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlamakta, onlara eylemlerini değerlendirip yeni uygulamalar yaratma olanağı vermekte, yeni öğrenmelerinde eski öğrenmelerini kullanmayı öğretmekte ve kendi öğrenmeleri hakkında veri toplarken dersi tekrar etme, bilgileri gözden geçirme olanağı sunmaktadır.

Yansıtıcı öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencilerin "Çoktan Seçmeli Türkçe Başarı Testi"nden aldıkları son test puan ortalamaları ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık (Deney grubu öğrencilerinin aritmetik ortalaması 74,133 iken; kontrol grubu öğrencilerinin aritmetik ortalamaları 64,225'tir) görülmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin “Yazılı Yoklama Türkçe Başarı Testi”nden aldıkları son test puan ortalaması 69,833; kontrol grubu öğrencilerinin ise 64,354’dür. Deney grubu öğrencilerinin lehine olan bu fark, ne var ki istatistiksel olarak anlamlı bulunmamaktadır. İstatistiksel olarak “Çoktan Seçmeli Türkçe Başarı Testi”nde görülen anlamlı farklılığın “Yazılı Yoklama Türkçe Başarı Testi”nde görülememesi düşündürücüdür. Bunda elbette ki, ilköğretim II. kademe öğrencilerinin Lise Giriş Sınavı (LGS)’na hazırlanmaları nedeniyle, çoktan seçmeli test tekniğine daha alışkın olmalarının etkisi büyüktür.

2. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre, Yansıtıcı öğretim, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde, geleneksel öğretime oranla daha etkilidir. Bu sonuç, daha önceden yapılan araştırmaların sonuçlarını destekler niteliktedir (Belleli, 1993; Ellis, 1993; Emery, 1996; Florez, 2001; Pultorak, 1996; Wedman, Martin ve Mahlios, 1990).

Deney grubunun Türkçe dersine yönelik son test tutum puan ortalaması 121,100 olup, kontrol grubunun ortalaması olan 111,741’den daha büyüktür. İstatistiksel analiz sonucunda da, deney ve kontrol gruplarının Türkçe Dersine Yönelik Tutum ortalamalarının anlamlı düzeyde ($t=2,255$, $p<,05$) farklılaştığı saptanmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum puan ortalamalarının alt boyutları (ilgi, değer verme, günlük yaşamda kullanma, isteklilik) açısından yapılan t-testi analizi sonucunda, deney ve kontrol grupları arasında değer verme, günlük yaşamda kullanma ve isteklilik alt boyutları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir değişimin olmadığı bulunmuştur. İlgi alt boyutunda ise istatistiksel olarak deney grubu yani yansıtıcı öğretimin uygulandığı sınıf lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deney sonrası değer verme, günlük yaşamda kullanma ve isteklilik alt boyutları açısından tutumlarının benzer nitelikte olduğu söylenebilir. Bu bulgular ışığında, yansıtıcı öğretimin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik ilgilerini arttırmada, geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yansıtıcı öğretim, bireyin eylemleri hakkında veri toplayıp bu verileri değerlendirmesine ve değerlendirmeler ışığında yeni uygulama planları oluşturup bunları yaşama geçirmesine olanak veren bir öğretim biçimi olduğundan, öğrencilerin derste kendilerini daha özgür hissetmelerine; kendi gelişim seyirlerini izlemeleri suretiyle başarıya

duygusunu tatmalarına; bunun bir sonucu olarak da derse yönelik olumlu tutumlarının gelişmesine neden olmuştur.

3. Deney ve kontrol gruplarının son test başarı güdüsü puan ortalamaları incelendiğinde, deney grubunun ortalamasının (95,566) kontrol grubu ortalamasından (93,096) daha büyük olduğu görülmektedir. Ancak, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı güdüsü puan ortalamaları arasındaki bu fark, yapılan t testi sonucunda, istatistiksel olarak birbirinden anlamlı düzeyde değişime neden olmayacak kadar küçük bir farktır. Bu durum, deney grubuna uygulanan yansıtıcı öğretimin öğrenci güdüsünü arttırmada tek başına etkili olmadığını göstermektedir.

Atkinson (1999)'ın da belirttiği gibi, güdülenmenin nedenleri bireyin beyindeki ve vücudundaki fizyolojik olaylardan; kültürüne ve çevresindeki bireylerle olan toplumsal etkileşimlerine kadar değişiklik göstermektedir. Açıkgöz (2003) de, başarı güdüsünün oluşmasında çocuğun yetiştirme tarzının, başarılarının ve başarısızlıkların önemli yeri olduğunu vurgulamaktadır. Yine Açıkgöz (2003)'ün başarı güdüsünün gelişimini inceleyen Stipek'ten aktardığına göre, başarı güdüsü edimle ilgili beklentiler, kendi yeteneği ve başarı ürünlerinin nedenleriyle ilgili algılar, başarı ürünlerine verilen değer, okula yönelik tutum gibi değişkenlerden etkilenmektedir.

Bu araştırmalarda da belirtildiği gibi, başarı güdüsünün gelişmesinde bir yöntem tek başına etkili olamamakta; başarı güdüsünün oluşmasının temelinde türlü etkenler yatmaktadır. Ames ve Archer ise öğretmenlerin, öğrencilerin başarı güdülerini arttırmaları için, çabanın başarı üzerindeki olumlu etkilerini kanıtlayacak biçimde model olmasının ve öğrencinin kendini geliştirmesiyle ilgili amaçları uygulamasının gerekliliğini belirtmektedirler. Eğer öğrenciler çabanın önemine inanır ve kendilerini geliştirmek için çaba gösterirlerse, öğrenim daha etkili olacaktır (Açıkgöz, 2003).

5. 2. Öneriler

Önceki bölümde açıklanan sonuçlar doğrultusunda, öğretmen yetiştiren kurumlara, Türkçe öğretmenlerine, program geliştirmecilere ve bu alanda çalışacak diğer araştırmacılara şu önerilerde bulunulabilir:

1. Türkçe derslerinde geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanılması, hem öğrencilerin başarılarının beklenen oranda artmamasına, hem de tutum, güdü gibi öğrenmelerini etkileyen duyuşsal niteliklerin düşük düzeyde olmasına neden olmaktadır. Bu nedenle Türkçe derslerinde, öğrencinin öğretim sürecine etkin katılımını sağlayan yöntem ve teknikler kullanılmalıdır.

2. Öğrencilerin, kendi öğrenim biçimleriyle ilgili yeni kararlar almalarına ve bu kararları uygulamaya geçirmelerine olanak verilmelidir. Ayrıca, öğrencilerin bütün yorumları dikkate alınıp değerlendirilmeli, onların önemli oldukları kendilerine hissettirilmelidir.

3. Öğretmenler ve öğretmen yetiştiren kurumlar, Yansıtıcı öğretim konusunda bilgilendirilmeli; özerk düşünmeye ve keşfederek öğrenmeye olanak sağlayan Yansıtıcı öğretim gibi çağdaş yaklaşımlar, bir an önce uygulamaya konulmalıdır.

4. Dil öğretimi gibi hem bilgiye, hem de beceriye dayanan bir dersin öğretimi, kuşkusuz uygulamaya dönük olmalıdır. Kuru dilbilgisi kurallarının ezberletilmesi gibi çağdışı yöntemlerle, anadili eğitiminin başarıya ulaşamayacağı artık su götürmez bir gerçek olarak kabul edilmektedir. Bu yüzden, dil kazanımlarının dizgeli anlatımlara dönüştürülerek pekiştirilmesi gerekmektedir. Bu da ancak öğrenciyi dil ustalarının seçkin ürünlerini okumaya yönlendirerek, onlarda okuma ve yazma zevk ve becerisinin geliştirilmesiyle ve okullardaki yazma derslerine ağırlık verilmesiyle mümkün olacaktır (Karadağ, 2003).

5. Öğrencilerin, güdü düzeylerinin yüksek olduğu ve olumlu tutuma sahip oldukları derste daha başarılı oldukları gerçeği, "Tutumla İlgili Yayın ve Araştırmalar" ile "Başarı Güdüsüyle İlgili Yayın ve Araştırmalar" bölümlerinde verdiğimiz çalışmalarda da desteklenmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin, öğrencilerin güdülenmelerine ve derse yönelik olumlu tutum kazanmalarına yol açacak etkinliklerde bulunmaları gerekmektedir. Örneğin, dersi öğrenci merkezli işlemek; öğrencilerin görüş ve düşüncelerine önem vererek,

öğrencilerin kendilerini o ders için; dersi de kendileri için değerli hissetmelerini sağlamak; öğrencilerin derste bir şeyler keşfetmelerine olanak tanıyarak onlara başarıya mutluluğunu tattırmak; öğrencilerin derste kendilerini özgür hissetmelerine fırsat vermek; konuları günlük yaşamla ilişkilendirerek öğrencilerin ilgisini çekmek, vb. yollarla öğrencilerin güdülenmelerine ve derse yönelik olumlu tutum kazanmalarına yardımcı olunabilir.

6. Yansıtıcı öğretimin öğrencilerin başarıları, tutumları, başarı güduları üzerindeki etkileri, diğer dersler için de araştırılmalıdır.

7. Yansıtıcı öğretimin öğrencilerin başarıları, tutumları, başarı güduları üzerindeki etkililik nedenleri araştırılarak, benzer öğretim yöntem ve teknikleri geliştirilmelidir.



KAYNAKÇA

- Açıkgöz, Ü.K. (2003). **Etkili Öğrenme ve Öğretme**, İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Adalı, O. (1993). "Anadili Eğitimi", **Yazma Uğraşı** içinde, Derleyenler: J.Baysal, N. İpşiroğlu, Z. İpşiroğlu, Ş. Özil, İstanbul: Cem Yayınevi.
- Adler, S. (1991). "The Reflective Practitioner and the Curriculum of Teacher Education", **Journal of Education for Teaching**. Vol. 17:2 (139-151)
- Akkoyunlu, A. (2003). **Ortaöğretim 10. Sınıf Öğrencilerinin Seçtikleri Alanlara Göre, Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri, Matematik Dersine Yönelik Tutumları ve Akademik Başarıları Üzerine Bir Araştırma**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aksakal, Ö.D. (2002). **İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Anadili (Türkçe) Eğitimine Etkisi**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aksan, D. (1977). **Her Yönüyle Dil**, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksan, D. (1979). "Türkçe Çalışmalarında ve Öğretiminde Dilbilimin Yeri", **Ankara Üniversitesi Dil Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi**, C.XXX, No: 1-2, Ankara.
- Aksan, D. (1993). "Anadili Eğitimi", **VII. Dilbilim Kurultayı Bildirileri** içinde, Derleyenler: K. İmer, N. E. Uzun), Ankara.
- Aksoy, Ö.A. (1975). **Gelişen ve Özleşen Dilimiz**, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Albayrak, M.; Erkal, M. (2003). "Başarıya Giden Yolda İfade ve Beceri Derslerinin (Türkçe-Matematik) Birlikteliği", **Millî Eğitim Dergisi**, S. 158, Ankara.
- Altay, S. (2000). "Türkçe Eğitimi Uygulamaları", **Millî Eğitim Dergisi**, S. 147, Ankara.
- Altınışık, S., Orhan, F. (2002). "Sosyal Bilgiler Dersinde Çoklu Ortamın Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Dersle Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkisi", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, S. 23; 43-49, Ankara.
- Altınok, H. (2002). "Yansıtıcı Öğretim: Önemi ve Öğretmen Eğitimine Yansımaları", **Eğitim Araştırmaları**, Ağustos 2002, S.8, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Altunay, U. (1999). **Ön Örgütleyicilerin ve Öğrenci Tutumlarının İngilizce İronik Metinlerin Anlaşılması Üzerine Etkileri**, Yayımlanmamış Doktora Tezi: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Anderman, E.M., Griesinger, T., Westerfield, G. (1998). "Motivation and Cheating During Early Adolescence", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 90/1, 84-93.
- Arık, T. (1996). "Geleneksel Dilbilgisi, Dağılımsal Dilbilim ve Dil Öğretimi", *Dil Dergisi*, S. 40, Ankara.
- Asan, A. (2002). "Fen ve Sosyal Alanlarda Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Bilgisayara Yönelik Tutumları", *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, S.7, 136-147, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ateş, K. (2000). *Öğretmediğimiz Türkçe*, İstanbul: Cumhuriyet Kitap Kulübü.
- Atkinson, J.W. (1966). "Motivational Determinant of Risk-Taking Behavior", (eds), J.W. Atkinson and N.T. Feather, *A Theory of Achievement Motivation*, New York.
- Atkinson, R.L.; Atkinson, R.C.; Others (1999). *Psikolojiye Giriş*, Çeviren: Y. Alogan, Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Aydın, M. (1993). *Çağdaş Eğitim Denetimi*, Ankara: Personel Eğitim Merkezi Yayınları.
- Babacan, D. (1999). *Öğretmenlerin Öğrencilerine Yönelik Tutumları ve Günü*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bailey, K.M. (1997). "Reflective Teaching: Situating Our Stories", *Asian Journal of English Language Teaching*, Vol. 7, Hong Kong.
- Bartlett, L. (1990). "Teacher Development Through Reflective Teaching", (eds), Richards, J.C.; Nunan, D., *Second Language Teacher Education*, New York: Cambridge University Press.
- Başaran, İ.E. (1969). *Eğitim Psikolojisi: Modern Eğitimin Psikolojik Temelleri*, Ankara: Ayyıldız Matbaası.
- Baysal, A.C. (1981). *Sosyal ve Örgütsel Psikolojide Tutumlar*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları.
- Belleli, L. (1993). *How We Teach and Why: The Implementation of An Action Research Model of In-service Training*, (eds): Edge, J.; Richards, K.), *Teachers Develop Teachers Research*, Oxford: Oxford University Press.
- Bilen, M. (1999). *Plandan Uygulamaya Öğretim*, Ankara: Anı Yayıncılık.

- Binbaşıoğlu, C. (1978). **Öğrenme Psikolojisi: Eğitim Psikolojisi**, Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Bloom, B.S. (1979). **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme**, Çeviren: D. A. Özçelik, Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Bong, M. (2001). "Between Domain Relations of Academic Motivation Among Middle and High School Students: Self-Efficacy, Task Value and Achievement Goals", *Journal of Educational Psychology*, Vol.93/1, 23-24.
- Brookfield, S. (1995). **Becoming A Critically Reflective Teacher**, San Francisco: Jossey-Bass Press.
- Brown, F.J. (1969). **Educational Sociology**, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brubacher, J.W., Case, C.W., Reagan, T.G. (1994). **Becoming a Reflective Educators: How to Build a Culture of Inquiry in the Schools**, California: Corwin Press Inc.
- Burt, M.; Keenan, F. (1998). **Trends In Staff Development for Adult ESL Instructors**, Washington, Dc: National Clearinghouse for ESL Literacy Education, Ed. No: 423 711.
- Büyükkaragöz, S.; Çivi, C. (1999). **Genel Öğretim Metotları**, İstanbul: Öz Eğitim Yayınları.
- Can, G. (1992). **Akademik Başarısızlık ve Önlenmesi**, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Cemiloğlu, M. (2001). **İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi**, İstanbul: Alfa Basım, Yayım.
- Cooper, H., Lindsay, J.J., Nye, B. (1998). "Relationships Among Attitudes About Homework, Amount of Homework Assigned and Completed, and Student Achievement", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 90/1, 70-83.
- Crandall, J. (2000). "Language Teacher Education", *Annual Review of Applied Linguistics*, Vol.20, 34-55.
- Cüceloğlu, D. (2002). **İnsan ve Davranışı**, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çepni, S.; Özsevgeç, T.; Bacanak, A. (2001). "Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen Branşlarına Karşı Tutumları İle Fen Branşlarındaki Başarılarının İlişkisi", 10.

- Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 7-9 Haziran 2001, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Çotuksöken, Y. (1991). "Ortaöğretimde Dilbilgisi: Türkçe Dilbilgisi Öğretimi ve Dilbilgisi Kitapları", *Türkiye'nin Ders Kitapları* içinde, Derleyenler: Ş. Özil, N. Tapan, İstanbul:
- Çotuksöken, Y. (2002). *Türkçe Üzerine Denemeler ve Eleştiriler*, İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Dayıoğlu, G. (1998). "Çocuk Kitaplarının Anadili Eğitimine Etkisi", *Anadili Dergisi*, S.5, İzmir.
- Demircan, Ö. (2002). *Yabancıdil Öğretim Yöntemleri*, İstanbul: Der Yayınları.
- Demircan, Ö. (1992). "Türkçe Eğitimi Nerede?", *Çağdaş Türk Dili*, S. 49, Ankara.
- Demircan, Ö. (2000). *İletişim ve Dil Devrimi*, İstanbul: Yaylın Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2000a). *Türkçe Öğretimi*, Ankara: Pagem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2000b). *Plandan Uygulamaya Öğretme Sanatı*, Ankara: Pagem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2001). *Eğitim Sözlüğü*, Ankara: Pagem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2003). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: Pagem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö., Demirel, M. (1996). "Anadili Öğretimi, Birleştirilmiş Sınıflarda Türkçe Öğretimi", *Anadili Dergisi*, S. 2, İzmir.
- Dewey, J. (1902). *The School and Society*, Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to The Philosophy of Education*, New York: Wiley.
- Doğan, B. (2002). *Strateji Öğretiminin İşbirlikli ve Geleneksel Sınıflarda Okuduğunu Anlama Becerileri, Günü ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri*, Yayımlanmamış Doktora Tezi: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Donoghue, T.A. (1996). "The Rhetoric and the Reality of the Promotion of Reflection During Practice Teaching: An Australian Case Study", *Journal of Teacher*

Education, Vol.47/2, A Publication of the American Association of Collages for Teacher Education and Corwin Press, Inc. 99-109.

Dündar, A. (1993). "Abecemizin 65. Yılında Anadili Öğretimine Katkı", **Çağdaş Türk Dili**, S.68, Ankara.

Eaton, M.J., Dembo, M.H. (1997). "Differences in the Motivational Beliefs of Asian American and Non-Asian Students", **Journal of Educational Psychology**, Vol. 89/3, 433-440.

Ekizler, H., Ulupınar, S. (1996). "Hemşirelik Yüksek Okulu Öğrencilerinin Okullarına İlişkin Tutumlarının İncelenmesi", **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi II. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri**, İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları.

Ellez, M. (2004). **Etkin Öğrenme, Strateji Kullanımı, Matematik Başarısı, Günü ve Cinsiyet İlişkileri**, Yayınlanmamış Doktora Tezi: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Ellis, M. (1993). "Introducing Reflective Practice: An Experimental Project in Silesia-Poland", (eds) Edge, J.; Richards, K., **Teachers Develop Teachers Research**, Oxford: Oxford University Press.

Elwood, N.C. (1999). **Tutum**, Çeviren: A. Durmuş, İstanbul: Alfa Basım, Yayım.

Emery, G. (1996). "Teachers' Critical Reflection Through Expert Talk", **Journal of Teacher Education**, Vol.47/2, A Publication of the American Association of Collages for Teacher Education and Corwin Press, Inc. 111-119.

Erden, M.; Akman, Y. (1998). **Gelişim Öğrenme-Öğretme: Eğitim Psikolojisi**, Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Eroğlu, F. (1995). **Davranış Bilimleri**, İstanbul: Beta Basım.

Eserpek, A. (1981). **Eğitimin Yeni Tutum Geliştirmede Etkinlik Derecesi**, Ankara: Ankara Üniversitesi Dil Tarih Coğrafya Fakültesi Basımevi.

Farrell, T. (1998). "Reflective Teaching: The Principles and Practices", **English Teaching Forum**, Vol. 36:4, 10-17.

Fidan, N. (1986). **Okulda Öğrenme ve Öğretme**, Ankara: Kadioğlu Matbaası.

- Florez, M. C. (2001). "Reflective Teaching Practice in Adult ESL Settings", **ERIC Digest National Center for ESL Literacy Education**, March EDO-LE-01-01.
- Francis, L.J.; Greer, J.E. (1999). "Attitude Toward Science Among Secondary Pupils in Northern Ireland: Relationship With Sex, Age and Religion", **Research in Science & Technological Education**, Vol.17, 65-75.
- Freeman, D. (1992). "Language Teacher Education, Emerging, Discourse, and Change in Classroom Practice", **Perspectives on Second Language Teacher Development**, Hong Kong.
- Freire, P. (1972). **Education for Critical Consciousness**, New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (1982). **The Meaning of Educational Change**, New York: Teacher Collage Press.
- Gates, A. (1962). **Eğitim Psikolojisi**, Çeviren: Necmi Sarı, İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Gebhard, J.G. (1996). **Teaching English As A Foreign or Second Language**, Ann Arbor.
- Göğüş, B. (1990). "Anadili Öğretiminde Yetersizliklerimiz", **Çağdaş Türk Dili**, S.30/31, Ankara.
- Göğüş, B. (1992). "Anadili Öğretimi", **Çağdaş Türk Dili**, S.54, Ankara.
- Guthrie, J.T.; Wigfield, A.; VonSecker, C. (2000). "Effects of Integrated Instruction on Motivation and Strategy Use in Reading", **Journal of Educational Psychology**, Vol. 92/2, 331-341.
- Güvenç, B. (1976). "Değerler, Tutumlar ve Davranışlar" **Toplum Bilimlerinde Araştırma ve Yöntem**, S.152, Ankara.
- Henderson, G. J. (1996). **Reflective Teaching: The Study Of Constructivist Practices**, New York: Cornell University Press.
- Hinkley, J., Dowson, M., Eten, S.V. (1998). "Aboriginal, Anglo and Immigrant Australian Students' Motivational Beliefs About Personal Academic Success: Are There Cultural Differences?", **Journal of Educational Psychology**, Vol. 90/4, 621-629.
- Hotaman, D. (1995). **Gülhane Askerî Tıp Akademisi Sağlık Meslek Yüksek Okulu Hemşirelik Bölümü Öğrencilerinin Tutumları İle Akademik Başarıları**

Arasındaki İlişki, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi: Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Imel, S. (1992). "Reflective Practice in Adult Education", **ERIC Digest No. 122**.

İmer, K. (1990). "Dilbilim ve Anadili Öğretimi", **Çağdaş Türk Dili**, S. 30/31, Ankara.

İnal, S., Evin İ. E., Saraçaloğlu, A. S. (2003). "The Relationship Between Students' Attitudes Toward Foreign Language And Foreign Language Achievement", **Approaches to the Study of Language and Literature, First International Conference, Dokuz Eylül University Buca Faculty of Education, 1-3 October, İzmir**.

İnceoğlu, M. (1993). **Tutum Algı İletişim**, Ankara: Verso Yayıncılık.

James, P. (2001). **Teachers in Action: Tasks for In-Service Language Teacher Education and Development**, Cambridge: Cambridge University Press.

Jones, V.F., Jones, L.S. (1982). **Comprehensive Classroom Management Creating Positive Learning Environments**, ED285241, Massachusetts.

Kâğıtçıbaşı, Ç. (1992). **İnsan ve İnsanlar**, İstanbul: Evrim Basım Yayın Dağıtım.

Karadağ, M. (2003). **Kuram-Yöntem Bağlamında Yazılı Sözlü Anlatım**, Ankara: Ürün Yayınları.

Kapıkıran, Ş. (1999). **Başarı Korkusu ve Başarısızlık Korkusunun Bazı Psiko-Sosyal Değişkenler Açısından İncelenmesi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Karasar, N. (2002). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kavcar, C.; Oğuzkan, F.; Sever, S. (1998). **Türkçe Öğretimi**, Ankara: Engin Yayınevi.

Kavcar, C. (1996). "Anadili Eğitimi", **Anadili Dergisi**, S.1, İzmir.

Kazancı, O. (1989). **Eğitim Psikolojisi: Kuram ve İlkelerden Uygulamaya**, Ankara: Kazancı Matbaacılık.

Kemmis, S., Mc. Taggart, R. (1988). **The Action Research Planner**, Victoria: Deakin University Press.

Keskin, A. (2003). **İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik Tutumları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Kızıltan, N. (1999). "Çocuk Yazınının İlkokul Çocuklarının Anadili Gelişimine Katkıları", *Anadili Dergisi*, S.13, İzmir.
- Kocaman, A. (1990). "Anadili Öğretimi-Yabancıdille Öğretim ve Ötesi", *Çağdaş Türk Dili*, S.30/31, Ankara.
- Kocaman, A. (1994). "Anadili Öğretiminde Bilgi ve Kullanım Boyutu", *Çağdaş Türk Dili*, S. 77-78, Ankara.
- Kocaman, A. (1998). "Söylem Çalışmaları ve Türkçe Öğretimi", *Doğan Aksan Armağanı*, Ankara.
- Koçyiğit, N. (1998). *Türkçe ve Yabancıdil Öğretmeni Yetiştiren Kurumlardaki Öğretmen Adaylarının Çağdaş Dilbilim ve Dil Öğretim Yöntemleri Konularına İlişkin Bilgi Düzeyleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Küçük, S. (1996). "Türkçe Öğretiminde Metin Seçimi ve Önemi", *Dil Dergisi*, S. 43, Ankara.
- Küçük, S. (2002). "Örgün Eğitim İkinci Kademe Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Çalışmalarında Karşılaşılan Güçlükler", *Millî Eğitim Dergisi*, S. 153-154, Ankara.
- Küçükahmet, L. (1994). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Ankara: Gazi Büro Kitabevi.
- Küçükaltan, K. (2003). *İngilizce Öğretiminde Yansıtıcı Öğretim*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Dönem Projesi: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Marshall, J. (1994). *Anadili ve Yazın Öğretimi*, Çeviren: C. Külebi, İstanbul: Çağdaş Yayınları.
- McCollum, S. (2002). "Reflection: A Key for Effective Teaching", *Teaching Elementary Physical Education*, November, 6-7.
- MEB (2000), *İlköğretim Okulu Ders Programları*, İstanbul.
- Murphy, J.M. (1991). "An Etiquette For The Non-Supervisory Observation of Classrooms", *1st International Conference on Teacher Education*, Hong Kong.
- Öz, F. (2001). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. (2003). *Türkçe Öğretimi Bibliyografyası*, Ankara: Pagem A Yayıncılık.

- Özdemir, E. (1983). "Anadili Öğretimi", *Türk Dili (Dil Öğretim Özel Sayısı)*, S. 379-380, Ankara.
- Özdemir, E. (1986). "Okullarımızda Anadili Öğretimi ve Sorunları", *Atatürk'ün Türk Dil Kurumu ve Sonrası içinde*, Hazırlayanlar: Ş. Özel ve ark, İstanbul.
- Özdemir, E. (1990). "Anadili Öğretimimizdeki Ölü Nokta", *Çağdaş Türk Dili*, S. 30/31, Ankara.
- Özer, Ö. (1999). *İşbirlikli Öğrenme ve Öğrencilerin Güdülenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özgen, B. (1993). "Anadili-Yabancıdil ve Dil Eğitimi", *Çağdaş Türk Dili*, S. 68, Ankara.
- Özsoy, Y. (1970). *Eğitimde Öğrencileri Tanıma Teknikleri*, Ankara: .
- Özsoy, S. (1996). "Kitle İletişim Araçları-Dil ve Anadili Öğretimi Üçlemi", *Dilbilim Araştırmaları*, Ankara: Bizim Büro Yayınları.
- Pak, J. (1986). *Find Out How You Teach*, Adelaide, Australia: National Curriculum Resource Centre.
- Parrott, M. (1993). *Tasks for Language Teachers: A Resource Book for Training and Development*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Pressley, M.; McCormick, C.B. (1995). *Advanced Educational Psychology for Educators, Researchers, and Policymakers*, New York: The Lehigh Press.
- Pultorak, E.G. (1996). "Following the Developmental Process of Reflection in Novice Teachers: Three Years of Investigation", *Journal of Teacher Education*, Vol.47/4, A Publication of the American Association of Colleges for Teacher Education and Corwin Press, Inc. 283-291.
- Richards, J.C.; Rodgers, T.S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (1990). *The Language Teaching Matrix*, New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. C.; Nunan, D. (1990). *Teacher Development Through Reflective Teaching, Second Language Teacher Education*, New York: Cambridge University Press.

- Richards, J. C. (1991). "The Culture of The English Language Teacher: a Hong Kong Example", **Department of English Research Report**, No:6, City Polytechnic of Hong Kong.
- Richards, J. C. (1995). **Reflective Teaching In Second Language Classrooms**, Cambridge University Press.
- Rodriguez, E.G.; Sjostrom, B.R. (1998). "Critical Reflection for Professional Development: A Comparative Study of Nontraditional Adult and Traditional Student Teachers", **Journal of Teacher Education**, Vol.49/3, A Publication of the American Association of Collages for Teacher Education and Corwin Press, Inc. 177-187.
- Sağır, M. (1996). "Anadil Öğretimi", **Dil Dergisi**, S. 43, Ankara.
- Sargöz, İ. H. (1999). "Yansımali Yabancidil Öğretimi", **Öğretmen Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu**, İzmir.
- Saylan, N. (1991). "Yansıtıcı Düşünmenin Geliştirilmesinde Öğretmenin Rolü", **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C.VI, S.2, Bursa.
- Schon, D. A. (1987). **Educating the Reflective Practitioner**, California: Jossey – Bass Inc.
- Schratz, M. (1992). "Researching 'While Teaching: An Action Research In Higher Education", **Studies In Higher Education**, Vol.17.1.
- Seifert, L.K. (1991). **Educational Psychology**, USA: Houghton Mifflin Company.
- Senemoğlu, N. (2003). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya**, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Serin, O. (2001). **Lisans ve Lisansüstü Düzeyindeki Fen Grubu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri, Fen ve Bilgisayara Yönelik Tutumları İle Başarıları Arasındaki İlişki**, Yayımlanmamış Doktora Tezi: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Sever, S. (1990). "Çocuk Kitaplarında Dil Sorunları", **Eğitim Bilimleri Birinci Ulusal Kongresi**, 24-28 Eylül, Ankara.
- Sever, S. (1994). "Türkçe Öğretiminde Tam Öğrenme Modeline Uygun Bir Eğitim Durumu Örneği", **1. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri**, C.3, Adana.

- Sever, S. (1999). "Sanatsal Etkinlikleri Yerinde İzleme Sıklığı İle Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişki", **4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri 3**, Eskişehir.
- Sever, S. (2001). "Öğretim Dili Olarak Türkçe'nin Sorunları ve Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Etkili Yaklaşımlar", **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, C. 34, S. 1-2, Ankara.
- Sever, S. (2004). **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**, Ankara: Engin Yayınevi.
- Sezer, A. (1990). "Türkçe Öğretiminde Dilbilimin Yeri", **Dilbilim Yazıları**, Ankara.
- She, H.C.; Fisher, D. (2002). "Teacher Communication Behavior and its Association With Students' Cognitive and Attitudinal Outcomes in Science in Taiwan", **Journal of Research in Science Teaching**, Vol.39/1, 63-78.
- Stanley, C. (1998). "A Framework For Teacher Reflectivity", **TESOL Quarterly**, 32: 3, 584-591.
- Sweet, A.P., Guthrie, J.T. (1998). "Teacher Perceptions and Student Reading Motivation", **Journal of Educational Psychology**, Vol. 90/2, 210-223.
- Şendur, E.P. (1999). **Sınıf Atmosferi ve Öğrenci Güdüsü**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tavşancıl, E. (2002). **Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Taylor, P. (1992). "A Perspective on the Supervision of Student Teacher", **The Professional Exchange: Teachers Talking to Teachers**, 1, np.
- Teseng, M.S.; Carter, A.R. (1970). "Achievement Motivation and Fear of Failure as Determinants of Vocational Choice, Vocational Aspiration and Perception of Vocational Prestige", **Journal of Consulting Psychology**, 17,2, 150-156.
- Thomas, J.A.; Montgomery, P. (1998). "On Becoming a Good Teacher: Reflective Practice With Regard to Children's Voices", **Journal of Teacher Education**, Vol.49/5, A Publication of the American Association of Colleges for Teacher Education and Corwin Press, Inc. 372-381.
- Thorpe, M. (2001). "Reflective Learning and Distance Learning – Made to Mix by Design and by Assessment. Information Services and Use". **IOS Press Vol. 20**, 145-158.

- Tucker, P. (1996). "The Effects of Parent Involvement on Reading Achievement, Student Attitudes Toward Reading, and Parent Attitudes Toward the School: A Longitudinal Study", **A Dissertation Presented for the Doctor of Education Degree, The University of Memphis.**
- Turanlı, A. (2000). "Dil Öğrenimindeki İstek ve Kararlılığın Akademik Başarıyla İlişkisi", **Millî Eğitim Dergisi, S.145, Ankara.**
- Umay, A. (2003). "Matematik Öğretmen Adaylarının Başarı Güdüsü Düzeyleri, Değişimi ve Değişimi Etkileyen Faktörler", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, S.22, Ankara.**
- Ur, P. (1991). **A Course in Language Teaching: Practice and Theory, Cambridge: Cambridge University Press.**
- Ülgen, G. (1994). **Eğitim Psikolojisi: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar ve Uygulamalar, Ankara: Lazer Ofset Matbaa.**
- Vaitenas, R.; Weiner, Y. (1977). "Developmental, Emotional and Interest Factors in Voluntary Mid-Career Change", **Journal of Vocational Behavior, 11, 291-304.**
- Varol, H. (1998). "Anadili Öğretimi", **Anadili Dergisi, S. 9, İzmir.**
- Vermeer, H.J., Boekaerts, M., Seegers, G. (2000). "Motivational and Gender Differences: Sixth-Grade Students' Mathematical Problem-Solving Behavior", **Journal of Educational Psychology, Vol. 92/2, 308-315.**
- Vollmeyer, R.; Rheinberg, F. (2000). "Does Motivation Affect Performance Via Persistence", **Journal of Learning and Instruction, Vol. 10, 293-309.**
- Walker, D. (1985). "Writing And Reflection", (eds) D. Boud; R. Keogh; D. Walker, **Reflection: Turning Experience into Learning, London: Kogan Page.**
- Wallace, M.J. (1991). **Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach, Cambridge: Cambridge University Press.**
- Wallace, M.J. (1998). **Action Research for Language Teachers, Cambridge: Cambridge University Press.**
- Wedman, J., Martin, M., Mahlios, M. (1990). "Effect of Orientation, Pedagogy and Time on Selected Student Teaching Outcomes", **Action in Teacher Education, Vol. 13/2, 15-23.**

- Westberry, J.S. (1996). **The Effects of Parent Involvement on the Reading Attitude and Comprehension Scores of Sixth Grade Students**, A Dissertation Presented for the Doctor of Education Degree, The University of Miami.
- Wigfield, A., Guthrie, J.T. (1997). "Relations of Children's Motivation for Reading to the Amount and Breadth of Their Reading", **Journal of Educational Psychology**, Vol. 89/3, 420-432.
- Willing, K. (1998). **Learning Styles in Adult Migrant Education**, Adelaide, Australia: National Curriculum Resource Center.
- Wise, V.L.; Spiegel, A.N.; Bruning, R.H. (1999). "Using Teacher Reflective Practice to Evaluate Professional Development in Mathematics and Science", **Journal of Teacher Education**, Vol.50/1, A Publication of the American Association of Collages for Teacher Education and Corwin Press, Inc. 45-50.
- Wittrock, M. C. (1978). "The Cognitive Movement in Instruction", **Educational Psychologist**, Vol. 13, 15-29.
- Yalçın, A. (2002). **Türkçe Öğretim Yöntemleri: Yeni Yaklaşımlar**, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yetim, H. (2002). **İlköğretim Öğrencilerinin Matematik ve Türkçe Derslerindeki Akademik Başarıları Üzerine Bir Araştırma**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yıldız, C. (2003). **Anadili Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar ve Türkçe Öğretimi**, Ankara.
- Yıldız, N. (2000). **İlköğretim Türkçe 7 Ders Kitabı**, İstanbul: Mahir Yayınları.
- Yılmaz, H. (2003). "Türk Anlatım Geleneği ve Türkçe Eğitimi", **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, S. 9, Ankara.
- Yost, D.S.; Sentner, S.M.; Bailey, A.F. (2000), "An Examination of the Construct of Critical Reflection: Implications for Teacher Education Programming in the 21st Century", **Journal of Teacher Education**, Vol.51/1, A Publication of the American Association of Collages for Teacher Education and Corwin Press, Inc. 39-49.
- Zeichner, K. M. (1993). "Connecting Genuine Teacher Development to Struggle for Social Justice", **Journal of Education for Teacher**, 19:1, 5-16.

İNTERNET KAYNAKÇASI

Altunay, U. “Yansıtıcı Öğretim”, www.geocities.com/ualtunay.geo/seminerler.html, (Son erişim: 25.05.2004)

Palmer, J.; Posteguillo, S. “Reflective Teaching in EFL: Integrating Theory and Practice”, The Internet TESL Journal, 4:3, <http://iteslj.org/Articles/Palmer-Posteguillo.html>, (Son erişim: 12.04.2004)

Vitanova, G.; Miller, A. “Reflective Practice in Pronunciation Learning”, The Internet TESL Journal, 7:1. <http://iteslj.org/Articles/Vitanova-Pronunciation.html>, (Son erişim: 24.04.2004)



EKLER

- 1. İlköğretim Okulları VII. Sınıf Türkçe Eğitim Programı**
- 2. Yansıtıcı Öğretime Göre Hazırlanmış Ders Planları**
- 3. Geleneksel Öğretime Göre Hazırlanmış Ders Planı**
- 4. Tutum Ölçeğinden Örnek Maddeler**
- 5. Çoktan Seçmeli Başarı Testinden Örnek Sorular**
- 6. Yazılı Yoklama Başarı Testinden Örnek Sorular**
- 7. Deneyin Yapıldığı Aylara Ait Belirtke Tablosu**
- 8. Deney Grubunca Yapılan Yansıtıcı Öğretim Uygulama Örnekleri**

EK -1-

İLKÖĞRETİM OKULLARI VII. SINIF TÜRKÇE EĞİTİM PROGRAMI

GENEL AMAÇLAR

İlköğretim okullarında Türkçe öğretiminin amacı, Millî Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak;

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

ANLAMA

ÖZEL AMAÇLAR

1. Öğrencilerin edindikleri dinleme, izleme alışkanlık ve becerisini, düzeylerine uygun duygu ve düşünce ürünlerini, konuşmaları, güncel yayınları anlayabilecek, eleştirebilecek ve onlardan yararlanabilecek ölçüde geliştirmek;
2. Sesli ve sessiz okuma hızını artırmak ve tekniğini kusursuz duruma getirmek;
3. Kelime dağarcığını, Türk Dil Devrimi ve çağdaş gelişimi doğrultusunda zenginleştirmek;
4. Öğrencilere dipnot, dizin, sözlük, ansiklopedi, her türlü başvurma ve kaynak eserlerden yararlanma yeteneğini kazandırıp geliştirmek;
5. Kitap sevgisini geliştirerek boş zamanları kitap okuyarak değerlendirme alışkanlığını kazandırmak;

6. Dinleme, izleme, okuma ve anlama ile ilgili becerilerini, kaynaklara başvurarak içinde yaşadıkları yurdu, toplumu, dünyayı daha iyi tanımaları, sevmeleri için kullanabilme yöntemini kazandırmaktır.

ÖĞRENCİLERİN KAZANACAKLARI DAVRANIŞLAR

Dinleme Ve İzleme Tekniği Bakımından

1. 30-35 dakikalık bir konuşmayı konferansı vb. dinleyebilmek,
2. Radyoda, televizyonda düzeyine uygun yayınları dinleyip, izleyebilmek;
3. Bir tartışmayı açık oturumu dinleyip, izleyebilmek;
4. Düzeyine uygun bir filmi, oyunu, müsamereyi izleyebilmek.

Okuma Tekniği Bakımından

1. Ortalama 200-300 sözcüklük bir fikir yazısını ya da 400-500 sözcüklük hikâyeye etme yazısını anlamalı olarak (duraklama, vurgu ve tonlamalara dikkat ederek) okuyabilmek;
2. Sessiz okuma hızını ve tekniğini geliştirebilmek;
3. Kitaplardaki içindekiler, ön söz, sunuş, dipnot, dizin ve sözlüklerden yararlanabilmek;
4. Yazım Kılavuzu'ndan, sözlüklerden, ansiklopedilerden ve kaynak kitaplardan yararlanabilmek;
5. Okuduklarından notlar alabilmek;
6. Günlük gazeteleri ve haftalık ya da aylık dergileri izleme alışkanlığı kazanabilmek;
7. Düzeyine uygun yararlı kitapları seçebilmek, kitaplardan yararlanabilmek.

Anlama Tekniği Bakımından

1. Dinlediği, izlediği bir konuşmanın, izlediği bir oyunun, filmin, okuduğu bir yazının ana fikrini ve yardımcı fikirlerini kavrayabilmek;
2. İzlenen bir filmin, oyunun, okunan bir yazının olaylarının sırasını, yerini, sebep-sonuç ilişkisini, başlıca kişilerini, kişilerinin belirgin niteliklerini kavrayabilmek;
3. Bir yazıdaki kelimelerin, kelime gruplarının, benzetmelerin, atasözlerinin anlamlarını çözümleyebilmek;
4. Bir olayın, fikir yazısının ve şiirin kendine özgü plânını çıkarabilmek;
5. Bir manzumenin biçimiyle ilgili özelliklerini açıklayabilmek;
6. Paragraflardaki düşünceleri ayrı ayrı açıklayabilmek;
7. Bir metindeki kişileri, olayları, olayların geçtiği yerleri birbirleriyle karşılaştırabilmek, ortak ve ayrı yönlerini bulabilmek;

8. Bir metinde beğendiği, beğenmediği yerleri ve yönleri belirtebilmek;
9. Gazete ve dergilerdeki düzeyine uygun haber, ilân, fıkra, makale, karikatür vb. anlayabilmek;
10. Özel mektup ve iş mektuplarını, bildirimleri, duyuruları vb. anlayabilmek;
11. Hoşlandığı şiir ve düz yazıları ezberleyebilmek;
12. Günlük hayatta karşılaştığı bilimsel ve teknik konulu bir yazıyı anlayabilmek;
13. Düzeyine uygun anlama etkinliğini gerçekleştirirken kelime dağarcığını Türk Dil Devrimi doğrultusunda geliştirebilmek.

ANLATIM

ÖZEL AMAÇLAR

1. Herhangi bir konu üzerinde, bir topluluk karşısında tekrarlara düşmeden ve yanlışlık yapmadan 5-10 dakika konuşabilme;
2. Gereğine uygun olarak bir tartışmaya katılabilme, bir toplantıyı yönetebilme;
3. Konunun gereğine göre türlü yapıdaki tümceleri doğru olarak kurabilme;
4. Yazım ve söz dizimi yanlış yapmadan yazabilme, noktalama işaretlerini yerli yerinde kullanabilme;
5. Konuşmalarını ve yazılarını uygun bir plâna göre geliştirebilme;
6. Türkçe derslerindeki her türlü etkinliklere katılabilme, varılan sonuçları anlatabilme, açıklayabilme;
7. Gördükleri, bildikleri bir yeri, bir olayı, bir canlıyı, bir kimseyi vb. anlatabilme, tanıtabilme, bunlar hakkında duygu ve düşüncelerini açıklayabilme;
8. Okunan bir kitap, dinlenen müzik parçası, gezilen bir sergi, izlenen bir film, bir oyun, bir maç vb. üzerine açıklamalarda, eleştirmelerde bulunabilme; bir yargıya varabilme;
9. Türlü konularda tasarladıklarını ve düşündüklerini anlatabilme;
11. Toplantı programlarını düzenleyebilme, kararlarını yazabilme, bu konularda bildirimler duyurular hazırlayabilme, sonuçları rapora bağlayabilme;
12. Sözcük grupları, atasözü, özdeyiş, deyim ve benzerlerini açıklayabilme;
13. Çeşitli derslerle ilgili açıklama ve raporları saptayabilme, özet çıkarabilme, not alabilme;
14. Günlük hayatta geçerli yazışmaları yapabilme;
15. Sözlü ve yazılı sanat etkinliklerine katılabilme, varsa bu alanlardaki yeteneklerini geliştirebilme;
16. Her zaman, her türlü kalemle okunaklı, işlek, güzel ve düzenli bir el yazısıyla yazabilme beceri ve alışkanlıklarını kazandırmaktır.

ÖĞRENCİLERİN KAZANACAKLARI DAVRANIŞLAR

Sözlü Olarak

1. Doğru ve düzgün konuşabilmek;
2. Türkçe derslerindeki her türlü etkinliğe katılmak, varılan sonuçları anlatabilmek, açıklayabilmek;
3. Herhangi bir konuda tekrarlara düşmeden ortalama 5 dakikalık konuşma yapabilmek;
4. Konuşmalarını uygun bir plâna göre geliştirebilmek;
5. Yakın bir çevreyi, görülen, bilinen bir köy, kasaba, kent vb. anlatabilmek;
6. Bayram, tören, şenlik gibi hareketli bir olayı, yeri ve orada görülenleri anlatabilmek;
7. Bilinen bir kimseyi, örnek bir kişiyi tanıtabilmek; fiziksel ve karakter portrelerini çizebilmek; bir ağacı, bir hayvanı, bir yapıyı vb. tanıtabilmek, anlatabilmek;
8. Gördüğü, yaşadığı olaylar üzerinde duygu ve düşüncelerini anlatabilmek;
9. Bir gezide görülenleri ve edinilen izlenimleri anlatabilmek;
10. Gereğine uygun olarak herhangi bir tartışmaya katılabilmek;
11. Topluluk karşısında bir açılış, teşekkür, özür dileme, kapanış konuşması yapabilmek;
12. Sözcük, sözcük grupları, atasözü, özdeyiş, deyim ve benzetmeleri açıklayabilmek;
13. Değişik konularda topladığı bilgileri, bir kitap okurken aldığı notları sıralayıp düzenleyebilmek, (bunlara bakarak ya da bakmayarak; ama okumadan) bir topluluğa karşı konuşabilmek;
14. Şiir seçme alışkanlığını edinebilmek, şiir canlandırmak için söz korosuna katılabilmek;
15. Oyunlaştırarak canlandırma çalışmalarında konuşma biçimine sokulmuş bir yazıyı, abartmadan, rol yapmaya sapsadan, sesleri doğru çıkarıp vurgularına özen göstererek okuyabilmek;
16. Yeteneği varsa, güzel konuşmak ve güzel şiir okumak gibi sözlü sanat etkinliklerinde bu yeteneğini geliştirebilmektir.

Yazılı Olarak

1. Yazım yanlışları yapmadan yazabilmek, noktalama işaretlerini doğru ve eksiksiz kullanabilmek;
2. Türkçe derslerindeki her türlü etkinliklerde varılan sonuçları saptayabilmek;
3. Yerine göre türlü yapıdaki tümceleri doğru olarak kurabilmek;
4. Yerine göre 5-6 tümcelik paragraflar kurabilmek, yazılarını uygun bir plâna göre geliştirebilmek;

5. Yakın çevreyi, görülen, bilinen bir köy, kasaba, kenti vb. anlatabilmek;
6. Bayram, tören, şölen gibi hareketli bir olayı, yeri ve orada görülenleri 4-5 paragrafla anlatabilmek;
7. Özel mektuplar, iş mektupları, zarf üstü yazabilmek;
8. Dilekçe, telgraf, yazabilmek; bir karar, bir olay üzerine rapor düzenleyebilmek;
9. Bilinen bir kimsenin, örnek bir kişinin fiziksel ve karakter portrelerini çizebilmek; bir ağacı, bir hayvanı, bir yapıyı vb. tanıtabilmek, anlatabilmek;
10. Gördüğü, yaşadığı olaylar üzerindeki duygu ve düşüncelerini belirtebilmek;
11. Bir gezide görülenleri ve edinilen izlenimleri anlatabilmek;
12. Sözcük, sözcük grupları, atasözü, özdeyiş, deyim ve benzetmeleri açıklayabilmek;
13. Türkçe'den başka derslerle ilgili de olsa yazım ve söz dizimi yanlış yapmadan noktalama işaretlerini doğru ve eksiksiz kullanarak gözlem, deney, açıklama ve sonuçları saptayabilmek, rapor düzenleyebilmek, özet çıkarabilmek, not alabilmek ;
14. Seçme şiirler defteri tutma zevk ve alışkanlığını kazanabilmek;
15. Bir metni, kişilerinin özelliklerine göre karşılıklı konuşmalara dönüştürebilmek;
16. Eğitsel kol çalışmalarıyla ilgili toplantıların programlarını düzenleyebilmek; alınan kararları maddeler halinde yazabilmek; bu konularda bildiriler, duyurular hazırlayıp sonuçları bir rapora bağlayabilmek;
17. Yeteneği varsa öykü, şiir yazma gibi sanat etkinliklerinde bu yeteneğini geliştirebilmek;
18. El yazısını her zaman, her türlü kalemle gereği gibi okunaklı, işlek, güzel ve düzenli yazma becerisini geliştirmek.

DİL BİLGİSİ

ÖZEL AMAÇLAR

1. Anlamlarına göre tümceleri, tümce içinde sözcükleri doğru vurgulayabilme;
2. Sözcüklerin gerçek, mecaz ve terim anlamlarını kavrayabilme, deyimleri anlayabilme;
3. Sözcükleri gerçek, mecaz, terim anlamlarında ve sesteş, anlamdaş, karşıt anlamlı sözcükleri, deyimleri anlatma etkinlikleri içinde doğal olarak kullanabilme;
4. Büyük ve küçük ses uyumlarını kavrayıp uygulayabilme;
5. Sözcük türlerini tümce içindeki anlamlarına ve görevlerine göre tanıyabilme ve doğal olarak kullanabilme;
6. Sözcüklerin yapısı ve dilimizin özelliği olan sözcük türetme yollarını kavrayabilme;
7. Sözcükleri, takıları doğru anlayabilme ve yazabilme;

8. Noktalama işaretlerini tam ve doğru olarak kullanabilme;
9. Eylem kiplerini, basit ve birleşik zamanlı biçimlerini, çatılarını; ek eylemleri, yardımcı eylemleri, birleşik eylemleri, eylemsileri tümce içinde kavrama ve doğru kullanabilme;
10. Tümcelerde öğelerin sıralanışını, sıralanışa göre anlam değişikliğini kavrayabilme ve buna göre cümle kurabilme;
11. Tümce türlerini öğrenebilme;
12. Tümcelerin görevlerini kavrayabilme davranışlarını kazandırmak ve bir önceki sınıflarda kazandıkları davranışları pekiştirmektir.

ÖĞRENCİLERE KAZANDIRILACAK DAVRANIŞLAR

1. Tümce içinde sözcükleri doğru vurgulayabilmek; sesteş sözcüklerin anlamını vurgu yolu ile belirtebilmek, vurgu yoluyla tümcenin türlü anlamlarını gösterebilmek;
2. Sözcüklerin gerçek, mecaz ve terim anlamlarını kavrayabilmek, sözcükleri bu anlamlarda kullanabilmek;
3. Sesteş, anlamdaş, karşıt anlamlı sözcükleri kullanabilmek;
4. Deyimleri anlayıp kullanabilmek;
5. Sözcükleri tümce içindeki görevlerine göre kullanabilmek;
6. Tümce içinde zamiri tanıyabilmek;
7. Zamir görevi gören ekleri tanıyabilmek, kullanabilmek;
8. Sözcükleri, tümce içindeki yapılarına göre değerlendirebilmek;
9. Eylem kiplerinden dilek kiplerini kavramak ve tümce içinde kullanabilmek;
10. Anlamlarına göre tümce türlerini kavrayabilmek ve bu türde tümceler kullanabilmek;
11. Yüklemelerine göre tümce türlerini kavrayabilmek ve bu türde tümceler kurabilmek;
12. Yardımcı eylemleri kavrayabilmek ve tümce içinde doğru yazabilmek;
13. Etken, edilgen, geçişli, geçişsiz eylemleri kavrayabilmek;
14. Kuralı ve devrik tümceyi kavrayabilmek;
15. Noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanabilmek;
16. Türkçe sözlük ve yazım kılavuzuna başvurabilmeyi öğretebilmektir.

EK -2-**YANSITICI ÖĞRETİME GÖRE HAZIRLANMIŞ DERS PLANI****A. BİÇİMSEL BÖLÜM**

Okulun Adı: Fırat İlköğretim Okulu

Dersin Adı: Türkçe

Sınıf: İlköğretim 7. sınıf (7-C)

Süre: 4 ders saati

Öğretmenin Adı-Soyadı: Serkan AKAN

Öğrenme ve Öğretme Strateji-Yöntem ve Teknikleri: Yansıtıcı Öğretim, Soru-Yanıt, Düzenlatım.

Yansıtıcı Öğretimle İlgili Uygulamalar:

- Metinde geçen anahtar sözcüklerden ve metnin başlığından yola çıkılarak içeriğin tahmin edilmesi suretiyle konuya hazırlık.
- Eski öğrenme yaşantılarını (deneyimlerini) yansıtarak öğrenmeyi kolaylaştırma.
- Doğal yansıma.
- "Bitiriş" bölümünde yer alan yansıtma sorularının yanıtlanması.
- Ders günlüğünün tutulması.

Araç ve Gereçler: Ders Kitabı (N. Yıldız), İmlâ Kılavuzu (TDK), Türkçe Sözlük (TDK).

B. ÖĞRENME ÜNİTESİNİN ÖRÜNTÜSÜ

Metnin Başlığı: Trende

Ana Nokta: Öğrenme ünitesi düzeyinde belirtilen anlama, anlatma ve dilbilgisi becerilerinin amaçlarıyla ilgili davranış örüntülerini kazandırmak.

Hedef: Düzeyine uygun bir metni kurallarına uygun olarak okuyabilme.

- Davranışlar:**
1. 400-500 sözcüklük bir metni vurgu ve tonlamalara dikkat ederek okuma.
 2. Tümce içinde sözcüklerin vurgusunu tanıma ve doğru vurgu yapma.
 3. Sesli-sessiz okuma hızını ve tekniğini geliştirme.
 4. Yazım kılavuzu ve sözlükten yararlanma becerisi kazanma.

Hedef: Düzeyine uygun olarak okuduğu bir metni anlayabilme.

- Davranışlar:**
1. Yazının ana düşüncesini söyleme/yazma.
 2. Yazının yardımcı düşüncelerini söyleme/yazma.
 3. Metindeki neden-sonuç ilişkisini söyleme/yazma.
 4. Metindeki zaman/meکان ilişkisini söyleme/yazma.
 5. Yazının planını çıkarma.
 6. Okuduğu metnin türünü söyleme/yazma.

Hedef: Yazım kurallarına uygun olarak yazabilme.

Davranışlar: 1. Yabancı kökenli sözcükleri tanıma.
2. Dilimize girmiş olan yabancı kökenli sözcükleri doğru olarak söyleme/yazma.

Hedef: Duygu ve düşüncelerini kurallara uygun olarak aktarabilme.

Davranışlar: 1. Duygu-düşünce-izlenim ve tasarımlarını konuşma ilkelerine uygun olarak anlaşılır ve etkili bir biçimde anlatma becerisi kazanma.
2. Duygu-düşünce-izlenim ve tasarımlarını yazım kurallarına uygun olarak bir plan dahilinde yazma becerisi kazanma.
3. Dersteki etkinliklere katılma, sorulan soruları sözlü ya da yazılı olarak yanıtlama becerisi kazanma.

C. EĞİTİMSEL DURUM

Giriş: 1. Bencillik hakkındaki düşüncelerinizi söyleyip, daha önce yaptığımız bencilce bir davranış varsa arkadaşlarınıza kısaca anlatınız.
2. Eğer tren yolculuğu yaptıysanız, yolculuk sırasındaki bir anınızı anlatınız.

İşleniş:

1. Metnin başlığı (Trende) öğretmen tarafından söylenir ve başlıktan yola çıkılarak öğrenciler tarafından metnin içeriğinin tahmin edilmesi istenir.

2. Eğer öğrenciler doğru tahminde bulunamamışlarsa, metinde geçen anahtar sözcükler öğretmen tarafından önceden saptanarak (tren, bencillik, boş yer, kalabalık) öğrencilere söylenir ve anahtar sözcüklerden yola çıkılarak öğrencilerin metnin içeriğini tahmin etmeleri sağlanır (Önceden metnin içeriği hakkında bilgi sahibi olmak, okuduğunu-dinlediğini anlamayı kolaylaştırır).

3. Soruyu doğru yanıtlayan öğrencilerden, doğru yanıt verdikten sonraki duygularını üç sıfatla ifade etmeleri istenir (Bu, diğer öğrencilerin de güdülenmelerini sağlar).

4. Metin, ilk önce sessiz okuma tekniği kullanılarak öğrencilere okutulur.

5. Daha sonra metin öğretmen tarafından vurgu ve tonlamalara dikkat çekilerek sesli olarak okunur.

6. Öğretmenin ardından metin, iki öğrenciye sesli okutulur. Öğrencilerin okuma hataları, öğretmen tarafından düzeltilir. Aynı zamanda, okuma hatasının neden kaynaklandığı (alışkanlık, dikkatsizlik, bilgi eksikliği, vb.) öğretmen-öğrenci işbirliğiyle saptanarak, eksiklikler giderilir ve hatanın yinelenmemesi için öğrenciden çaba göstermesi istenir (Eğer sorunun ne olduğu saptanırsa, ona göre çözüm önerileri aranır).

7. Öğrencilere, bir önceki derste öğrendikleri yeni sözcüklerden hangilerini hatırladıkları ve hatırladıkları sözcükleri hangi yöntemle (o sözcüğün karşılıdığı kavramı görerek / o sözcüğü günlük yaşamda kullanarak / öğretmeninizin yanışınızı düzeltmesi yoluyla / sözlükten bakarak) öğrendikleri sorulur. Bundan yola çıkılarak hangi yöntemin hangi öğrenci için daha etkili olduğu saptanır ve metinde geçen anlamı bilinmeyen sözcükler ona göre öğretilir.

8. Öğretilen yeni sözcüklerin pekiştirilmesi için, öğrencilere öğrendikleri yeni sözcüklerin, neyi niçin çağrıştırdığı sorulur (Karşıt anlam, eş anlam, aynı kökten gelme, birbirinin devamı eylemler, yakın anlam, genel-özel ilişkisi, vb.).

9. Okunan metnin anlaşılıp anlaşılmadığını saptamak için metinle ilgili sorular sorulur, verilen doğru yanıtlar pekiştirilir, yanlış yanıtlar düzeltilir. Bu süreçte, öğrencilerin niçin yanlış yaptıkları, okuduklarını neden anlayamadıkları üzerinde yoğunlaşılır. Bunu yaparken, problem çözmenin basamakları kullanılabilir: sorunun anlaşılması, çözümün tahmin edilmesi, gözlenebilir sınavıcıların belirlenmesi, deneme ve değerlendirmelerin yapılması, yanıtın ifade edilmesi.

10. Öğrencilere günlük hayatta parçadaki gibi bir olayla hiç karşılaşp karşılaşmadıkları, eğer karşılaştılsa parçadaki kahramandan farklı olarak neler yaptıkları sorulur (Bu yolla, hem metnin pekişmesi, hem de öğrencilerin düşüncelerini anlatma güçlerinin gelişmesi sağlanır).

11. Öğrencilere, bu parçadan genel bir yargıya ulaşıp ulaşmadıkları sorulur. Yanıtlardan hareketle, metinden çıkarılacak genel sonuca ana fikir (ana düşünce) dendiği açıklanır ve parçanın ana düşüncesi öğretmen tarafından tekrarlanır.

12. Dersin bu bölümüne kadar herkesin ne öğrendiğini yanındaki arkadaşına fısıltıyla anlatması istenerek doğal yansıma yapılır.

13. Öğrencilere, bu metin ile bir önceki derste işledikleri “Onuncu Yıl Marşı” arasında, biçimsel olarak ne tür farklılıklar olduğu sorulur ve öğrencilerin yanıtlarından yola çıkılarak “düz yazı” türü tanıtılır. Metinde yer alan bazı satırların diğerlerine göre içeriden başladığı, buna “satur başı” dendiği, bir satur başından diğer satur başına kadar olan bölüme de paragraf dendiği söylenir. Bu bilgiler ışığında; öğrencilerden okudukları metinde kaç paragraf olduğunu bulmaları istenir. Daha sonra öğrencilere, yazının neden paragraflara ayrılarak yazıldığını tahmin etmeleri istenir. Paragraflarda yer alan düşüncelerin öğrencilere ayrı ayrı söylenmesi yoluyla, her bir paragrafta konunun ayrı bir yönünün işlendiği sezdirilir.

14. Paragraflarda her alan düşüncelerin anlaşılmasından sonra, öğrencilere yazarın düşüncelerini nasıl belli bir sıraya koyarak aktardığı vurgulanır.

15. Öğretmen, öğrencilere düzyazıların genellikle üç bölümden oluştuğunu ve bu bölümlerde nelerin yer aldığını söyler: Giriş: Konunun ve anlatı kişi-kişilerinin tanıtıldığı bölüm.

Gelişme: Olayların-düşüncelerin ayrıntılarıyla anlatıldığı bölüm. Sonuç: Bir sorunun çözüldüğü, eğer varsa gerilimin giderildiği bölüm.

16. Bu bilgilerden yola çıkılarak, öğrencilerden yazının planını çıkarmaları (giriş, gelişme, sonuç bölümlerini göstermeleri) istenir.

17. Öğrencilere metnin türüyle ilgili olarak;

- Yazar metinde kimin görüş ve düşüncelerine yer vermiştir? (Kendi)
- Metinde bu görüşlerini kabul ettirme iddiası var mıdır? (Yoktur)
- Ortaya konulan görüşler kesin kurallara bağlanmakta mıdır? (Hayır)”

gibi sorular sorulur. Yanıtlar doğrultusunda, öğretmen tarafından “Bu özellikleri taşıyan, böyle kişisel görüş ve düşüncelerin anlatıldığı gazete ve dergi yazılarına ‘fıkra’ denir. Fıkra bir ‘düşünce yazısı’dır, bu tür yazılarda düşüncelerini kabul ettirme çabası görülmez.” açıklaması yapılır. Bu açıklamadan sonra, daha önce hiç fıkra okuyup okumadıkları, eğer okudularsa, okudukları yazının bu özellikleri taşıyıp taşımadığı sorularak, fıkra türünün pekişmesi sağlanır.

18. Öğrencilerin ilgilerini çekmek ve onları başka bir alana (dilbilgisi) hazırlamak amacıyla, “Türkçe öğretiminde dilbilgisi öğretiminin rolü hakkında düşünceleriniz nelerdir, yani, dilbilgisi dersinde ilk önce kuralın mı öğretilmesini istersiniz, yoksa metinden yola çıkarak kurala varmayı mı istersiniz? Daha önceki dilbilgisi derslerinde hangi yolla öğrendikleriniz daha kalıcı oldu?” gibi sorular yöneltilir. Yanıtlardan ve tartışmalardan sonra şu üç tümce verilerek, aralarındaki anlam farkını öğrencilerin bulmaları istenir:

“Sinem dün halasına gitti.” (Kime gitti?) “Sinem halasına dün gitti.” (Ne zaman gitti?)

“Dün halasına Sinem gitti.” (Kim gitti.)

Yanıtlardan yola çıkarak, yükleme yakın olan sözcüğün daha baskın söylendiği, diğerlerine göre bazı sözcükleri daha baskın söylemeye “vurgu” dendiği ve yükleme yakın olan sözcüklerin daha baskın söylenmesine de “tümce vurgusu” dendiği açıklanmalı; öğrencilerden benzer örnekler vermeleri istenmelidir.

Daha sonra, öğrencilerden şu sözcükleri söylemeleri istenir: Yolcu, vagon, güneş, yolculuk, vagonlar, Ankara, Konya, İstanbul, Malatya, Sinop.

Öğrenciler bu sözcükleri seslendirdikten sonra, sözcükler bir de öğretmen tarafından seslendirilir ve sözcükler arasındaki söyleyiş farkları öğrencilere sorulur. Yanıtlar değerlendirilir ve öğretmen tarafından doğru yanıt tekrar edilir: Türkçe sözcüklerde vurgu genellikle son hecededir. Yer adlarında ise vurgu genelde ilk hecededir; ancak, ikiden fazla heceden oluşan yer adlarında vurgu, bazen ikinci heceye kayabilir.

Sonradan, öğrencilere şu sözcükler söylenir: **teyze, yenge, tilki, aslan, karga, hala.**

Öğrenciler bu sözcükleri seslendirdikten sonra, sözcükler bir de öğretmen tarafından seslendirilir ve hayvan adları ile akrabalık adlarında çoğu zaman vurgunun ilk hecede olduğu söylenir. Metinden hareketle, vurgu ile ilgili alıştırmalar yapılır.

19. Öğrencilere, güzel konuşmanın çok önemli olduğu ve güzel konuşabilmek için yazım kurallarını bilmek gerektiği söylenir. Öğrencilerin bu konudaki görüşlerini söylemeleri istenir. Ardından, öğrencilerin günlük yaşamda kullandıkları “tren, grup, spor, problem, gram” sözcükleri tahtaya yazılır ve bu sözcüklerin yazımına dikkat etmeleri istenir. Sözcük başında, iki ünsüzün yan yana geldiği ve böyle iki ünsüzle başlayan sözcüklerin Batı kökenli olduğu vurgulanır. Bu şekilde iki ünsüzle başlayan Batı kökenli sözcüklere başka örnekler vermeleri istenir.

Ayrıca, kimi yabancı sözcüklerde, a, i ve u harflerinin üzerine inceltme işareti (^) konduğu ve bu işaretin o harfi gereğinden daha uzun okuttuğu söylenir. Şu sözcükleri, öğrencilerin seslendirmeleri istenir: iptidâî, kurşunî, telâş. Daha sonra öğrencilerden, bu şekilde inceltme işareti kullanılan yabancı kökenli sözcüklere başka örnekler vermeleri istenir.

Bitiriş:

Öğrencilere şu sorular yöneltilir:

1. Bu dersten neler öğrendiniz?
2. Derste öğretilenlere ekleyebileceğiniz bir şeyler var mı?
3. Bu dersteki beklentileriniz nelerdi? Hangileri gerçekleşti?
4. Önceden öğrendiğiniz hangi bilgi bu dersteki öğrenmelerinizi kolaylaştırdı?
5. Derste öğrenci olarak yapmanız gerekenleri yerine getirebildiniz mi? Hayırsa, niçin?
6. Bu derste yanıtlanacağını umduğunuz ama yanıtlanamayan sorular oldu mu? Olduysa hangi sorular?
7. Bu günden başlayarak, derste neler öğrendiğinizi, dersle ilgili neler hissettiğinizi, beklentilerinizi, vb. içeren günlük tutunuz.

YANSITICI ÖĞRETİME GÖRE HAZIRLANMIŞ DERS PLANI

A. BİÇİMSEL BÖLÜM

Okulun Adı: Fırat İlköğretim Okulu

Dersin Adı: Türkçe

Sınıf: İlköğretim 7. sınıf (7-C)

Süre: 4 ders saati

Öğretmenin Adı-Soyadı: Serkan AKAN

Öğrenme ve Öğretme Strateji-Yöntem ve Teknikleri: Yansıtıcı Öğretim, Soru-Yanıt, Düzanlatım.

Yansıtıcı Öğretimle İlgili Uygulamalar:

- İşlenen metinle kazanılan duyguların bir resimle yansıtılması.
- Eski öğrenme yaşantılarını (deneyimlerini) yansıtarak öğrenmeyi kolaylaştırma.
- Doğal yansıma.
- "Bitiriş" bölümünde yer alan yansıtma sorularının yanıtlanması.
- Derste işlenenleri ve olanları anlatan bir mektup yazılması.

Araç ve Gereçler: Ders Kitabı (N. Yıldız), İmlâ Kılavuzu (TDK), Türkçe Sözlük (TDK).

B. ÖĞRENME ÜNİTESİNİN ÖRÜNTÜSÜ

Metnin Başlığı: 29 Ekim

Ana Nokta: Öğrenme ünitesi düzeyinde belirtilen anlama, anlatma ve dilbilgisi becerilerinin amaçlarıyla ilgili davranış örüntülerini kazandırmak.

Hedef: Düzeyine uygun bir şiiri kurallarına uygun olarak okuyabilme.

- Davranışlar:**
1. Bir şiiri vurgu ve tonlamalara dikkat ederek okuma.
 2. Tümce içinde sözcüklerin vurgusunu tanıma ve doğru vurgu yapma.
 3. Sesli-sessiz okuma hızını ve tekniğini geliştirme.
 4. Şiirin duygu yapısına göre sesini ayarlama becerisini geliştirme.
 5. Yazım kılavuzu ve sözlükten yararlanma becerisi kazanma.

Hedef: Düzeyine uygun olarak okuduğu bir şiiri anlayabilme.

- Davranışlar:**
1. Şiirin temasını söyleme/yazma.
 2. Şiirdeki sözcüklerin, sözcük gruplarının, benzetmelerin, atasözlerinin ve deyimlerin anlamlarını çözümlenme.
 3. Dörtlüklerdeki düşünceleri ayrı ayrı söyleme/yazma.
 4. Okuduğu şiirle ilgili olarak soru oluşturma yeteneği kazanma.

Hedef: Duygu ve düşüncelerini kurallara uygun olarak aktarabilme.

- Davranışlar:**
1. Duygu-düşünce-izlenim ve tasarımlarını konuşma ilkelerine uygun olarak anlaşılır ve etkili bir biçimde anlatma becerisi kazanma.

2. Duygu-düşünce-izlenim ve tasarımlarını yazım kurallarına uygun olarak bir plan dahilinde yazma becerisi kazanma.
3. Dersteki etkinliklere katılma, sorulan soruları sözlü ya da yazılı olarak yanıtlama becerisi kazanma.

Hedef: Okuduğu bir şiirin biçimsel özelliklerini öğrenebilme.

- Davranışlar:**
1. Sözcükleri hecelerine doğru olarak ayırma.
 2. Hece ölçüsüyle ilgili gerekli bilgileri öğrenme.
 3. Okuduğu bir şiirin kaçlı hece ölçüsüne göre yazıldığını duraklarını belirterek bulma.
 4. Uyak ve redifin ne olduğunu öğrenme.
 5. Okuduğu şiirde uyakları ve redifleri bulma.
 6. Okuduğu şiirin uyak düzenini bulma.

Hedef: Dilimizdeki ünlülerle ilgili kuralları öğrenebilme.

- Davranışlar:**
1. Ünlüleri darlık-yuvarlaklık özelliklerine göre gruplamayı öğrenme.
 2. Ünlüleri genişlik-düzlük özelliklerine göre gruplamayı öğrenme.
 3. Küçük ünlü uyumunu öğrenme.
 4. Küçük ünlü uyumuna uyan-uymayan sözcükleri bulma.

Hedef: Noktalama işaretlerini yerinde kullanabilme.

- Davranışlar:**
1. Virgül (,) işaretini doğru ve yerinde kullanma.

C. EĞİTİMSEL DURUM

Giriş:

1. Bu yıl Cumhuriyetimizin kaçınıcı yılını kutluyoruz? Cumhuriyet'in nasıl ilân edildiği hakkında bildiklerinizi anlatınız.

2. Bayramlarda neler hissedersiniz? Bu özel günlerle ilgili duygularınızı anlatınız.

İşleniş:

1. Şiir, ilk önce sessiz okuma tekniği kullanılarak öğrencilere okutulur.
2. Daha sonra şiir öğretmen tarafından metnin duygu yapısına uygun olarak ve vurgu - tonlamalara dikkat çekilerek sesli olarak okunur.
3. Öğretmenin ardından metin, iki öğrenciye sesli okutulur. Öğrencilerin okuma hataları, öğretmen tarafından düzeltilir. Aynı zamanda, okuma hatasının neden kaynaklandığı (alışkanlık, dikkatsizlik, bilgi eksikliği, vb.) öğretmen-öğrenci işbirliğiyle saptanarak, eksiklikler giderilir ve hatanın yinelenmemesi için öğrenciden çaba göstermesi istenir (Eğer sorunun ne olduğu saptanırsa, ona göre çözüm önerileri aranır).

4. Öğrencilerin anlamlarını bilmedikleri düşünülen sözcüklerin geçtiği tümceler tahtaya yazılır ve tümceden yola çıkılarak, öğrencilerin o sözcükleri tahmin etmeleri istenir:

Bu seher, bu camdan giren gündüz ben! (Öğrencilerin tahminlerini kolaylaştırmak için, “Pencereden günün ilk ışıkları ne zaman girer?, vb.” gibi destekleyici sorular yöneltilebilir. Yanıtların ardından, “seher”in, sabah güneş doğmadan önceki tan ağartısı olduğu açıklanır.)

Az önce fecirle kaçan yıldızlar,

Başından yağıyor daha bol, gümrah. (Öğrencilerin “fecir” sözcüğünü bilmelerini kolaylaştırmak için, “Yıldızlar ne zaman kaybolurlar, kaçarlarm?” sorusu sorulabilir ve yanıtların ardından, “fecir”in, tan vakti, gün ağarması anlamına geldiği söylenir. “Gümrah” sözcüğünü bulmaları için de, “Gümrah sözcüğünün, ‘bol’ sözcüğünden virgülle ayrıldığına ve yağmak eylemini nitelediğine dikkat ediniz.” diye bir ipucu verilebilir. Yanıtların ardından da, ‘gümrah’ın, ‘bol’ sözcüğüyle yakın anlamda olduğu, ‘çok bol, çok sık, yoğun’ anlamlarına geldiği açıklanır.

5. Şiirde anlatılanların pekişmesini sağlamak için, öğrencilerden şiirin her bir dördlüğünü ayrı ayrı açıklamaları istenir. Eğer söz hakkı verilen öğrenci doğru açıklamayı yapamazsa, istediği bir arkadaşından yardım alması istenir. Yardım eden öğrenci doğrudan yanıt söylemez; sadece diğer öğrencinin doğru yanıt bulmasını sağlamak için ona ipucu verir. Öğrencilerin ardından her bir dördlük öğretmen tarafından tek tek açıklanır.

6. Dörtlüklerin açıklanmasının ardından, öğrencilerden şiirle ilgili yanlarındaki arkadaşlarıyla birkaç dakika konuşmaları istenir. Bu sınıfta gürültüye yol açsa da, öğrencilerin düşüncelerini netleştirmeleri için yararlı olabilir. Daha sonra öğrencilerden şiirle ilgili 3'er soru çıkarmaları ve bu soruları, istedikleri bir arkadaşlarına yöneltmeleri istenir. Eğer öğrenci soruyu doğru yanıtlayamamışsa, başka bir öğrenciden arkadaşına yanıt buldurmak için yardım etmesi istenir. Yardım eden öğrenci doğru yanıt söylemez, ama arkadaşının bulması için ona ipucu verir. Bu işlem, bütün sorular için böyle devam eder. Verilen doğru yanıtlar pekiştirilir, yanlış yanıtlar düzeltilir. Bu süreçte, öğrencilerin niçin yanlış yaptıkları, okuduklarını neden anlayamadıkları üzerinde yoğunlaşılır. Daha sonra da, kitapta yer alan metinle ilgili sorular ile öğrencilerin ürettikleri sorular karşılaştırılarak öğrenciler güdülenir.

7. Öğrencilerin, metinden ne anladıklarını gösteren ve metni okuduklarında kazandıkları duyguları yansıtan birer resim çizmeleri istenir.

8. Öğrencilere, daha önceki derslerde işlenen “Onuncu Yıl Marşı” adlı şiiri incelerken, dört dizeden (mısradan) oluşan bölümlere kıta (dörtlük) dendiği hatırlatılır; incelenen şiirin (29 Ekim) 6 dördlükten oluştuğuna dikkat çekilir. Ardından, birinci kıtada yer alan dizeler tahtada öğrencilerle beraber hecelere ayrılır:

Bu sa-bah i-çim-de bir ta-ze-lik var = 11 hece

Bu se-her, bu cam-dan gi-ren gün-düz ben! = 11 hece

So-kak-tan yük-se-len bu şen nâ-ra-lar, = 11 hece

Bu cam-dan ba-kı-nan, bu gü-len yüz ben! = 11 hece

Dörtlüğü oluşturan dizelerdeki hece sayılarının eşit olduğuna öğrencilerin dikkati çekilir ve bütün dörtlüklerin hece sayılarının da eşit olduğu belirtilir. Böyle, belirli sayıdaki hece kümelerine dayanan ölçüye **hece ölçüsü** dendiği açıklanır ve okudukları şiirin 11’li hece ölçüsüne göre yazıldığı söylenir.

Öğrencilerden aşağıdaki dizeyi okumaları istenir.

Bu sa-bah i-çim-de / bir ta-ze-lik var
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11

Bu dizeyi okurken, “içimde” sözcüğünden sonra, biraz durarak okumaya devam ettiklerine dikkat çekilir. Kıtaların diğer dizelerinde de 6. hecenin sonunda aynı özelliğin bulunduğu dikkat etmeleri istenir ($6 + 5 = 11$). Burada olduğu gibi, hece ölçüsüyle yazılmış şiirlerde ölçü kalıpları içindeki durma yerlerine **durak** dendiği söylenir. Konunun pekişmesi için, öğrencilerden istedikleri konuda hece vezni ile birer dörtlük yazmaları istenir.

9. Öğrencilerden, şimdi de aynı kıta üzerinde ses benzerliklerine dikkat etmeleri istenir:

Bu sabah içimde bir tazelik var

Bu seher, bu camdan giren gündüz ben!

Sokaktan yükselen bu şen nâralar,

Bu camdan bakınan, bu gülen yüz ben!

Öğrencilere, “Dörtlükte birinci dizenin son sözcüğü ile üçüncü dizenin son sözcüğündeki ses benzerliğini fark etmişsinizdir. Yazılışları aynı, anlam ya da görevleri farklı bu şekildeki ses benzerliğine **uyak** (kafiye) dendiğini öğrenmişsiniz. **Var** sözcüğü ile naralar sözcüğünde benzeşen **-ar** sesleri uyaklıdır. İkinci dize ile dördüncü dizenin sonlarında ‘ben’ sözcüğünün yinelendiğine dikkat ediniz. Burada olduğu gibi, dize sonlarında görevleri ya da anlamları aynı ses benzerliğine redif denir. Redif, daima uyaktan sonra gelir. Aynı dizelerde, rediften önce gelen gündüz ve yüz sözcüklerinde benzeşen **üz** sesleri ise uyaklıdır. Bu şekilde, iki sesin benzeşmesiyle oluşan uyaklara da **tam uyak** denir. Eğer dize sonunda ikiden fazla ses benzeşiyorsa **-beşinci dörtlüğün ikinci ve dördüncü dizelerinde olduğu gibi- zengin uyak**; tek ses benzeşmesi varsa **-dördüncü dörtlüğün birinci ve üçüncü dizelerinde olduğu gibi- yarım uyak**; bir sözcük diğer dizedeki sözcüğün içinde aynen geçiyorsa da **-dördüncü dörtlüğün ikinci ve dördüncü dizelerindeki Türkeli ve eli sözcükleri- bu tür uyaklara tunç uyak** denir.” açıklaması

yapılır. Konunun pekişmesi için, diğer dörtlüklerdeki uyak ve redifler tahtada öğrenciler tarafından gösterilir. Bu sırada, sınıftaki diğer öğrenciler de tahtadaki öğrenciye yardım ederler.

10. Dörtlüklerdeki uyak ve rediflerin gösterilmesinden sonra, her dörtlükteki aynı dizelerin uyaklı olduğuna dikkat çekilir ve uyaklı dizeler, aynı harfle gösterilir:

.....	a	c
.....	b	d
.....	a	c
.....	b	d

İşte bu gördükleri, birbiriyle uyaklı dizelerin gösterildiği şemaya, **uyak düzeni** (kafiye şeması) dendiği söylenir.

11. Öğrencilere, dilimizde sekiz ünlü harf olduğu ve bu ünlüleri bir önceki hafta incelik ve kalınlıklarına göre ayırdıkları hatırlatılır. Bunun ardında da, ünlüleri seslendirirken, dudaklarının düz mü yuvarlak mı olduğu sorulur ve yapılan seslendirme alıştırmalarının ardından, öğrencilerle ulaşılan sonuç tahtaya yazılır:

Düz ünlüler: a, e, ı, i.

Yuvarlak ünlüler: o, ö, u, ü.

Bunun ardından, az önceki ayırımın dudakların durumuna göre olduğu belirtilir ve şimdi de öğrencilerden, alt çenenin açılmasına ve daralmasına göre ünlüleri ayırmaları istenir. Yapılan seslendirme alıştırmalarının ardından, öğrencilerle ulaşılan sonuç tahtaya yazılır:

Geniş ünlüler: a, e, o, ö.

Dar ünlüler: ı, i, u, ü.

Akılda kalıcılığı kolaylaştırmak için, ünlülerin özelliklerini gösteren şu tablo tahtaya çizilir:

	Düz		Yuvarlak	
	Geniş	Dar	Geniş	Dar
Kalın	a	ı	o	u
İnce	e	i	ö	ü

Bunun ardından, incelenen şüirden alınan bazı sözcükler tahtaya yazılarak, bu sözcüklerin ünlüleri incelenir:

Sabah → a: düz geniş.

İçinde → i: düz dar, e: düz geniş.

Komşular → o: yuvarlak, u: dar yuvarlak, a: düz geniş.

Yurttaşım → u: yuvarlak, a: düz geniş, ı: düz dar.

Bu örneklerden yola çıkarak, ünlülerin yan yana geliş kurallarıyla ilgili sonuçlar, öğretmen-öğrenci işbirliğiyle tahtaya yazılır:

a. Eğer bir sözcüğün ilk hecesindeki ünlü düzse (a, e, ı, i), ondan sonraki hecelerdeki ünlüler de düzdür.

b. İlk hecede bulunan ünlü yuvarlak (o, ö, u, ü) ise, ondan sonraki hecelerin ünlüleri ya düz geniş (a, e) ya da dar yuvarlak (u, ü) olur.

Ardından, bu kurala **küçük ünlü uyumu** dendiği açıklanır. Konunun pekişmesi için, işlenen şiirden, üç tane bu kurala uyan ve üç tane de uymayan sözcük bulmaları ve gerekçelerini tahtada arkadaşlarına anlatmaları istenir.

12. Şiirin beşinci dördlüğü tahtaya yazılır:

Bu eşsiz İstanbul, bu tek Edirne,

Bu örnek Kayseri, Sivas, Erzurum,

Bu Fırat, Menderes, Çoruh, Ergene,

Bu İzmir, Adana, Urfa, bu Çorum.

Öğrencilere, bu dördlükte niçin virgül (,) kullanılmış olabileceği sorulur, yanıt bulmalarını kolaylaştırmak için de, birinci, üçüncü ve dördüncü dördlüklerde hep il isimlerinin; üçüncü dördlükte de nehir isimlerinin sıralandığına dikkat çekilir. Daha sonra da, birbiri ardınca sıralanmış eş görevli ve aynı türden gelen sözcüklerin arasına virgül konduğu vurgulanır.

13. Öğrencilerden, bir arkadaşlarına ya da bir yakınlarına bu derste neler öğrendiklerini anlatan birer mektup yazmaları istenir.

Bitiriş:

Öğrencilere şu sorular yöneltilir:

1. Bu dersten neler öğrendiniz?
2. Derste öğretilenlere ekleyebileceğiniz bir şeyler var mı?
3. Bu derste beklentileriniz nelerdi? Hangileri gerçekleşti?
4. Dersin en etkilendiğiniz bölümü neydi?
5. Önceden öğrendiğiniz hangi bilgi bu derste öğrendiklerinizi kolaylaştırdı?
6. Derste öğrenci olarak yapmanız gerekenleri yerine getirebildiniz mi? Hayırsa, niçin?
7. Bu derste yanıtlanacağını umduğunuz ama yanıtlanamayan sorular oldu mu? Olduysa hangi sorular?

YANSITICI ÖĞRETİME GÖRE HAZIRLANMIŞ DERS PLANI

A. BİÇİMSEL BÖLÜM

Okulun Adı: Fırat İlköğretim Okulu

Dersin Adı: Türkçe

Sınıf: İlköğretim 7. sınıf (7-C)

Süre: 4 ders saati

Öğretmenin Adı-Soyadı: Serkan AKAN

Öğrenme ve Öğretme Strateji-Yöntem ve Teknikleri: Yansıtıcı Öğretim, Soru-Yanıt, Düzanlatım.

Yansıtıcı Öğretimle İlgili Uygulamalar:

- Metnin konusuyla ilgili öğrencilere birer resim verip bu resimle ilgili kısa birer yazı yazmalarını isteyerek konuya hazırlık.
- Eski öğrenme yaşantılarını (deneyimlerini) yansıtarak öğrenmeyi kolaylaştırma.
- Doğal yansıma.
- "Bitiriş" bölümünde yer alan yansıtma sorularının yanıtlanması.
- Ders değerlendirme raporunun yazılması.

Araç ve Gereçler: Ders Kitabı (N. Yıldız), İmlâ Kılavuzu (TDK), Türkçe Sözlük (TDK).

B. ÖĞRENME ÜNİTESİNİN ÖRÜNTÜSÜ

Metnin Başlığı: Kavak Ağacı

Ana Nokta: Öğrenme ünitesi düzeyinde belirtilen anlama, anlatma ve dilbilgisi becerilerinin amaçlarıyla ilgili davranış örüntülerini kazandırmak.

Hedef: Düzeyine uygun bir metni kurallarına uygun olarak okuyabilme.

- Davranışlar:**
1. 400-500 sözcüklük bir metni vurgu ve tonlamalara dikkat ederek okuma.
 2. Tümce içinde sözcüklerin vurgusunu tanıma ve doğru vurgu yapma.
 3. Sesli-sessiz okuma hızını ve tekniğini geliştirme.
 4. Yazım kılavuzu ve sözlükten yararlanma becerisi kazanma.

Hedef: Düzeyine uygun olarak okuduğu bir metni anlayabilme.

- Davranışlar:**
1. Yazının ana düşüncesini söyleme/yazma.
 2. Yazının yardımcı düşüncelerini söyleme/yazma.
 3. Metindeki neden-sonuç ilişkisini söyleme/yazma.
 4. Metindeki zaman/mekan ilişkisini söyleme/yazma.
 5. Okuduğu metinle ilgili olarak soru oluşturma yeteneği kazanma.
 6. Okuduğu metni, daha önce okuduğu benzer metinlerle karşılaştırma.
 7. Yazının planını çıkarma.
 8. Okuduğu metnin türünü söyleme/yazma.

Hedef: Yazım kurallarına uygun olarak yazabilme.

Davranışlar: 1. Yabancı kökenli sözcükleri tanıma.

2. Dilimize girmiş olan yabancı kökenli sözcükleri doğru olarak söyleme/yazma.

Hedef: Duygu ve düşüncelerini kurallara uygun olarak aktarabilme.

Davranışlar: 1. Duygu-düşünce-izlenim ve tasarımlarını konuşma ilkelerine uygun olarak anlaşılır ve etkili bir biçimde anlatma becerisi kazanma.

2. Duygu-düşünce-izlenim ve tasarımlarını yazım kurallarına uygun olarak bir plan dahilinde yazma becerisi kazanma.

3. Dersteki etkinliklere katılma, sorulan soruları sözlü ya da yazılı olarak yanıtlama becerisi kazanma.

Hedef: Noktalama işaretlerini yerinde kullanabilme.

Davranışlar: 1. Tırnak (" ") işaretini doğru ve yerinde kullanma.

Hedef: Dilimizdeki ünsüzlerle ilgili kuralları öğrenebilme.

Davranışlar: 1. Ünsüzleri sertlik- yumuşaklık-süreklilik-süreksizlik özelliklerine göre gruplamayı öğrenme.

2. Ünsüzlerin söyleniş özelliklerine bağlı olarak "süreksiz sert ünsüzlerin yumuşaması" kuralını öğrenme.

3. Ünsüzlerin söyleniş özelliklerine bağlı olarak "sert ünsüzlerin benzeşmesi" kuralını öğrenme.

C. EĞİTİMSEL DURUM

Giriş:

1. Çevrenizdeki ağaçların kesilmesi, yerlerine binalar yapılması sizi nasıl etkiliyor?

Anlatınız.

2. Çevrenizi yeşillendirmek, temiz tutmak için bir çaba harcıyor musunuz? Nasıl?

İşleniş:

1. Öğrencilere metnin konusuyla ilgili birer resim verilerek, bu resmin çağrıştırdıklarını kısaca yazmaları istenir. Böylece öğrenciler, metnin konusuyla ilgili ön-öğrenmelerini hatırlamış olurlar.

2. Metin, ilk önce sessiz okuma tekniği kullanılarak öğrencilere okutulur.

3. Ardından metin, bir öğrenciye sesli okutulur. Okumayı bitiren öğrenciden, kendi okumasını değerlendirmesi istenir. "Kurallara uygun olarak okuduğuna inanıyor musun? Hayırsa, nerelerde hata yaptın? Bu metni tekrar okuduğunda aynı hataları yapmama konusunda kendine

güveniyor musun?" diye sorularak, öğrencinin yaptığı iş üzerinde düşünmesine olanak verilir. Bu iş, bir öğrenci üzerinde daha tekrarlanır.

4. Öğrencilere, bir önceki derste öğrendikleri yeni sözcüklerden hangilerini hatırladıkları ve hatırladıkları sözcükleri hangi yöntemle (o sözcüğün karşıladığı kavramı görerek / o sözcüğü günlük yaşamda kullanarak / öğretmeninizin yanlışınızı düzeltmesi yoluyla / sözlükten bakarak) öğrendikleri sorulur. Bundan yola çıkılarak hangi yöntemin hangi öğrenci için daha etkili olduğu saptanır ve metinde geçen anlamı bilinmeyen sözcükler ona göre öğretilir.

5. Öğretilen yeni sözcüklerin pekiştirilmesi için, öğrencilere öğrendikleri yeni sözcüklerin, neyi niçin çağrıştırdığı sorulur (Karşıt anlam, eş anlam, aynı kökten gelme, birbirinin devamı eylemler, yakın anlam, genel-özel ilişkisi, vb.).

6. Sözcük çalışmalarının ardından, öğrencileri metin üzerinde düşünmeye yönlendirmek için metinden alınan "gürültülü medeniyet konseri, dalgaların suları tatlı tatlı okşaması, suların miskinleşmesi" gibi söz öbeklerinin, metne göre yorumlanması istenir.

7. Okunan metnin anlaşılıp anlaşılmadığını saptamak için her öğrenciden metinle ilgili üçer soru hazırlamaları istenir. Bu sorular, gönüllü öğrencilere değil de soruyu hazırlayan öğrenci tarafından rastgele belirlenen öğrencilere yöneltilir. Eğer öğrenci soruyu doğru yanıtlayamamışsa, başka bir öğrenciden arkadaşına yanıtı buldurmak için yardım etmesi istenir. Yardım eden öğrenci doğru yanıtı söylemez, ama arkadaşının bulması için ona ipucu verir. Bu işlem, bütün sorular için böyle devam eder. Verilen doğru yanıtlar pekiştirilir, yanlış yanıtlar düzeltilir.

8. Öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmek için, "Eğer bu öyküyü siz yazsaydınız, öykünün sonunu nasıl bitirirdiniz? Niçin?" diye sorulur ve böylece, okudukları metne eleştirel bir gözle bakmalarına yol açılmış olur.

9. Öğrencilere, okudukları metinde ne anlatıldığı (Bir kavak ağacının kesilmesi, yerine fabrika yapılması ve çevrenin bu inşaattan gördüğü zarar.), olayın nerede geçtiği (Yeşillerle kaplı bir sahilde.), olayın ne zaman geçtiği (İlkbahar mevsiminde.) sorulur ve yanıtların ardından "Burada olduğu gibi, kişi ya da kişilerin başından geçen olayların gerçeğe uygun biçimde, yer, zaman belirtilerek anlatıldığı yazı türüne "öykü" (hikâye) denir." açıklaması yapılır. Öyküde bir olayın geçtiği vurgulanarak, serim, düğüm, çözüm bölümlerinde nelere yer verildiğini anlatmaları istenir.

10. Öğrencilere, şu ana kadar anlatılanlardan anlayamadıkları bir yerin olup olmadığı sorulur. Daha sonra, dersin bu bölümünden ne öğrendikleri sorularak, o ana kadar işlenen konular kısaca tekrar ettirilir.

11. Bir önceki hafta ünlüler üzerinde durulduğu hatırlatılıp, büyük ünlü uyumu ve küçük ünlü uyumuyla ilgili alıştırmalar yapıldıktan sonra, bu derste de ünsüzler üzerinde durulacağı belirtilir. Dilimizde 21 ünsüz harf olduğu söylenir ve bu harflerin söyleniş özelliklerine göre gruplara ayrıldığı açıklanır. Örneğin, f, ğ, h, j, l, m, n, r, s, ş, v, y, z ünsüzlerinin, başlarına gelen bir ünlüyle okunduklarında, istendiği kadar uzatılabildikleri (avvv, arrr, eyyy...) vurgulanır ve bu seslere sürekli ünsüzler dendiği söylenir. Ancak, b, c, ç, d, g, k, p, t ünsüzlerinin ise, başlarına bir ünlü geldiğinde böyle uzun okunamayacakları (ad, et, ak...); bunlara da bu yüzden süresiz ünsüzler dendiği belirtilir. Ardından bazı ünsüzleri seslendirirken, ses tellerinde herhangi bir titreşim olmadan çıktıkları (ç, f, h, k, p, s, ş, t), bunlara **sert ünsüzler** dendiği; bazı ünsüzlerin ise çıkarılırken ses tellerinde titreşim yaptıkları (b, c, d, g, ğ, j, l, m, n, r, v, y, z), bunlara da **yumuşak ünsüzler** dendiği açıklanır.

Ancak, hangi ünsüzlerin hangi gruba girdikleri öğrenciye asla ezberlettilmez. Öğrencinin seslendirme alıştırmaları yaparak, hangi ünsüzün hangi gruba girdiğini bulması istenir. Derste de bu yönde alıştırmalar yapılarak konu pekiştirilir.

Ardından, “dolap, ağaç, kâğıt, tabak” sözcüklerinden sonra, ünlüyle başlayan bir ek (örneğin belirtme durum eki: -ı) getirilerek tahtaya yazılır (dolap, ağacı, kâğıdı, tabağı) ve sözcüklerin sonundaki p, ç, t, k ünsüzlerinin b, c, d, ğ’ye dönüştüklerine dikkat çekilir. Sonra, burada görüldüğü gibi, sonu p, ç, t, k sert ünsüzleriyle biten çok heceli bir sözcüğe, ünlü ile başlayan bir ek geldiğinde, p, ç, t, k ünsüzleri iki ünlü arasında kalıyorsa, bu ünsüzlerin b, c, d, ğ yumuşak ünsüzlerine dönüştükleri, bu kurala da **süresiz sert ünsüzlerin yumuşaması** dendiği açıklanır. Öğrencilerden, okudukları parçadan bu kurala uyan sözcükler bulmaları ve niçin bu kurala uyduklarını açıklamaları istenerek konunun pekişmesi sağlanır.

12. Ardından “ağaç, kitap, kes” sözcükleri tahtaya yazılır ve öğrencilerden bu sözcüklerin sonuna c, d, g, ünsüzleriyle başlayan birer ek getirmeleri istenir.

Ağaç -da → Ağaçta (d, t’ye dönüştü.)

Kitap -cı → Kitapçı (c, ç’ye dönüştü.)

Kes -gin → Keskin (g, k’ye dönüştü.)

Örneklere de görüldüğü gibi, sonu sert ünsüzlerle biten bir sözcüğe, süresiz yumuşak ünsüzle (c, d, g) başlayan bir ek geldiğinde, bu seslerin sertleştiği; bu kurala da **sert ünsüzlerin benzeşmesi** dendiği açıklanır. (Türkçede -b ile başlayan işlek bir son ek bulunmadığından, b’nin p’ye dönüşmesi burada verilmemiştir.) Konunun pekişmesi için, metinden alınan sözcükler üzerinde alıştırmalar yapılır.

13. Metinden alınan şu tümceler tahtaya yazılır:

Kavağın, “Bir yıldırım gelse de beni de yok etse bari.” diye kötü kötü düşündüğü oluyordu.

Fabrika sahibi, “Bize ağaç değil, yer lzım!” diye bağırıyordu.

Öğrencilerden, bu tümcelerde tırnak işaretinin (“ “) niçin kullanılmış olduğunu tahmin etmeleri istenir. Eğer tahmin edebildilerse benzer bir şekilde bu işareti kullanmaları istenir. Öğrencilerin yanıtlarının ardından, bu işaretin, başkalarına ait bir sözü aktarmak için kullanıldığı açıklanır ve farklı örnekler verilerek konu pekiştirilir.

14. Öğretmen tarafından verilen bir değerlendirme şablonu doğrultusunda, her öğrencinin bu ders için kendisini değerlendirdiği bir rapor yazması istenir.

Bitiriş:

Öğrencilere şu sorular yöneltir:

1. Bu dersten neler öğrendiniz?
2. Derste ğretilenlere ekleyebileceğiniz bir şeyler var mı?
3. Bu dersteki beklentileriniz nelerdi? Hangileri gerđekleřti?
4. Dersin en etkilendiğiniz bölümü neydi?
5. Önceden öğrendiğiniz hangi bilgi bu dersteki ğrenmelerinizi kolaylaştırdı?
6. Derste ğrenci olarak yapmanız gerekenleri yerine getirebildiniz mi? Hayırsa, niçin?
7. Bu derste yanıtlanacağını umduğunuz ama yanıtlanamayan sorular oldu mu? Olduysa hangi sorular?

EK -3-**GELENEKSEL ÖĞRETİME GÖRE HAZIRLANMIŞ DERS PLANI**

Okulun Adı: Fırat İlköğretim Okulu

Dersin Adı: Türkçe

Sınıf: İlköğretim 7. sınıf (7-A)

Süre: 4 ders saati

Öğretmenin Adı-Soyadı: Serkan AKAN

Yöntem ve Teknikler: Düzanlatım, soru-yanıt.

Araç ve Gereçler: Ders Kitabı (N. Yıldız), İmlâ Kılavuzu (TDK), Türkçe Sözlük (TDK).

Metnin Başlığı: Kavak Ağacı

HEDEFLER:

1. Düzeyine uygun bir metni kurallarına uygun olarak okuyabilme.
2. Düzeyine uygun olarak okuduğu bir metni anlayabilme.
3. Yazım kurallarına uygun olarak yazabilme.
4. Duygu ve düşüncelerini kurallara uygun olarak aktarabilme.
5. Noktalama işaretlerini yerinde kullanabilme.
6. Dilimizdeki ünsüzlerle ilgili kuralları öğrenebilme.

DAVRANIŞLAR:

1. 400-500 sözcüklük bir metni vurgu ve tonlamalara dikkat ederek okuma.
2. Sözcüklerin gerçek ve mecaz anlamlarını söyleme-yazma.
3. Yazının ana düşüncesini söyleme/yazma.
4. Yazının yardımcı düşüncelerini söyleme/yazma.
5. Metindeki zaman/mekân ilişkisini söyleme/yazma.
6. Yazının planını çıkarma.
7. Okuduğu metnin türünü söyleme/yazma.
8. Dersteki etkinliklere katılma, sorulan soruları sözlü ya da yazılı olarak yanıtlama becerisi kazanma.
9. Dilimizdeki ünsüzlerle ilgili kuralları söyleme/yazma.

İŞLENİŞ:

1. Çevre kirliliğiyle ilgili öğrenciler konuşturulur.
2. Metin önce öğretmen tarafından okunur; sonra da birkaç öğrenciye okutulur.
3. Anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamları sözlükten bulunur ve bunlarla ilgili tümceler kurulur.
4. Metinde geçen mecaz anlamlı sözcükler ve deyimler bulunarak, bunların anlamları açıklanır.
5. Ders kitabında bulunan metinle ilgili sorular yanıtlanır.
6. Metnin özeti çıkarılır.

7. Metnin planı bulunur ve metin üzerinde paragraf paragraf gösterilir.
8. Öykünün ana düşüncesi saptanır.
9. Metnin yazarı (Haldun Taner) hakkında bilgi verilir.
10. Ünsüz harfler hakkında bilgi verilir ve ünsüzler tablosu tahtaya çizilir:

Ünsüzler	Yumuşak	Sert
Sürekli	ğ, j, l, m, n, r, v, y, z.	f, h, s, ş.
Süreksiz	b, c, d, g.	ç, k, p, t.

11. Ünsüzlerle ilgili kurallar öğretmen tarafından açıklanır ve konunun pekişmesi için alıştırmalar yaptırılır:

- Sonu p, ç, t, k sert ünsüzleriyle biten çok heceli bir sözcüğe, ünlü ile başlayan bir ek geldiğinde, p, ç, t, k ünsüzleri iki ünlü arasında kalıyorsa, bu ünsüzlerin b, c, d, g (ğ) yumuşak ünsüzlerine dönüşür, bu kurala da **süreksiz sert ünsüzlerin yumuşaması** denir.
- Sonu sert ünsüzlerle biten bir sözcüğe, süreksiz yumuşak ünsüzle (c, d, g) başlayan bir ek geldiğinde, bu seslerin sertleştiği; bu kurala da **sert ünsüzlerin benzeşmesi** dendiği açıklanır.

12. Tırnak işaretinin kullanıldığı yerler anlatılır ve metinde tırnak işaretinin kullanıldığı yerler öğrencilere buldurulur.

DEĞERLENDİRME:

1. Okuduğunuz bir öyküyü anlatınız.
2. Aşağıdaki tümcelerdeki ses olaylarını gösteriniz:

Mendireğin içinde kalan miskin, ölü sulara deniz demeye bin şahit isterdi.

Öğrenciler sınıftan birer birer çıktılar.

Kavak ağacının yaprakları, duyduğu sözlerden diken diken olmuştu.

Çocuk dolabı açmak için çok uğraşmış; ancak başaramamıştı.

EK 4

TUTUM ÖLÇEĞİNDEN ÖRNEK MADDELER

Sınıfı:

Okulu:

Sevgili öğrenci,

Bu ölçek sizin Türkçe dersine yönelik tutumunuzu saptamak amacıyla geliştirilmiştir. Burada belirteceğiniz görüşler, yalnızca araştırma amacıyla kullanılacak ve tüm grubun yanıtları göz önüne alınarak değerlendirilecektir. Bu araştırmanın geçerliliği için, düşüncelerinizi belirtmeniz özel bir önem taşımaktadır. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız ve her biri için tek yanıt veriniz.

Bilimsel bir çalışmaya yaptığınız katkılardan dolayı teşekkür ederiz.

Öğr. Gör. Fatma BÖLÜKBAŞ

MADELER	Tümüyle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Türkçe bütün dersler içinde en sevdiğim derstir.	TK	K	KS	KT	HK
2. Türkçe dersi olmazsa öğrencilik daha zevkli olur.	TK	K	KS	KT	HK
3. Türkçe ders saatlerinin arttırılmasını isterim.	TK	K	KS	KT	HK
4. Türkçe çalışırken camım sıkılır.	TK	K	KS	KT	HK
5. Türkçe derslerine zorunlu olduğum için çalışıyorum.	TK	K	KS	KT	HK
6. Türkçe dersi benim için ilgi çekicidir.	TK	K	KS	KT	HK
7. Ders dışında kendi kendime Türkçe çalışmaktan hoşlanırım.	TK	K	KS	KT	HK
8. Türkçe dersinde zaman geçmek bilmez.	TK	K	KS	KT	HK
9. Yetki verseler, okullardan bütün Türkçe derslerini kaldırırım.	TK	K	KS	KT	HK
10. Diğer derslere göre, Türkçe'ye daha severek çalışıyorum.	TK	K	KS	KT	HK
11. Çalışma zamanımın çoğunu Türkçe'ye ayırmak isterim.	TK	K	KS	KT	HK
12. Eğer Türkçe seçmeli bir ders olsaydı, onun yerine başka bir ders seçerdim.	TK	K	KS	KT	HK
13. Anadilimizin öğretildiği bir ders olduğu için, Türkçe dersinin gerekliliğine inanıyorum.	TK	K	KS	KT	HK

EK 5

ÇOKTAN SEÇMELİ BAŞARI TESTİNDEN ÖRNEK SORULAR

1. I. Biberi önce **diline** sürdürü.
 II. Türkçe işlek ve zengin bir **dildir**.
 III. Usta, kilidin **dilini** onarmaya çalışıyordu.
 IV. Bildiği tek **dil** Almanca idi.
 Yukarıdaki tümcelerin hangi ikisinde **dil** sözcüğü aynı anlamda kullanılmıştır?
 a. I – II
 b. I – III
 c. III – IV
 d. II – IV
2. "Böyledir o, kimseyi beğenmez,"
 Bu tümcenin sonuna, düşüncenin akışına göre, aşağıdakilerden hangisinin getirilmesi uygun olmaz?
 a. herkese bir kulp takar.
 b. herkesin aldığında gözü kalır.
 c. kendini dev aynasında görür.
 d. burnu bir karış havada gezer.
3. "I. Kitap okumak için yaz daha uygun bir mevsimdir. II. Havalarda ısınmaya başlayınca, doğanın her köşesi bir okuma yeri olur. III. İstedığınız yeri seçebilirsiniz. IV. Parkta, deniz kıyısında, bir ağaç altında gönlünüzce okuyabilirsiniz. V. Okuma biçim ve yöntemi kişiden kişiye göre değişir. VI. Kimileri beş on kitabı birden okumayı sever. VII. Kimileri ise bir kitabı bitirmeden diğerine başlamaz."
- Yukarıdaki parçada, kaçınıcı tümceyle başlayan bölüm, ayrı bir paragrafta yer almalıdır?
 a. III.
 b. IV.
 c. V.
 d. VI.
4. "İnsan şöyle bir gözlerini kapayıp dört bin yıl önceyi hayâl edince, gözünün önüne kurak bir ilkbahar günü geliyor. İzmir Körfezi'nin dibinde köy hayatı yaşayan Halkapınar taraflarındaki sulak topraklarda cılız ürünler yetiştiren, pek ilkel oltalarla çipura ve kefal balıkları avlayan halk, insanın gözünde canlanıyor."
- Yukarıdaki parçaya en uygun başlık, aşağıdakilerden hangisidir?
 a. İzmir ve Körfez
 b. Eski İzmir
 c. İzmir'de Balıkçılık
 d. Halkapınar'da Balıkçılık

EK 6**YAZILI YOKLAMA BAŞARI TESTİNDEN ÖRNEK SORULAR**

1. ve 2. soruları aşağıdaki parçaya göre yanıtlayınız.

“Kitapları oldukları halde okumayanlar vardır. Sayfaları okunmak için açılmamış, ciltli, kerpiç gibi kitaplarını cemekânlı kitaplıkların karşısında seyredenler vardır. Kitap süstür onlar için: ‘Ne çok kitabı var.’ diyecektir eş dost. Tozlarının alınması, okunmalarından daha önemlidir

‘Futbol seyircisi kadar kitap okuyucusuna kavuştuğumuz gün, uygarlık savaşını kazanacağız.’ diyor Oktay Akbal. Çok haklı...” (Muzaffer HACİHASANOĞLU)

1. Kitapları olduğu halde okumayanlar niçin kitap almaktadırlar? Onlar için önemli olan nedir?

2. Yazar, metni Oktay Akbal’ın bir sözüyle tamamlıyor. Bu sözden ne anladığınızı açıklayınız.

EK 7
Deneyin Yapıldığı Aylara Ait Belirtke Tablosu
HEDEF VE DAVRANIŞLAR

DİL BİLGİSİ	ANLATMA	ANLAMA	KONULAR	
		X	HEDEF: Okuduğu bir şiirin biçimsel özelliklerini öğrenebilme.	BİLGİ
			DAVRANIŞLAR:	
X			Sözcükleri hecelerine doğru olarak ayırma.	
X	X		Hece ölçüsüyle ilgili gerekli bilgileri söyleme/yazma/önerilenler arasından seçme.	
X	X		Okuduğu bir şiirin kaçlı hece ölçüsüne göre yazıldığını duraklarını belirterek bulma.	
X	X		Uyak ve redifin ne olduğunu söyleme/yazma/önerilenler arasından seçme.	
X	X		Uyak türlerini söyleme/yazma/önerilenler arasından seçme.	
X	X		Okuduğu bir şiirde uyakları ve redifleri söyleme/yazma/önerilenler arasından seçme.	
X	X		Okuduğu bir şiirin uyak düzenini söyleme/yazma/önerilenler arasından seçme.	
X			HEDEF: Dilimizdeki harflere ilgili kuralları öğrenebilme.	
			DAVRANIŞLAR:	
X			Ünlüleri kalınlık-inceciklerine göre gruplamayı öğrenme.	
X			Büyük ünlü uyumunu öğrenme.	
X			Büyük ünlü uyumuna uyan-uymayan sözcükleri bulma.	
X			Ünlüleri darlık-yuvarlaklık, genişlik-düzlüklerine göre gruplamayı öğrenme.	
X			Küçük ünlü uyumunu öğrenme.	
X			Küçük ünlü uyumuna uyan-uymayan sözcükleri bulma.	
X			Ünsüzleri sertlik- yumuşaklık-süreklilik-süresizlik özelliklerine göre gruplamayı öğrenme.	
X			Ünsüzlerin söyleniş özelliklerine bağlı olarak "süresiz sert ünsüzlerin yumuşaması" kuralını öğrenme.	
X			Ünsüzlerin söyleniş özelliklerine bağlı olarak "sert ünsüzlerin bezemesi" kuralını öğrenme.	
		X	HEDEF: Düzeyine uygun olarak okuduğu bir metni anlayabilme.	KAVRAMA
			DAVRANIŞLAR:	
		X	Yazının ana düşüncesini söyleme/yazma/önerilenler arasından seçme.	
		X	Yazının yardımcı düşüncelerini söyleme/yazma/önerilenler arasından seçme.	
		X	Metindeki neden-sonuç ilişkisini söyleme/yazma/önerilenler arasından seçme.	
		X	Metindeki zaman/mekan ilişkisini söyleme/yazma/önerilenler arasından seçme.	
		X	Metindeki tip-karakterleri söyleme/yazma/önerilenler arasından seçme.	
		X	Okuduğu bir şiiri anlamlandırma-yorumlama.	
		X	Okuduğu bir şiirde, lirik anlatım araçlarını (mecaz-yan anlam-uzak çağrışım) irdeleme.	
X	X		Yazının planını çıkarma.	
		X	Okuduğu metnin türünü söyleme/yazma/önerilenler arasından seçme.	
X	X		Paragraflardaki düşünceleri ayrı ayrı söyleme/yazma/önerilenler arasından seçme.	
		X	Metindeki konu, izlek ve ana fikri günlük yaşamla ilişkilendirme.	
		X	Bir yazıdaki sözcüklerin, sözcük gruplarının, benzetmelerin, atasözlerinin ve deyimlerin anlamlarını çözümleme.	
		X	Okuduğu metni beğendiği, beğenmediği yerleri belirterek eleştirme.	
		X	Okuduğu metni, daha önce okuduğu benzer metinlerle karşılaştırma.	
		X	Metinde geçen anahtar tümceleri söyleme/yazma/önerilenler arasından seçme.	
X	X		Okuduğu metinle ilgili olarak soru oluşturma yeteneği kazanma.	
X	X		Metinde anlatılan olay/duygu/düşüncüyü karşılayacak bir atasözü/devim/özdeyiş söyleme/yazma/önerilenler arasından seçme.	
		X	Günlük hayatta karşılaştığı düzeyine uygun bilimsel ve teknik konulu bir yazıyı anlama.	
			HEDEF: Tümcede geçen sözcükleri/sözcük gruplarını anlamlarına göre ayırabilme.	
			DAVRANIŞLAR:	
X	X		Sözcüklerin gerçek ve mecaz anlamlarını kavrama.	
X	X		Sözcüklerin terim anlamını kavrama.	
X	X		Eş anlamlı, zıt anlamlı ve sesleş sözcükleri kavrama.	
X	X		Eş anlamlı, zıt anlamlı ve sesleş sözcükleri tümce içinde karşılaştırarak kullanma.	
X	X		Devimleri anlayıp kullanma.	
X	X		Verilen bir duyuyu/düşüncüyü uygun bir deyimle aktarma.	
X	X		İkilemeleri tanıyıp tümce içinde kullanma.	
			HEDEF: Noktalama işaretlerini yerinde kullanabilme.	UYGULAMA
			DAVRANIŞLAR:	
X			Ayraç işaretini doğru ve yerinde kullanma.	
X			Turnak işaretini doğru ve yerinde kullanma.	
X			İki nokta işaretini doğru ve yerinde kullanma.	
X			Üç nokta işaretini doğru ve yerinde kullanma.	
X			Virgül işaretini doğru ve yerinde kullanma.	
X			Önlem işaretini doğru ve yerinde kullanma.	
X			Konuşma çizgisi işaretini doğru ve yerinde kullanma.	
X	X		HEDEF: Yazım kurallarına uygun olarak yazabilme.	
			DAVRANIŞLAR:	
X	X		Yabancı kökenli sözcükleri tanıma.	
X	X		Dilimize girmiş olan yabancı kökenli sözcükleri doğru olarak söyleme/yazma/önerilenler arasından seçme.	
X	X		Dilimizdeki ünlü/ünsüz ses olaylarına göre sözcük ve ekleri doğru olarak söyleme/yazma/önerilenler arasından seçme.	
X			HEDEF: Tümceyi öğelerine doğru olarak ayırabilme.	
			DAVRANIŞLAR:	
X			Tümceyi öğelere ayırmak için yüklem sorulması gereken soruları söyleme/yazma/önerilenler arasından seçme.	
X			Verilen sözcükleri tümce içinde özne olarak kullanma.	
X			Verilen sözcükleri tümce içinde yüklem olarak kullanma.	
X			Özne-yüklem uyumuna dikkat ederek doğru tümce yapısı oluşturma.	
X			Verilen sözcükleri tümce içinde nesne olarak kullanma.	
X			Nesne-yüklem uyumuna dikkat ederek doğru tümce yapısı oluşturma.	
X			Verilen sözcükleri tümce içinde dolaylı tümleş olarak kullanma.	
X			Dolaylı tümleş-yüklem uyumuna dikkat ederek doğru tümce yapısı oluşturma.	
X			Verilen sözcükleri tümce içinde zarf tümleci olarak kullanma.	
X			Zarf tümleci-yüklem uyumuna dikkat ederek doğru tümce yapısı oluşturma.	
X	X		Ögelerin yüklemeye göre konularını göz önünde bulundurarak tümcede vurgulu olan öğeyi saptama.	

BİLGİ

KAVRAMA

UYGULAMA

ANALİZ



05.11.2003

Sevgili günlük,

Bugün diğer günlerde olduğu gibi öğlene kadar derslerime çalıştım. Öğlen 12 de evden çıktım ve okulumun yolunu tuttum.

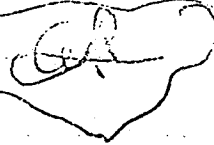
İlk iki dersimiz Türkçe idi. Derste "Verimli İnsan" adlı metni işledik. Bu parçada insanın hayatta başarılı olabilmesi için neler yapması gerektiği üzerinde durduk. Başarı için en önemli üç şeyin; iyi başlamak, azimle devam etmek, iyi sonlandırmak olduğunu öğrendik.

Ayrıca; sineye çekmek, maymun istahlılık, kalp kazanmak gibi deyimlerin de anlamlarını öğrendik. Daha sonra da, okuduğumuz parçada büyük ünlü uyumuna uyan sözcükleri bulduk. Sonra da, öğretmenimizin verdiği yarım bir öyküyü tamamladık.

Sonra, iki saat Matematik ve 2 saat de Beden Eğitimi yaparak evlerimize döndük. Yarın görüşürüz...



Gamze Akandereoğlu

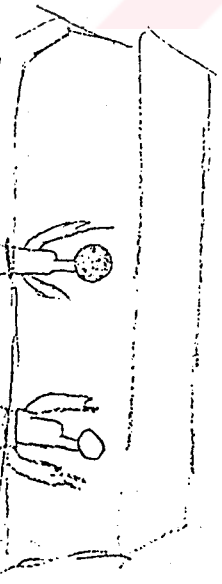
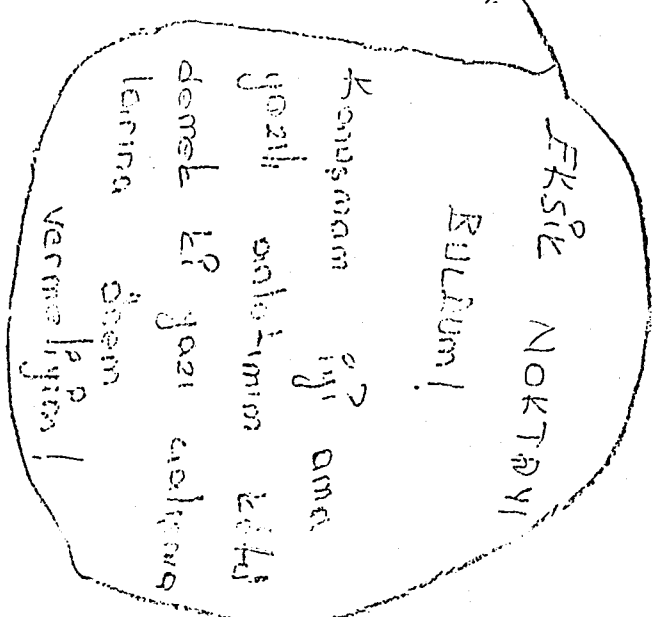
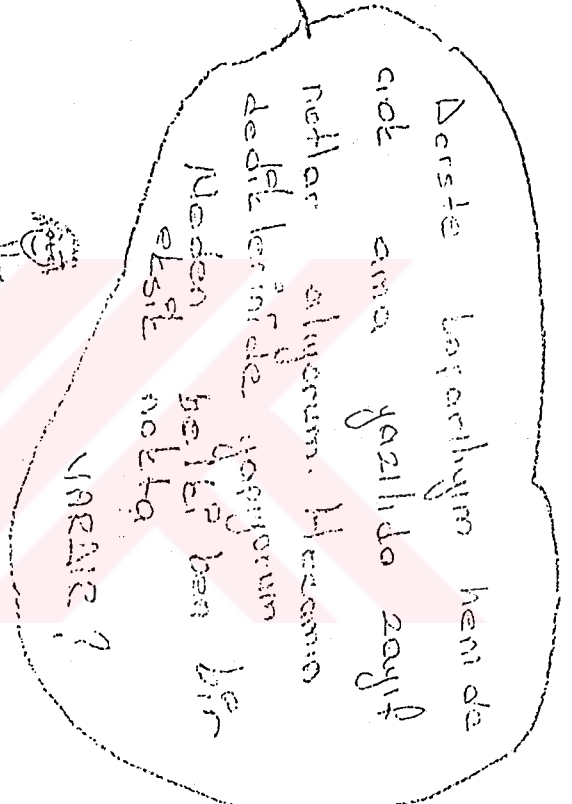
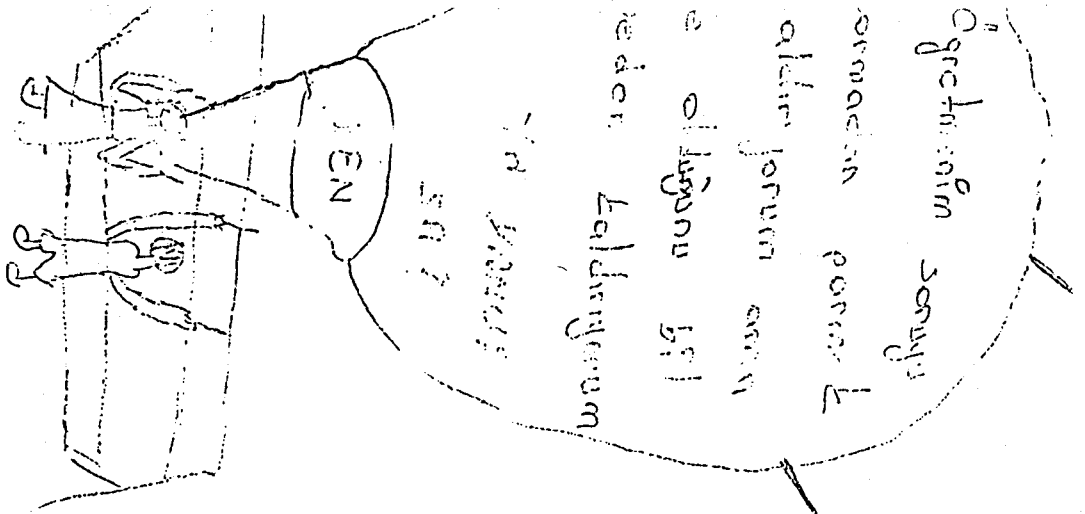


Ben bir işi başarı ile bitirdiğimde, ilk önce o işi başarılı yapmak için neler yaptığımı aklıma gelir. Yaptıklarımı düşünürüm. Bazen "Keşke daha çok uğraş gösterseydim de daha püzel olsaymış." diyorum. Ama yine de insanlar tarafından beğenilince kendimi mutlu hissediyorum. Bir dahaki sefere daha başarılı olmak için daha çok çalışmak istiyorum. Böylece her seferinde biraz daha başarılı oluyorum.

Bu nedenle herkes tarafından beğenilip dünya'nın en mutlu insanı oluyorum çünkü olmak çok püzel bir duygudur.

Nesrin Gürses 7.12

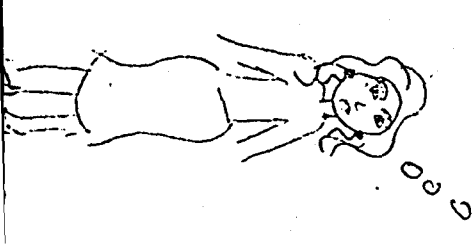
DUYGULARINI RESİMİLE ANLATMA ETKİNLİĞİ



FATMA
AKGİLİ

DUYGULARINI RESİMLE ANLATMA ETKİNLİĞİ

169
11C
219

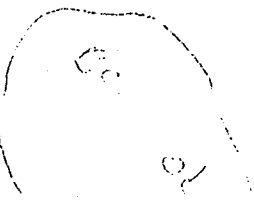
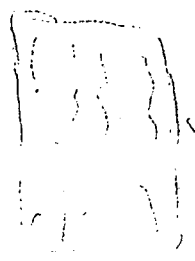


Kitaplar okumak
gelmek ve soru sormak
kitap okumak, sınıfta
geliyor. Her soru sorulduğunda
kendini devede iyi hissediyorum
Bazen oluyor ki: Duvell, mıcır
kitaplar beni oku, beni oku
dijit yazmamız lazım
Kitapların okuyun
işleri.

Onları oku
Kitapları oku
Kitapları oku



Oku!!!



MEKTUP YAZMA ETKİNLİĞİ

Sevgili Arkadaşım Sümeyra,

Seni çok özledim * Sen olmasan dersler zevkli geçmiyor- Seninle çok iyi anlaşırız- Her şeyi paylaşırız- Bu gün Türkçe dersimizde öğretmenimiz bizlere orta oyunu hakkında bilgi verdi- Eskiden tiyatrolar yokmuş- Oyunlar gene varmış- Ama sahne , perde yokmuş- Halk bir çember oluşturmuş- Oyuncular da ortada oyunlarını karışık konuşma şeklinde sergiliyorlarmış- Eskiden halk bu şekilde eğleniyorlarmış- Ancak şimdi öyle değil- Hatta bizlere sergiliyor- Her neyse, her şeyi zamanına ve ortamına göre değerlendirmek gerekir-

Kırkte sende bizimle olaydın- Derste çok eğlendik- Seninle benimle paylaşmak istediğin bir şey olduğunda söylebilirsin- Seni çok seviyorum-

Sevgilerimle

Sevgi

Sergili Emrah,

Bu mektubu hem sana otan özlemimizi ve bu günkü işlediğimiz konuyu anlatmak amacıyla yazıyorum.

Bu gün dersimizde orta oyunu hakkında bilgi veren bir konu işledik. Bu oyun Hacıvat ile Kargöz oyununa çok benziyor. Yanlız perde ve dekorasyonu yok. Halk içinde oynuyor. Bizim işlediğimiz bu oyunda Pisekar ve aptol kavuklu rolleri var. Aptol rolünü oynayan adı kavuklu. Bu oyunda ezber yok kısıklı, halk içinde izlerinde geldiği gibi oynanan bir oyun.

Biz bu konuyu işledik sen de yaptıklarımızdan yararlanırsın umuyoruz.

Sevgilerimizle

Yıldız 1

Yüklem.

Ben bir yüklemim

Cümlenin sonu

Cümlenin yüküne taşıyada benim

Ben olmasam cümlenin anlamı kalmaz.

Yani ben cümlenin temelidir.

Ben olmasam!

Cümlede ne oluyor

Ne de

Ne de anlam kalıyor

Ben cümlenin direğiyim.

Ama ; ne kadar önemli olsam da,

Beni hep sona atarlar.

Ama ben halimden memnunuz arkadaşlar.

Siz beni de atmayın

Cümlenin yüklemelerini bilen

Beni üzmenin arkadaşlar

Ben sizin biricik yüklemiyim.

Tuğba ŞEKER

2020 840

Cümlenin papaty

ÖĞRENCİLERİN DERSTE KENDİLERİNİ DEĞERLENDİRME ETKİNLİĞİ

Ben bu derste başarılı ve mutlu (başarılı,

başarısız, mutlu, üzgün, neşeli, etkin, durgun, sessiz, sıkıntılı, çalışkan,

heyecanlı, vb.) idim.

Çünkü, Derste parmak kaldırdım söz hakkı aldım

cevablarım doğru çıktı. Öğretmede ders

işlemekte benim kadar başarılı. Öğretmenin

mutlu olması beni daha çok mutlu etti.

Keşke, Bütün soruları parmak kaldırdım. Öğretmen

beni sorduğunda önce arkadaşla tartışırdım

sonra ne olduğu hakkında ben doğru cevabı

bilmediğim soruların arkadaşlarımda benimle

aynı fikirde olmaları beklerim. Arkadaşlarımız

aynı olana kadar söz hakkı başkası alırdı.

Bundan sonra, Doğru bulduğum soruları tutuculuk yapmadan

parmak kaldırıp söz hakkı alacağım.



ÖĞRENCİLERİN DERSTE KENDİLERİNİ DEĞERLENDİRME ETKİNLİĞİ

Ben bu derste mutlu ve heyecanlı (başarılı, başarısız, mutlu, üzgün, neşeli, etkin, durgun, sessiz, sıkıntılı, çalışkan, heyecanlı, vb.) idim.

Çünkü, o gün Türkçe dersinde bir mutluluk vardı.
Hep gülesim geliyordu. Kendim çok rahat
hissediyordum. Kımseye kızışım gelmiyordu.

Keşke, o gün Türkçe dersinde parmağımı
kaldırısaydım. Hep bildiğim sorular doğru
çıkıyor. Kaldırınca doğru çıkıyor. Kaldırma
yanca doğru çıkıyor.

Bundan sonra, hep Türkçe dersinde parmağımı
kaldıracağım. Yallah olsa bile kaldıracağım.

ÖĞRENCİLERİN DERSTE KENDİLERİNİ DEĞERLENDİRME ETKİNLİĞİ

Ben bu derste mutlu ve başarılı (başarılı, başarısız, mutlu, üzgün, neşeli, etkin, durgun, sessiz, sıkıntılı, çalışkan, heyecanlı, vb.) idim.

Çünkü, kafama hiç birşeyi takmıyor ve neşeli bir şekilde devam ediyordum fakat işim bittikten sonra dersleri de görüyordum. Ama şimdi işime konsantrasyonla ilgisi değilim. Tamamen hayatı yaşamış gibiyim.

Keşke, kafamda bu kadar problem olmazdı derslere odaklanırdım. Neşeli bir şekilde derslere devam ederdim. İşim bittikten sonra dersleri de görürdüm. Keşke hayatı yaşamış gibiyim.

Bundan sonra, kafamda hiç birşey takmadan devam edip okul hayatımda başarılı bir şekilde ilerlemeyi planlıyorum.

Sevgilerimle.

VERİLEN METNİ TAMAMLAMA ETKİNLİĞİ

"Bir köylü kadın, bir danayı doğar doğmaz kucagina alıp sevmiş, sonra da bunu âdet edinmiş. Her gün danayı kucagina alıp taşımış; sonra da buna o kadar alışmış ki, dana büyüüp koskoca öküz olduğu zaman, onu yine kucagina taşıyabilmiş."

Bu hikâyeyi kim uydurduysa, alışkanlığın ne büyük bir güç olduğunu çok iyi anlamış olacak. Gerçekten de alışkanlık pek yaman bir hocadır ve hiç sakası yoktur. O öyle bir illettir ki, insanı küçük yaşta bir tutar ve o kişiyi ölünceye kadar bırakmaz. Kisi ne kadar çaba sarfetse de yine de kendini bu kötü alışkanlığı yuvarlamaktan alıkoymaz. Örneğin hırsızlığı ele alalım: Bir kişi hırsızlık yaptığı zaman çevresindekiler "İhtiyacı vardır, calıdır" dememelidir; "Keşke böyle bir şeyi hiç yapmasaydı, umarım ki bir daha hiç yapmaz demeli."

En kötü alışkanlıklardan biri siganardır. Çevre, aile veya arkadaş etkisiyle insanlar siganaya başlar ve mâalesef bir darba asla bırakmaz. Bu alışkanlık ne yarıktır ki "İlkemide ve dünyada çok yapılır. Bir kereden bir şey olmaz" anlayışıyla başlayan siganaya ve yuvarlanırlar, o kişinin mezarının ilk küneğini atıyor alır.

Aslında bu anlattıklarımın en önemli sorusu insanın ta kendisidir. Kendi iradesine sahip olamaz. Eğer siz de mutlu ve sağlıklı yaşlanmak istiyorsanız, lütfen kötü alışkanlıklarınızdan arının. O zaman hayatın gerçek tadını verecektir.

VERİLEN METNİ TAMAMLAMA ETKİNLİĞİ

"Bir köylü kadın, bir danayı doğar doğmaz kucağına alıp sevmiş, sonra da bunu âdet edinmiş. Her gün danayı kucağına alıp taşırmış; sonra da buna o kadar alışmış ki, dana büyüyüp koskoca öküz olduğu zaman, onu yine kucağında taşıyabilmiş."

Bu hikâyeyi kim uydurduysa, alışkanlığın ne büyük bir güç olduğunu çok iyi anlamış olacak. Gerçekten de alışkanlık pek yaman bir hocadır ve hiç şakası yoktur. İnsanlarda önemsiz diye algılanıp daha sonradan büyük önem taşıyan ya da önemsiz bir halde başlangıçta bir insan için yararlı bir farklılık (kötü veya iyi) katmak isteyebilir ama bunun acımasızlığı daha şiddetli, daha iyi gelir. Alışkanlıklar insanı derinden etkileyerek gücüne ve hüsne çabalarla uğruştuğunda zaman süren bir yavaşlık Örneğin; ailesi tarafından sigara, zehirli ilaçların tüketen bir kişi yine arkadaşları tarafından bu kötü ve sağı belli olmayan alışkanlığın pençesine düşerler. Daha şiddetli kurtulmak istediklerinde adı altında "ALISKANLIK" bu yakaladı ya bu daha zor biridir. Belki de en başlarda insan bu mutluluk duyuyor ve belki de bir başarı yaşamak, sağdan soldan gelmek işine gelir ama bu alışkanlığın kötülüğünü ona anlatılmadık insan ailesi tarafından çok sevdiği, değer verdiği eşyasına el konulmuş ama o kişi yarıda kendisi almıştı sağamalıdır. Belki bu ona en iyi bir ders olacaktır. Belki de onun bu kötü alışkanlıktan kurtulmasını sağlayacaktır.

Arkadaşlar, eğer size göre alışkanlık hayatını değiştiren çok kötü bir şeye bir alışkanlık haline gelmişse Bu kitap okuma alışkanlığı gibi güzel, hoş alışkanlıklar olabilir.

Biz 7-C sınıftından Güldane, Nesrin ve İlham bir araya gelip Türkçe dersi hakkında bazı kararlar aldık. Güldane'ye göre bu kararların hepsi olumlu yöndedir. Güldane bu derse başarılı, mutlu, neşeli, çalışkan ve rahattır. Çünkü, bir kere öğretmenin güvenini kazanmıştı. Bundan sonra öğretmenimizin ona güveni oldukça dersleri başarısına devam edecek ve daha büyük başarılarla imza atacağına inanıyor.

Nesrin arkadaşımız ise bu derste durgun, sessiz ve üzgündü. Çünkü, Türkçe öğretmenimizle yaşadığı sorunlar onun derse olan ilgisini azaltmıştı. Çok istemesine rağmen derse adapte olamıyordu. Bir zamanlar en sevdiği dersler arasında yer alan Türkçe'de Nesrin'e göre en sıkıcı dersler arasında yer almaya başla-
 Keşke, böyle sorunlar yaşanmasaydı da Nesrin aktif olsaydı. Keşke, Türkçe öğretmenimiz Nesrin'e daha sıcak, daha samimi davranırsaydı da Nesrin'in hocaya karşı bu tutumunu uygulaması olumlu yönde olsaydı.

Bundan sonra derste daha etkin, daha başarılı olmasından geleni yapacaktır. Sonuçta herseye rağmen, Nesrin'e göre ne yaparsa da yapar öğretmen her zaman için öğretmendir.

İlham'e göre ise o bu derste başarılı, mutlu, neşeli, çalışkan ve gayet rahattır. Çünkü, derse olan sevgisi dolayısıyla tüm gücüyle derse katılıp, başarılı olmaya çalışıyor. Ancak bazen kendini çok mutsuz, karamsar, durgun ve bitkin hissediyor.

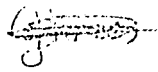
Keşke, ders daha eğlenceli geçse de o da böyle düşünmüyor. Bundan sonra dersin daha eğlenceli geçeceğine inandığı için geleceğe umutla bakıyor.

İşte bu üç arkadaşın görüşleri bu kadardır.

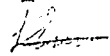
Güldane Yüce



Nesrin Gürsoy



İlham Tuğra



Adı-Soyadı: Güldane YÜCE

Numarası: 324

Sınıfı: 7-C

En İyİ Nasıl Öğrenebilirim?

Sevgili öğrenci,

Bu anketle en iyi nasıl öğrenebileceğinizi, çalışma tercihlerinizi, sınıf atmosferi hakkındaki düşüncelerinizi, vb. hem siz hem de bizler saptamış olacağız. Böylece, en uygun öğretim biçiminin seçimine özen gösterilmeye çalışılmış olacaktır.

1. Okuyarak öğrenmekten hoşlanıyorum.	Hayır	Biraz	İyi	En iyi
2. Dinlemeyi ve kaset kullanmayı seviyorum.	Hayır	Biraz	İyi	En iyi
3. Oyunlarla öğrenmeyi seviyorum.	Hayır	Biraz	İyi	En iyi
4. Konuşarak öğrenmeyi seviyorum.	Hayır	Biraz	İyi	En iyi
5. Resim, film ve video ile öğrenmeyi seviyorum.	Hayır	Biraz	İyi	En iyi
6. Her şeyi defterime yazmak istiyorum.	Hayır	Biraz	İyi	En iyi
7. Öğretmenin bize her şeyi açıklamasından hoşlanıyorum.	Hayır	Biraz	İyi	En iyi
8. Öğretmenin çalışmam için ödev vermesinden hoşlanıyorum.	Hayır	Biraz	İyi	En iyi
9. Öğretmenin hatalarımı söylemesinden hoşlanıyorum.	Hayır	Biraz	İyi	En iyi
10. Öğretmenin hatalarımı bulmama izin vermesinden hoşlanıyorum.	Hayır	Biraz	İyi	En iyi
11. Grup çalışmasından hoşlanıyorum.	Hayır	Biraz	İyi	En iyi
12. Sınıfla dışarı çıkıp uygulama yaparak öğrenmekten hoşlanıyorum.	Hayır	Biraz	İyi	En iyi
13. Yeni sözcük öğrenmekten hoşlanıyorum.	Hayır	Biraz	İyi	En iyi
14. Ses ve sesletim (telaffuz) uygulamalarından hoşlanıyorum.	Hayır	Biraz	İyi	En iyi
15. Evde, gazete vs. okuyarak öğrenmekten hoşlanıyorum.	Hayır	Biraz	İyi	En iyi
16. Öğrendiklerimi günlük hayatta kullanarak öğrenmekten hoşlanırım.	Hayır	Biraz	İyi	En iyi