

**İLKÖĞRETİM II. KADEME
YAZILI ANLATIM BECERİSİNİN
ETKİN ÖĞRENME YÖNTEMLERİYLE
GELİŞTİRİLMESİ**

146057

Cumhur ŞAHİN

**Dokuz Eylül Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü**

**Lisansüstü Eğitim-Öğretim Sınav Yönetmeliğinin
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı İçin Öngördüğü
YÜKSEK LİSANS TEZİ
Olarak Hazırlanmıştır**

146057

İzmir

2004

**İLKÖĞRETİM II. KADEME
YAZILI ANLATIM BECERİSİNİN
ETKİN ÖĞRENME YÖNTEMLERİYLE
GELİŞTİRİLMESİ**

Cumhur ŞAHİN

Danışman:

Prof. Dr. Metin KARADAĞ

**Dokuz Eylül Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü**

Lisansüstü Eğitim-Öğretim Sınav Yönetmeliğinin

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı İçin Öngördüğü

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Olarak Hazırlanmıştır

İzmir

2004

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “İlköğretim II. Kademe Yazılı Anlatım Becerisinin Etkin Öğrenme Yöntemleriyle Geliştirilmesi” adlı çalışmamın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım yapıtların kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu ve kaynaklara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Cumhur Şahin



Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne

İşbu alışma, j¼rimiz tarafından T¼rke Eğitimi Anabilim Dalı'nda Y¼KSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Metin KARADAĞ (Danışman)



¼ye: Yrd. Doç. Dr. Nevin AKKAYA



¼ye: Yrd. Doç. Dr. Vesile YILDIZ



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen ¼đretim ¼yelerine ait olduğunu onaylarım.

02. 07. 2004

Prof. Dr. Sedat GİDENER
Enstit¼ M¼d¼r¼



**YÜKSEK ÖĞRETİM KURULU DOKUMANTASYON MERKEZİ
TEZ VERİ FORMU**

Tez No :

Konu Kodu :

Üniv. Kodu :

Tez yazarının

Soyadı : ŞAHİN

Adı : CUMHUR

Tezin Türkçe adı: “İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME YAZILI ANLATIM BECERİSİNİN ETKİN ÖĞRENME YÖNTEMLERİYLE GELİŞTİRİLMESİ”

Tezin yabancı dildeki adı: “ IMPROVING THE WRITING ABILITY OF THE PUPILS IN THE SECONDARY CLASSES WITH ACTIVE LEARNING PROCCES ”

Tezin yapıldığı

Üniversite: DOKUZ EYLÜL

Enstitü: EĞİTİM BİLİMLERİ Yılı: 2004

Tezin türü: Yüksek Lisans

Dili: Türkçe

Sayfa sayısı: 124 +VII

Referans sayısı: 101

Tez Danışmanının

Unvanı: Prof. Dr.

Adı: METİN

Soyadı: KARADAĞ

Türkçe anahtar kelimeler:

- 1- Yazılı anlatım
- 2- Kompozisyon
- 3- Anadili eğitimi
- 4- Aktif öğrenme

İngilizce anahtar kelimeler:


- 1- Writing ability
- 2- Composition
- 3- Native language education
- 4- Active learning

TEŞEKKÜR

Duyduğu güvenin sorumluluğunu taşıdığım, uzakta da olsa desteğini ve yardımını esirgemeyen sayın hocam Prof. Dr. Metin Karadağ' a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmam süresince, bana zaman ayırabildiği için, sayın Yrd. Doç. Dr. İrfan Yurdabakan'a; katkılarından dolayı, Özgür Bozkurt ve Ömer Nejat Çınar'a; bilgi, düşünce ve deneyimlerinden yararlandığım Recep Ersayın İlköğretim Okulu yöneticileri, sınıf ve Türkçe öğretmenlerine; öğreticilikleriyle 7C ve 7D sınıflarındaki öğrencilerime; değer biçilemez emekleri için Yasemin ile Sinan Oruçoğlu'ya, yeğenim Eren Karaman'a ve eşim Songül'e sevgi ve saygılarımı bildirir, çok teşekkür ederim.

Cumhur şahin



İÇİNDEKİLER

| | |
|--|-----|
| TEŞEKKÜR..... | I |
| İÇİNDEKİLER..... | II |
| TABLolar LİSTESİ..... | IV |
| ŞEKİLLER LİSTESİ..... | V |
| ÖZET | VI |
| ABSTRACT..... | VII |
| I.GİRİŞ..... | 1 |
| 1.1. Problem Durumu..... | 1 |
| 1.1.1. Dil ve İletişim..... | 1 |
| 1.1.2. Dil ve Öğrenme..... | 7 |
| 1.1.3 Anadili Olarak Türkçe Öğretimi..... | 10 |
| 1.1.3.1. Anadili..... | 10 |
| 1.1.3.2. Anadili Eğitimi ve Öğretimi..... | 12 |
| 1.1.3.3. Anadili Öğretimi Etkinlik Alanları..... | 17 |
| 1.1.4. Yazılı Anlatım..... | 25 |
| 1.1.4.1. Yazı ve Kompozisyon..... | 26 |
| 1.1.4.2. Yazılı Anlatımın Öğeleri..... | 29 |
| 1.1.4.2.1. Amaç ve Konu..... | 29 |
| 1.1.4.2.2. Birikim ve Düşünce..... | 31 |
| 1.1.4.2.3. Yazılı Anlatım Olanakları..... | 33 |
| 1.1.4.2.4. Anlatım Düzeni | 37 |
| 1.1.4.2.5. Anlatım..... | 40 |
| 1.1.4.3. Yazılı Anlatım Öğretimi | 44 |

| | |
|---|-----|
| 1.1.5. Aktif (etkin) Öğrenme..... | 49 |
| 1.1.5.1. Aktif Öğrenmenin Düşünsel Temelleri..... | 49 |
| 1.1.5.2. Aktif Öğrenme ve Çoklu Zeka Kuramı..... | 52 |
| 1.1.5.3. Aktif Öğrenme ve Geleneksel Öğretim..... | 54 |
| 1.1.5.4. Aktif Öğrenme Nedir? | 58 |
| 1.1.5.5. Aktif Öğrenme Modelleri..... | 61 |
| 1.1.5.6. Aktif Öğrenme Uygulamaları..... | 67 |
| 1.2 Amaç..... | 74 |
| 1.3 Önem..... | 75 |
| 1.4 Problem Cümlesi..... | 77 |
| 1.5 Sınırlılıklar..... | 77 |
| 1.6 Sayıtlılar..... | 77 |
| II. YÖNTEM..... | 78 |
| 2.1 Araştırma Modeli..... | 78 |
| 2.2 Deneklerin Seçimi..... | 78 |
| 2.3 Veri Toplama Araçları..... | 79 |
| 2.4 Verilerin Toplanması..... | 81 |
| 2.5 Deneysel İşlem Süreci..... | 83 |
| 2.6 Verilerin Çözümü..... | 84 |
| III. BULGULAR VE YORUM..... | 85 |
| IV. SONUÇ, YARGI VE ÖNERİLER..... | 91 |
| 4.1. Sonuçlar..... | 91 |
| 4.2. Yargılar..... | 91 |
| 4.3. Öneriler..... | 93 |
| KAYNAKLAR..... | 95 |
| EKLER..... | 100 |

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo

| | | |
|-----|--|----|
| 1.1 | Dilbilimsel-Ruhbilimsel Koşutlar..... | 9 |
| 1.2 | Dilsel Etkinlikler..... | 20 |
| 1.3 | Aktif Öğrenme ile Geleneksel Öğretimin Karşılaştırması..... | 57 |
| 1.4 | İşbirlikli Öğrenme Gruplarını Geleneksel Öğretimdeki Kümelerden Ayıran Temel Özellikler..... | 63 |
| 2.1 | Deney Deseni..... | 78 |
| 2.2 | Yazılı Anlatım Beceri Testinin Test Analiz Sonuçları ve Güvenirlik Değeri..... | 80 |
| 2.3 | Yazılı Anlatım Beceri Testi Madde Analizi Sonuçları..... | 81 |
| 2.4 | Yürütülen Araştırmanın Deney Deseni..... | 82 |
| 3.1 | Deney ve Kontrol Gruplarının 1. Alt Problemlerle İlgili Öntest Puanları..... | 85 |
| 3.2 | Deney ve Kontrol Gruplarının 1. Alt Problemlerle İlgili Sontest Puanları..... | 86 |
| 3.3 | Deney Grubunun 1. Alt Problemlerle İlgili Öntest ve Sontest Puanları..... | 87 |
| 3.4 | Kontrol Grubunun 1. Alt Problemlerle İlgili Öntest ve Sontest Puanları..... | 87 |
| 3.5 | Deney ve Kontrol Gruplarının 2. Alt Problemlerle İlgili Öntest Puanları..... | 88 |
| 3.6 | Deney ve Kontrol Gruplarının 2. Alt Problemlerle İlgili Sontest Puanları..... | 89 |
| 3.7 | Deney Grubunun 2. Alt Problemlerle İlgili Öntest ve Sontest Puanları..... | 89 |
| 3.8 | Kontrol Grubunun 2. Alt Problemlerle İlgili Öntest ve Sontest Puanları..... | 90 |

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil

- | | | |
|-----|--|----|
| 1.1 | Anlatım Aracı Olan Dil ve İletişim İlişkisi..... | 6 |
| 1.2 | Yazılı Anlatım Kavramları ve Öğeleri..... | 30 |



ÖZET

Araştırmanın başlığı: İlköğretim 2. Kademe Yazılı Anlatım Becerisinin Etkin Öğrenme Yöntemleriyle Geliştirilmesi.

Araştırmacı: Cumhuri Şahin.

Bu araştırma, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede, aktif öğrenmenin geleneksel öğretimden daha etkili olup olmadığını incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya konu olan yazılı anlatım becerilerine ilişkin öğrenci başarılarının değerlendirilmesi, 'bilgi ve uygulama' düzeylerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri, Yazılı Anlatım Başarı Testi ve kompozisyon yoklaması ile toplanmıştır.

Araştırmada 'kontrol gruplu öntest-sontest deney deseni' kullanılmıştır. Araştırmanın gerçekleştirildiği deney grubunda aktif öğrenme, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Uygulamalar, araştırmacı tarafından, 2003-2004 öğretim yılı 2. döneminde, İzmir Buca Recep Ersayın İlköğretim Okulu'nda yapılmış; her biri iki ders saati olmak üzere, 9 hafta sürmüştür.

Araştırma verileri, SPSS istatistik paket programıyla çözümlenmiştir. Elde edilen bulgulara dayanarak, aktif öğrenmenin, yazılı anlatım becerisi üzerinde, hem bilgi hem uygulama düzeyinde, geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Deneysel araştırmada, konu alanıyla ilgili betimsel tarama, sorun bölümünde sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Yazılı anlatım, kompozisyon, anadili eğitimi, aktif öğrenme.

ABSTRACT

The headline of the investigation: Improving the writing ability of the pupils in the secondary classes with active learning process.

Researched by: Cumhuri Şahin.

This investigation aims to find out whether active learning is more effective than traditional methods on improving writing ability of students or not. In this investigation of writing ability, students success is measured in two aspect knowledge and ability of practising. The data of this research is collected by written skill achievement test and compositioning.

In this research 'control group pretest- posttest design' is used. In the two groups this experiment is made on; the treatment group active learning and on the control group traditional way of teaching is used. This practise is made by researcher in İzmir Buca Recep Ersayın primary school, in 2003- 2004 second term and it has taken 9 weeks, two hours per a week.

The input of the investigation is analysed by 'SPSS' statistics programme. Depending on the results of the this analysis, active learning is more effective on both knowledge and practise on writing skills when compared with traditional way of teaching.

In the experimental investigation, descriptive scan related with the subject area, is given in consistings of the headline 'problem'

Key words: Writing ability, composition, native language education, active learning.

I. GİRİŞ

Bu bölüm, araştırmanın sorun, amaç, önem, sınırlılıklar ve sayıtlarını içermektedir.

1.1. Sorun

Bu bölümde, ilk olarak, dil, dil edinimi, anadili eğitimi ve öğretimi konuları ele alınmış, Türkçe dersinin temel becerilerinden olan yazılı anlatım etkinliğine yer verilmiş, ardından, aktif (etkin) öğrenme modeli betimlenmiştir.

1.1.1. Dil ve İletişim

‘İnsanlar toplu hâlde yaşar.’ Toplu yaşam, insanın beslenme, barınma, üreme ve diğer gereksinimlerini karşılama çabasının doğal bir sonucudur. İnsanlar, yaşamlarını sürdürebilmek için temel gereksinimlerini karşılamak zorundadırlar. Karşılanmak zorunda olan bu gereksinimler, en az iki insanın yan yana gelmesini gerekli kılmaktadır. O halde, toplu yaşam, ‘neden’i insan gereksinimleri olan zorunlu bir süreçtir.

Gereksinimleri sonucunda topluca bir yaşama koşullanan insanın, bu yaşamı oluşturma arayışı, çeşitli ‘iletişim’ öğelerinin ve yollarının doğmasını zorunlu kılmıştır. Bir araya gelebilme çabası, iletişim denemelerinin itici gücüdür. Bir arada yaşayabilmenin temel koşulu, bir başkasıyla duygu, düşünce ve bilgi alış verişinin gerçekleştirilebilmesidir. İnsanlar, çeşitli ifade yolları deneyerek ve bir başkasının aynı amaçlı çabasını çözmeye çalışarak topluluk yaşamının filizlenmesini sağlamıştır. ‘Bir arada’lık, ancak ve ancak bu duygu, düşünce ve bilgi alış verişinin, gerçekleşebilmesiyle mümkün olmuştur.

İnsan gereksinimleri, topluluk olmayı gerekli kılar. İletişim ise bu gerekliliğin ön koşuludur. Toplu yaşamın amacı, insan gereksinimleri; aracı da iletişimidir.

İletişim, toplu yaşamayı sağlayan ana öğedir. İletişimin olmadığı yerde birlikte yaşamın gerçekleşmesi olanaksızdır. Aksan, iletişimi ‘bildirişme’ terimiyle adlandırarak, iletişim ve toplu yaşam ilişkisini şu sözlerle anlatır: “İnsanların ve bazı hayvan türlerinin bir

arada yaşayabilmelerinin en önemli gereklerinden biri, bir başka deyişle de birlikte yaşayabilmelerinin ön koşulu olarak bildirmeyi, haberleşmeyi sayabiliriz.” (1995: 42).

İletişim, toplu yaşamayı yapılandıran temel bir etmen olduğu gibi, toplu yaşamdan beslenen, onunla güçlenen bir dizgedir. Karşılıklı gelişen, birbirini geliştiren bu iki olgu, sürekli bir etkileşim içerisindedir. “Ağlamayla başlayan, ilkel dönemlerde bağırışlar ve doğa seslerinin öykünmesine dayanan iletişim denemeleri, dil denen mucizeyle mükemmelliğe ulaşmıştır ” (Karadağ, 2001:1-2).

Dil, en yetkin iletişimdir. “İnsan açısından bakınca, insanın dünyadaki yerini ve değerini belirleyen odur. Konuşma yeteneği, dolayısıyla dil, insanı, insan yapan niteliklerin başında gelir” (1995:11) diyen Aksan, dili şöyle tanımlar: “Dil, düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir” (1995:55).

Günümüze değin, dile ilişkin bir çok tanımlama yapılmıştır. “Her an kullanmak zorunda olduğumuz dil, çoğu kez ayırdına varamadığımız daha bir çok iletişim biçimleri arasında uygulamaya en yatkın, en gelişmiş, en belirgin, en vazgeçilmez [olanıdır]; o nedenle de en çok ilgi toplayanıdır”(Yalçın, 1994:9).

Dili, araştırma, inceleme, irdeleme konusu olarak ele alan hemen herkes, dilin karmaşık ve çok yönlü bir sistem olduğuna dikkat çeker. “Dil çok değişik görünümeler sunan, ancak bir soyutlama işlemiyle birbirinden ayrı ele alınabilecek yönler içeren karmaşık bir bütündür” (Vardar, 1998:11). Dilin, karmaşık bir bütünlük diye tanımlanması, sistemli olmadığı anlamına gelmez. Söz konusu ‘karmaşıklık’, ‘sistem’in çok katmanlı, çok boyutlu olduğunu, birden çok düzey içerdiğini vurgulamaktadır.

Bayrav, (1998:14,16) dilin, “İnsanların bütün kullandıkları anlaşma sistemlerinin en yetkini ve öteki sistemlerin temeli” olduğuna vurgu yaparak, dili, “ zaman süresi içinde, birbiri ardı sıra sıralanmış seslerden kurulu bir sistem ya da sistemli bir gürültü” olarak tarif eder. A . Dilaçar’a (1968:28) göre de, “Dil, bireyler arasında anlaşmayı sağlayan toplumsal bir sistemdir”.

Dilin, sistem olma özelliğine, Erkman (1987:18), şu sözleriyle açıklama getirir: “Başlangıçta nasıl olmuş olursa olsun, bugün için dil (dünyadaki hepsi için geçerlidir bu) tek tek sözcüklerden oluşan bir yığın değildir. Her sözcük ya da dilsel simge başka sözcüklerle belli kurallar uyarınca ilişki içindedir. Bu kurallar belli bir dizge (sistem) oluşturur.”

Erkman, çocuklukta öğrenilmeye başlanan; bir kurallar bütünü, bir dizge olan dilin, beyin eğilimini destekleyerek düşünceyi eğittiğini vurgular. Dilin bu özelliğinin, tersinden de ifade edilebileceğini belirtir: “İnsan dizgeli bir düşünme yapısına sahip olduğundan dil de ister istemez bir dizge olarak gelişmiştir” (1987:18).

Chomsky’e (akt. Kıran ve Kıran 2001:154) göre, “bütün insanlar beyinlerinde gücül biçimde var olan, doğuştan gelen bir dilbilgisel dizgeye sahiptir.” Her insan, doğuştan getirdiği bir yeti, sezgisel bilgi ile kendi dilini öğrenir. Bu dilsel dizge veya dilyetisi, insan beynine özgü bir mekanizmadır. İnsan, bu sistemle dilini kullanmayı, konuşma üretmeyi geliştirir.

Aksoy (1975:11), dilin, insanların düşünürülüğünden doğduğunu, doğduktan sonra da düşüncelerin yaratıcısı olduğunu; düşüncenin dili, dilin de düşünceyi sürekli ve karşılıklı olarak geliştirdiğini söyler. Karadağ, (2001:26) “dile getirme” kavramının, günlük kullanımda, düşüncenin söze oranla bir önceliği ifade ettiğini vurgular. Karadağ, ayrıca “düşüncenin doğal bir özgünlük taşıdığını” belirtir.

Kanımızca ‘dil- zihin- düşünce’ sorunsalını aşmak, uzak bir geleceği işaret etmektedir. Chomsky’nin (2001:142-143) deyişiyle, “insan zihnini bugün içinde bulunduğu karmaşıklık düzeyine ve doğuştan gelen yapılanma biçimine ulaştıran süreçler, tıpkı başka herhangi bir canlının fiziksel ya da zihinsel yapılanmasına ilişkin benzer sorular gibi, tam bir gizdir.”

Dil, Türkçe Sözlük’te (TDK,1988: 374) “İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimeler veya işaretlerle yaptıkları anlaşma” olarak tanımlanır. Dilbilim Terimleri Sözlüğü’nde (Vardar ve ark.1988: 75) ise, “Belli bir insan topluluğuna özgü, çift eklemli sesli göstergeler dizgesi” şeklinde, ‘çift eklemli’liğe işaret eden bir tanım vardır. İnsan dilini üstün kılan çift eklemlilikle ilgili olarak, Bayrav’ın (1998:15) şu sözleri dikkate değer: “İnsan dilinin özelliği, parçalara bölünebilmesi, bölümleri değişik biçimlerde sıralayarak, her an başka bir mesaj yaratması, yeni fikir ve duygular ifade edebilmesidir.”

André Martinet, “Bir Dil Nedir?” sorusuna yanıt arar. Martinet’in ünlü tanımlaması şöyledir:

“Bir dil, insan deneyiminin, topluluktan topluluğa değişen biçimlerde, anlamsal bir içerikle sessel bir anlatımı kapsayan birimlere, başka bir deyişle anlambirimlere ayrıştırılmasını sağlayan bir bildirişim aracıdır; bu sessel anlatım da, her dilde belli sayıda bulunan, öz nitelikleriyle karşılıklı bağıntıları da bir dilden öbürüne değişen, ayırıcı ve ardışık birimler, başka bir deyişle sesbirimler biçiminde eklenir” (1985:13).

Ergin’e (1993:3) göre, dil, “insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendine mahsus kanunları olan ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir.”

Gencan (1979:1) dilin, “düşünceleri anlatmaya yarayan bir imler dizgesi” olduğunu söyler. “Duygu, düşünce ve dileklerimiz anlatmaya yarayan imlerin –daha çok, ses imlerinin- hepsine birden dil denir. (...) Dil, temeli yaratılıştaki bulunan bir yeti ile toplumsal uyuşmadan doğmuştur.”

Sapir (1999:53) ise, dili, “istemli olarak üretilen bir simgeler düzeni aracılığıyla düşünce, duygu ve isteklerin bildirişiminde kullanılan, içgüdüsel olmayan, yalnızca insana özgü bir yöntem” olarak tanımlamaktadır.

Demirel (1999a:13-14), çeşitli dil tanımlarındaki ortak temel öğeleri şöyle sıralar:

1. Dil bir sistemdir. Başka bir deyişle, dil, belli kalıplara ve kurallara uyar ve dilin kendine özgü belli bir kodlama sistemi vardır.
2. Dil seslerden oluşur. Her ses, değişken sembollerle belirtilmekte ve her sesin bir anlamı bulunmaktadır.
3. Dil bir iletişim aracıdır. İnsanlar arasında en etkin iletişim aracı dildir. Dilin kapsamına girmeyen sesler, jestler ve mimikler iletişimin sağlanmasında önemli olmasına karşın bunlar dilin önemini hiçbir zaman azaltmaz (...)
4. Dil bir düşünce aracıdır. İnsanlar, düşünce, duygu ve isteklerini dille belirtirler (...)
5. Dil insanların oluşturduğu toplumlarda kullanılır. Her toplumun kendi bireyleri arasında anlaşma sağlamaları, iletişim kurmaları dil olgusuyla gerçekleşmektedir (...)

İnsanı, insan yapan her şeyin büyük ölçüde dilde yer aldığını, dile yansıdığını söyleyebiliriz. Vardar, bilgi ve düşüncenin ancak dile olanak kazandığını belirtir. Dil, “bireyin bilincini oluşturan, benliğini biçimlendiren temeldir; bilincin köklerine, bilinçaltının derinliklerine uzanan başlıca insansal işlevdir” (1998:12).

Yardımcı (2001:17), dilin, bir ulusun ortak sesi, bilinci, duygu, düşünce, kültür hazinesi ; ulusu, ulus yapan, ayakta tutan en önemli unsur olduğunu vurgular.

Dil, her şeyden önce, anlaşma sağlayan bir düzen ve bir araçtır. Dilin anlatım işlevi, iletişim işlevini zorunlu kılar. Dilin, toplumsal bağlamda görülen işlevlerini, Vardar, “toplumu olanaklı kılan dildir, dili olanaklı kılan da toplumdur” sözleriyle anlatır. Dil, bireyi toplumsallaştıran ve bir topluluğu, ulusa dönüştüren temel öğedir (1998:15).

Barthes (1999:35), dil, “hem bir toplumsal kurum, hem de bir değerler dizgesidir” der. Saussure göre, “Dilyetisinin birey dışında kalan toplumsal bölümüdür dil ve birey onu tek başına ne yaratabilir ne de değiştirebilir. Dil varlığını yalnızca, topluluk üyeleri arasında yapılmış bir tür sözleşmeye borçludur” (1985:17).

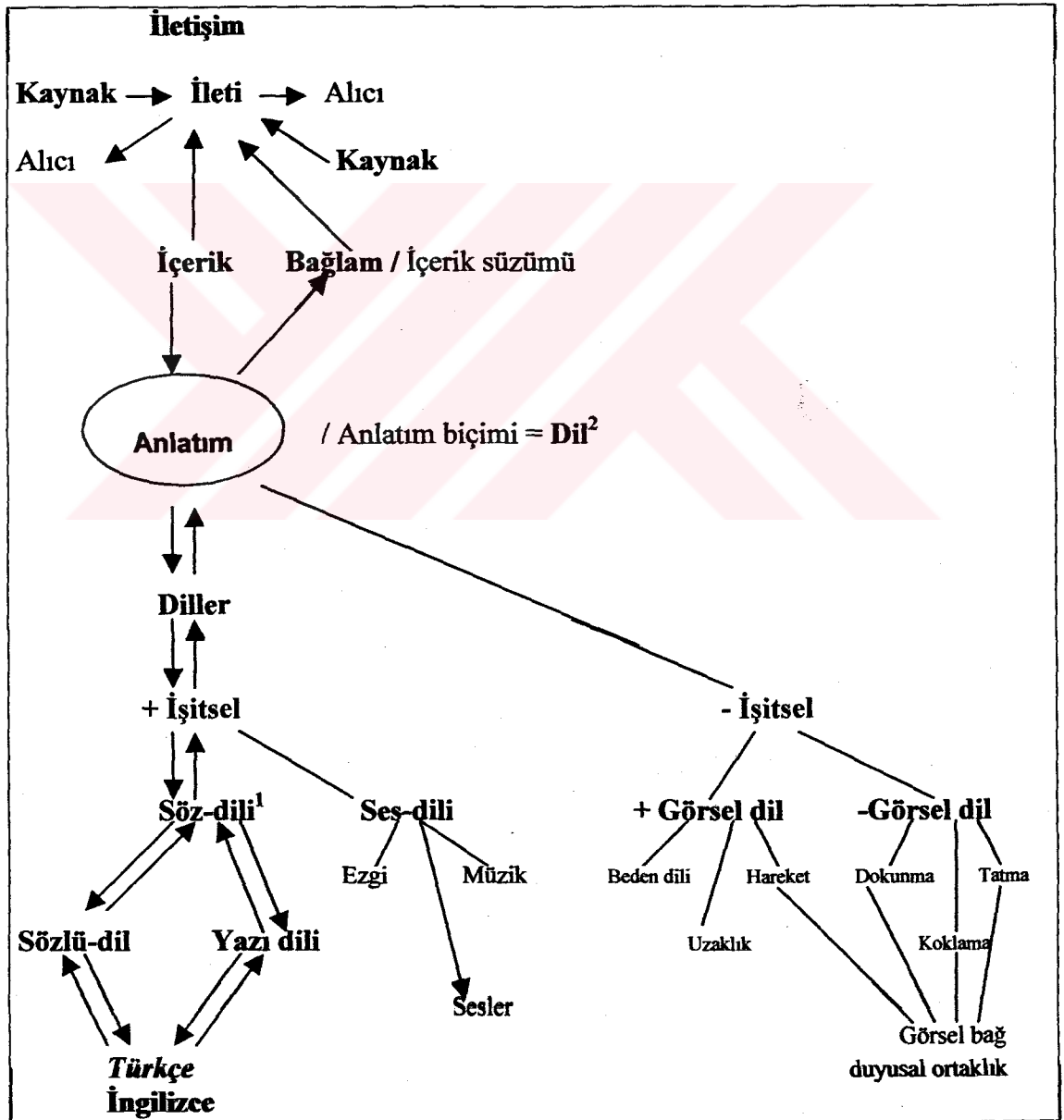
Dil, gerçekliği hem yansıtan hem de yaratan ve biçimlendiren bir araçtır. “Dış dünyayı yansıttığı gibi ona ilişkin özel anlaksal imgelerin, tasarımların kaynağıdır (...) dış dünyayı, toplumsal, ruhsal fiziksel gerçekliği her dil kendine özgü yoğurur ve yorumlar, kavramlaştırır ve yapılaştırır; bir dünya görüşü, dünyaya bakış açısı getirir” (Vardar,1998:16).

Sapir’in (1999:51) geliştirdiği ‘Whorf’ savına göre, “bir kimse dünyayı, konuştuğu anadilinde bulunan ayrımlar (ulamalar) ve ayrımlar arasındaki ilişkiler aracılığıyla algılar ve açıklar. Kişinin dünyaya bakış açısını biçimlendiren bu dilsel ayrımlar[dır].”

Demircan (2000: 4,5,6,7,8), dil sözcüğünün Türkçede birincisi ‘anlatım aracı’; ikincisi ‘anlatım biçimi’ olmak üzere iki anlama geldiğini belirtir. Buraya kadar sözünü ettiğimiz, ‘anlatım aracı’ olan ‘dil’i, söz-dili olarak adlandırır: “Söz-dili bir anlatım aracıdır, içeriğin dillenmesinde kullanılır ” diyerek ‘Söz-dili’nin bir iletişim aracı olarak nitelendirilmesinin yanlışlığına dikkat çeker. Bu yanlış nitelemenin, “kimi öğretim yorumlarının doğru anlaşılmasını” engellediğini, öğretimde belirsizliklere neden olduğunu vurgular.

Demircan, anlatım araçlarının en önemlisi olan dilin, iletişim ile bağlantısını, Türkçe ve İngilizce dillerini örnek vererek, aşağıdaki çizimle (Şekil 1.1) gösterir.

Porzig (1995: 66,67), Almanca ve Fransızca gibi dillerde de dil sözcüğünün iki anlam taşıdığını, bunlardan birinin “belirli bir grup insanın birbiriyle konuşmasını sağlayan araçların tümü”; diğerinin ‘konuşma tarzı, konuşma yeteneği’ anlamlarına geldiğini söyler., Porzig’in bu ifadeleri, Demircan’ın aşağıdaki şekilde yer alan ‘dil¹ ve dil²’ saptamasıyla benzerlik göstermektedir.



Kaynak: Demircan, 2000:5

Şekil 1.1 Anlatım Aracı Olan Dil ve İletişim İlişkisi

1.1.2. Dil ve Öğrenme

Dil, bir araştırma ve inceleme konusu olarak birçok bilim dalının çalışma alanına girer. İnsan doğasının baş özelliği olması, insanı konu edinen, anlamaya çalışan çoğu bilim dalının ve uğraşının dille ilgilenmesini gerektirmiştir. Eğitim, edebiyat, felsefe, dilbilim, ruhbilim, sosyoloji, etnoloji, antropoloji gibi kategorilerin her biri kendi alanları ölçüsünde dil olgusuyla ilgilenir.

Dil olgusunu betimleme ve açıklama bakımından, dilbilim ile ruhbilim arasında, diğerlerine oranla, daha farklı bir yakınlık vardır. Bu iki bilim dalının etkileşimi ve karşılıklı gelişimiyle ortaya çıkan bulgular da dolaylı dolaysız olarak eğitimi etkilemiş, eğitim yaklaşımlarına yön vermiştir. İnsan davranışlarını konu ediniyor olmaları, dilbilim ve ruhbilimi, eğitim ile ilişkilendirmiştir. Bu ilişkilendirme şöyle açıklanabilir: Ruhbilim, genel anlamda insan davranışlarını inceler. Dilbilim, insan davranışlarının büyük bir oranda sergilendiği dili ele alır. Eğitim ise davranışlara yön vermeyi amaçlar; bunu yaparken de dili kullanır. Bu anlamıyla dil, bu üç alanı kesiştiren olgudur.

20. yüzyılın ilk yarısından başlayarak, çeşitli dilbilim ve ruhbilim akımları, anadili edinimi, dil gelişimi, dil öğrenimi ve öğretimi konularına önemli açıklamalar getirir. Dil edinimi, öğrenimi ve öğretimine ilişkin eğitimsel yaklaşımların temelini, geçen yüzyılda öne çıkmış olan bu dilbilim ve ruhbilim kuramlarında aramak gerekir.

Dilin kazanılması ve gelişimi üzerinde duran akımlardan biri davranışçılıktır. Davranışçılık (klasik ve yeni davranışçılık) akımına göre öğrenme, iki biçimde gerçekleşmektedir. Bunlar, klasik koşullanma ve edimsel koşullanmadır. “Uyaran-tepki” bağı, dilin edinilmesinde de geçerlidir. Dil, “sözlü uyaran”la gerçekleştirilen sözselsel bir davranıştır. Bebeklerin çıkardıkları sesler, çevresi tarafından gerektiği şekilde pekiştirildiğinde süreklilik kazanır. Yinelenen bu sesler, model alınan anne babanın gerekli düzeltmeyi, pekiştirmeyi yapmasıyla, geribildirimleriyle anlamlı sözcüklere dönüşür. Gözlem ve öykünme, öğrenme sürecindeki önemli diğer etkenlerdir.

20. yüzyılın ikinci yarısından sonra bilişselcilik akımı güçlenir. Davranışçılığa karşıt gelişen bilişsel yaklaşımlara göre öğrenme, “uyaran-tepki” koşullanmasıyla açıklanamaz. “Uyaran-tepki” bağı arasında etkin bir rol üstlenen organizma göz ardı edilemez. Çünkü,

öğrenme, mekanik bir olay değil, insani bir olaydır. Bir organizma olarak, insanın, öğrenmede merkezi bir yeri vardır (Bacanlı, 2003:180-181; Selçuk,2001:176).

Öğrenme, ancak kişinin zihinsel, içsel süreçleriyle açıklanabilir. Dil edimi ve öğrenimi de “genel insan öğrenmesinin alt kümesidir. Bilişsel ve duyuşsal değişkenler içerir. Kişinin öğrenme stratejilerine ve biçemlerine yakından bağlıdır” (Tura, 1983:15).

Piaget’in zihin gelişim kuramına göre, konuşma ve sembolik düşünme doğum ile 2 yaş arasını kapsayan “sensori motor dönem”de başlar. Bu dönemde çocuk sesleri taklit eder. 2 ile 7 yaş arasını kapsayan “işlem-öncesi dönemde” ise dil ve düşünce gelişimi artar. Artık nesnelere sembollerle temsil edilmeye başlar. Çocuk nesnelere zihninde canlandırır fakat sembollerle işlem yapamaz. Düşünce tek yönlüdür.

Vygotsky (1985:71), düşünce ve konuşmanın oluşum yönüyle farklı köklere sahip olduğunu belirtir. Çocukta konuşmanın gelişmesinde anlık-öncesi bir aşama, düşüncenin gelişmesinde ise dil-öncesi bir aşama vardır. Bu ikisi, birbirinden bağımsız olarak belirli bir ana kadar farklı doğrultular izler. Belirli bir noktada bu doğrultular kesişerek düşünce sözlü, konuşmada ussal hale gelir.

Bilişselciliğe koşut olarak gelişen Chomsky’in başını çektiği “üretici-dönüşümsel” dilbilim kuramına göre insan, doğuştan tüm dilleri öğrenebilecek bir yetiye sahiptir. Çocuk herhangi bir dili öğrenmeye programlanmış olarak doğar. Yaşadığı çevre ise onun hangi dili öğreneceğini belirler. “Çocuğun dili öğrenmesi, duyduğu tümcelerin basit bir yinelemesi ve taklidiyle gerçekleşmez. Çocuk, dilin ilkelerini anlayacak, kendi kendine yeni tümceler üretecek yetenektedir” (Kıran ve Kıran, 2001:157).

Chomsky’ye (2001:112,118,174) göre, insan diline sahip olmak özel bir zihinsel yapılanmayla bağlantılıdır. İnsan düşüncesinin ve zihin yapısının birtakım yanları dilden dile değişmez. Dillerin yapılanmalarını yöneten evrensel ilkeler söz konusudur. Dil dizgelerinin uymak zorunda olduğu bu evrensel kurallar sezgiseldir. İnsan, doğuştan getirdiği sezgisel bilgisiyle, sesler ve anlamları konuştuğu dilin kurallarına uygun olarak birleştirir.

Chomsky'nin "dil evrenselleri, edinç-edim, derin yapı-yüzey yapı" olarak kavramlaştırdığı saptamaları, dilin edinilmesi konusuna önemli açıklamalar getirir. Gözlemlenebilir tepkileri betimleyen davranışçılığın üzerinde durduğu ve ötesine gitmediği "edim", onu belirleyen "edinç"le ilişkilendirilerek açıklandığında ancak bütünlüklü bir anlam ifade eder. Dil öğretimine ve diğer eğitimsel yaklaşımlara da yön veren dilbilim ve ruhbilim kuramları, birbirlerine karşıt olan ilkeleriyle bir bütünü oluşturur. Bu anlamda, davranışçı akım ile bilişsel akımın ayırıcı niteliklerinin (Tablo 1.1) toplamına, eğitim öğretim süreçlerini, yaklaşım ve yöntemlerini belirleyen düşünceler birikimi demek yanlış olmayacaktır.

Dil edinimine ve öğrenmeye ilişkin yaklaşımları, dilbilim ile ruhbilim arasındaki bağlantı ve etkileşimi gösteren aşağıdaki çizelgeyle özetlemek mümkündür.

Tablo 1.1 Dilbilimsel-Ruhbilimsel Koşullar

| Ruhbilimsel Akım | Dilbilim Akımı | Ayırıcı Nitelikler |
|--|-----------------------|--|
| Davranışçılık Yeni davranışçılık Uyaran-karşılık | Yapısal Betimsel | Yineleme ve pekiştirme Öğrenme, koşullanma Herkesçe gözlemlenebilen tepkiler Görgücülük Bilimsel yöntem Edim Yüzeysel yapı Betimleme – "ne" |
| Bilişsel Süreç | Üretici Dönüşümsel | Çözümleme ve içgörü Edinti, doğallık Bilinçlilik evreleri Uşuluk Ansalıcılık, sezgi Edinç Derin yapı Açıklama – "neden" |

Kaynak: Tura 1983:10

1.1.3. Anadili Olarak Türkçe Öğretimi

Bu bölümde, anadili kavramı betimlenerek, anadili eğitimi ve öğretiminin etkinlik alanlarına yer verilmiştir.

1.1.3.1. Anadili

Anadili, edinilen ilk dildir. Çocuğun çevresinden, doğduğu toplumdan ilk olarak öğrendiği dile anadili denir. Anadili teriminin anneye, uyuğa, etnik kökene bağlı olarak açıklanması tartışma götürür. Zira, hiçbir çocuk, anne karnındayken öğreneceği dile koşullanarak doğmaz. Çocuğun öğreneceği dili belirleyen; doğup büyüdüğü çevre, dillenceye ve temel dil mekanizmasını kazanıncaya kadar içinde yaşadığı toplumdur. Çocuk, doğuştan getirdiği dilyetisiyle herhangi bir diğer dili de edinebileceği gibi doğup büyüdüğü toplumun veya kuşatıldığı çevrenin dilini öğrenir.

Ancak, genel bir gerçeklik taşıdığı için olacak, anadili terimi, çocuğun annesinin konuştuğu dile yaslandırılarak tanımlanmaktadır. Sözelimi, Türkçe Sözlük'te (TDK,1988: 66) "ana dili: insanın çocukken anasından, evdekilerden ve soyca bağlı olduğu topluluktan öğrendiği dil." şeklinde bir tanım vardır. Dilbilim Terimleri Sözlüğü'nde (Vardar ve ark. 1988:20) ise anadili, "insanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dil" biçiminde "anne"ye vurgu yapmayan bir tanımlama yer alır.

"Büyümekte olan çocuk kendisini, hem ses nitelikleri değişik bir ses dizgesinin, hem de zihinde evreni belli bir biçime sokan bir düşünce dizgesi olarak başka dillerden ayrılan *anadili*'nin içinde bulur." Bu dilin seslerini duyup yineleyerek ses dizgesini zihnine yerleştirir; diğer dillerden farklı olarak öz dilinin evrene bakış tarzını, anlama ve anlatma yollarını benimser (Aksan,1995:51-52).

Çocuğun doğduğu dil ortamında algıladığı sesler, kalıplar ve bürünsel öğeler gibi dile özgü unsurlar örüntülenerek, dilsel edimlere dönüşerek bilinç işler. Böylelikle bilinçaltında anadilinin altyapısı kurulmaya başlar. Özdemir (1983:20-21), anadilinin çeşitli düzeylerdeki önemini tanık göstererek şu sözlerle anlatır:

<<Anadilinin evreni yansıtmadaki yeri, bireylerin kişiliklerini oluşturmada büyük etkisi düşünce tarihi boyunca birçok bilim adamının, bunun yanı sıra da birçok dilbilimcinin üzerinde durduğu başat konulardan biri olmuştur. Wittgenstein'in şu ünlü sözünü analım burada: "Dilimin sınırları dünyanın sınırları demektir." Heidegger'in "Dil düşüncenin ve varlığın evidir" saptaması da anadilinin evreni yansıtmadaki işlevine götürür bizi.

Salt evreni yansıtan, onun sınırlarını düşünce çevremizle sınırlayan bir etken değildir anadili. Bu çizimi kendine özgü yasalar, ilkeler içinde gerçekleştirdiği için bireylerin ulusal ve toplumsal kişiliklerini, ulusal ırlarını (karakterlerini) belirlemede de ana etkenlerden biri olur. Öyleki bizi biz kılan, bizdenliğimizi oluşturan ve belirleyen anadilimizdir bir yerde. Anadilinin işlevini bir Alman düşünürü Wilhelm von Humboldt daha 1936 yılında şöyle vurgular:

"Bir iç varlık olan dil, etkin bir ruh gücü taşır. Bu yok edilemez ulusal özelgeyi bireyler paylaşır ve bundan, büyük kişiler doğar. Dil varlığı eylem, eğilim, düşünce gibi ulusun karakterine bağlı olup onu niteler. İç benliği belirten dilin en ince örgü iplikleri ve kök saçakları ulusal ruh gücüne bağlıdır. Dil bir iç yaşantı, düşünce ve dünya kalıbıdır.">>

Her dil, evreni kendine özgü bir biçimde algılar, yorumlar ve söze dönüştürür. İnsan kullandığı diliyle bakış açısını, düşüncesini, yaşayış biçimini, toplumsal konumunu yansıtır; açığa çıkartır, sergiler. Dil, aynı zamanda, bütün bunları etkileyerek değiştirir ve geliştirir. Bu anlamıyla dil, etken ve belirleyici bir unsurdur.

"Bütün insanlık serüveni, bilim, sanat, tarih, kısacası insanın tüm yapıp etmeleri, dile yansır ve dil aracılığıyla taşınır. Dil; insan, toplum ve ekini birleştiren bir bağıdır (Adalı, 183:31).

Anadilinin önemli bir işlevi de, temelde iletişim amaçlı bir anlatım aracı olmak yanında, toplum üyelerince paylaşılan ortak duyguların oluşmasını ve aktarılmasını sağlamadır. Kültürün bir ögesi ve taşıyıcısı olarak görülen dil, gerçekte ögesi olduğu kültürün ve kültürel değerlerin yaratıcısıdır. Kültür ve dil olgusu tarihsel bağlamda düşünüldüğünde bu vargının yanlış olmadığı görülür. İnsan kitlesinin topluluk ve toplum olmasını; bir topluluk veya toplum olarak da kendi kültürlerini yaratmaları, ancak ve ancak dillerini kullanabilmeleriyle açıklanabilir.

Temel işlevi iletişim olan dilin, özele inildiğinde önemli bir işlevi daha vardır. Bu da eğitimsel işlevidir. Eğitim (yaygın veya örgün) anadiliyle başlar, anadili üzerinden gerçekleştirilir ve sürdürülür. Eğitimin gerçekleşmesini sağlayan da yine dildir; en başta anadilidir.

1.1.3.2. Anadili Eğitimi ve Öğretimi

“Anadili eğitimi, çocuğun aile ve çevresinde öğrendiği dili, okuldaki eğitim etkinliği içinde, sonra iş ve toplum yaşamında duyacağı çeşitli ilgi ve iletişim gereksinimlerini karşılayabilecek nitelik ve yönlerde geliştirmektir” (Göğüş,1983:40).

Anadili eğitimi, herhangi bir dille ilgili eğitim ve öğretim yapmaktan çok daha farklı anlamlar taşır. Hiçbir zaman salt dil eğitimi ve öğretimi olarak görülemez ve buna indirgenemez. Bir dil eğitimi ve öğretimi olmanın çok ötesinde işlevleri bulunan, bireysel ve toplumsal amaçlar içeren temel bir eğitimidir anadili; eğitimin temelidir.

“Ülkemizde anadili öğretimi, örgün eğitim içinde; ilköğretimde başlamaktadır. İlköğretim, ilk okuma ve yazma ile temel dil becerileri olan ‘dinleme, konuşma, okuma ve yazma’nın temel düzeyde kazandırılmasını ve çocuklarda anadili sevgisi ve bilincinin uyandırılmasının amaçlandığı ilk eğitim basamağıdır. Bundan dolayı, ilköğretimde Türkçe öğretimi büyük önem taşımaktadır” (Kavcar ve ark. 1997).

Eğitim, anadiliyle başlar. Hem anadili hem de anadili öğretimi ve eğitimi genel eğitimin temelini oluşturur. Değiş yerindeyse anadili eğitimi, ulusal ve genel eğitimin ‘olmazsa olmazı’dır. Bu nedenle üzerinde önemle durulur; durulması gerekir. Bireyin kendini gerçekleştirebilmesi dolaylı ve dolaysız biçimde anadiliyle bağıntılı olduğundan anadili eğitimi de büyük önem taşımaktadır. Çocuğun, tüm anlamıyla, bilinçlenmesi; düşünebilen, yaşantısal gereksinimlerini karşılayabilen toplumsal bir varlığa dönüşebilmesinde anadili eğitiminin başat bir rolü vardır.

Anadili eğitiminin yöntem ve içeriğine, ulusların eğitim felsefeleri ve politikaları yön çizer. Bir felsefe ve politikayla yönlenen anadili eğitimi ve öğretiminin amaçlarının belirlenmesinde, yaşanan çağın koşul ve olanakları , bilimsel ve teknolojik gelişmeler; bu amaçların gerçekleştirilmesinde ise dilbilim ile ruhbilimin, dili öğrenme ve öğretme ilgili saptamaları, öngörülere, koyduğu kurallar ve belirlediği ilkeler etkilidir.

“Çağdaş eğitim, bireyin anadilini güvenle kullanır duruma getirilmesini öngörür. Bu nedenle anadili eğitimi, beceri kazandıracak nitelikte: uygulamalı biçimde verilir” (Şimşek,1983:39). “ Bizim eğitim felsefemiz, ulusal ve demokratik yönetimi gerçekleştirmeyi amaçlamıştır. Anadili eğitiminde de, bu doğrultularda bir yol tutularak, her yurttaşın Türkçeyi, bütün bilgi ve beceri yönleriyle öğrenip kullanabilmesi istenmiştir” (Göğüş,1983:40).

“Anadilinin, bilgiden çok beceri olma niteliği, bu eğitimin programını saptarken, yapılacak çalışmaları, uygulanacak yöntemi de belirler” diyen Göğüş (1983:42) anadili eğitimiyle amaçlananlara dört ana düzeyde açıklama getirir:

1. *Anadili becerileri ve bilgileri kazandırma yönünden*
2. *Zihin güçlerini kazandırma yönünden*
3. *Toplumda sorumluluk duygusu kazanma yönünden*
4. *İşinde başarıya ulaşma yönünden*

Bu başlıklar altında 28 maddeyle belirtilen amaçlar, genel hatlarıyla şöyledir: Anadili eğitimi ve öğretimiyle çocukların, *anadili becerileri ve bilgileri kazandırma yönünden*, okuma, dinleme, anlama becerilerini ve sözcük dağarcığını geliştirme, Türkçenin dilbilgisi kurallarını öğrenme,duygu ve düşüncelerini yazılı ve sözlü olarak anlatma; *zihin güçlerini kazandırma yönünden*, sürekli okuma alışkanlığı ile bilgi, kültür, ilgi ve merakını artırma, düşünme, değerlendirme gücünü, kişisel zevkini ve kanılara varma yeteneğini geliştirme, yazın, düşün ve bilim yapıtlarını, ulusal ve evrensel ahlak ölçülerini tanıyarak insanlığı öğrenme; *toplumda sorumluluk duygusu kazanma yönünden*, dilimizle varlık bulan toplumsal değerleri kavrama, bilim ve sanat ürünlerini zenginleştirme ülküsünü benimseme, toplumsal ve ruhsal etkenleri tanıma, insanlarla ilgi kurmayı, onlara değer vermeyi, karşıt görüşleri ölçmeyi ve değerlendirmeyi öğrenme, aile olarak yaşamayı sevme, boş zamanları yararlı etkinliklerle geçirme, topluluğa ve bir yurttaş olarak da demokratik yönetime sevgi, saygı ve sorumluluk duygusuyla katılma, *işinde başarıya ulaşma yönünden*, düzenli ve sürekli sorumluluk duygusuyla çalışma alışkanlığı kazanma, iş yaşamını ve mesleğini dilin sağladığı olanaklarla geliştirmeleri hedeflenir,hedeflenmelidir (Göğüş,1978:4-6).

Anadili eğitim ve öğretimi, örgün eğitim kurumlarında ilköğretimden başlayarak yüksek öğretime değin uzanır. Ülkemizde İlköğretim Okulları Türkçe Eğitimi Programında* saptanan amaçlar aşağıda verilmiştir:

İlköğretim okullarında Türkçe öğretiminin amacı, Milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak,

1. Öğrencilere; görüp izlediklerini,dinlediklerini, okuduklarını, incelediklerini, düşündüklerini ve tasarladıklarını söz yada yazı ile doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığını kazandırmak;

* MEB Talim ve Terbiye Kurulunun 22.9.1981 tarihli 172 sayılı kararıyla kabul edilip 26.10.1981 tarih ve 2098 sayılı tebliğler dergisinde yayımlanır.

2. Onlara; görüp izlediklerini dinlediklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlama gücü kazandırmak;
3. Öğrencilere Türk dilini sevdirmek kurallarını sezdirmek;onları Türkçe'yi gelişim süreci içinde bilinçle özenle ve güvenle kullanmaya yöneltmek;
4. Onlara dinleme okuma alışkanlık ve zevkini kazandırmak;estetik duygularının gelişmesinde yardımcı olmak;
5. Türlü etkinliklerle öğrencilerin kelime dağarcığını zenginleştirmek;
6. 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 ve hayatı, insanlığı sevmelerinde yardımcı olmak;
8. Onlara; bilimsel, eleştirici, doğru, yapıcı ve yaratıcı düşünme yollarını kazandırmada Türkçe dersinin payına düşeni gerçekleştirmektir (MEB, 2002: 7).

Bu genel amaçlara bağlı olarak gerçekleştirilecek olan özel amaçlar ise 4 ana başlıkta toplanmıştır: *Anlama, anlatım, dilbilgisi, yazı*. Özel amaçlarla kazandırılmak istenen davranışlar ise şu başlıklar altında belirtilmiştir:

Anlama:

1. *Dinleme ve izleme tekniği bakımından kazandırılacak davranışlar*
2. *Okuma tekniği bakımından kazandırılacak davranışlar*
3. *Anlama tekniği bakımından kazandırılacak davranışlar*

Anlatım:

1. *Sözlü olarak kazandırılacak davranışlar*
2. *Yazılı olarak kazandırılacak davranışlar*

Dilbilgisi ve yazı etkinliklerinin özel amaçlarına ilişkin davranışlar, ders konularını belirten maddeler biçiminde verilmiştir.*

“ Anadilini öğrenme; ayırma, çözmeye, birleştirme, düzenleme gibi işlemleri gerektiren konuşma, dinleme, yazma, okuma etkinlikleriyle gelişen düşünsel, duygusal, duyumsal ve bireye özgü bir anlam evreni “ oluşturma-dışlaştırma” sürecidir” (Adalı,1983:35) .

* İlköğretim Okulları Türkçe Eğitimi Programı, MEB, 2002: 12-25

Anadili öğretiminde öngörülen amaç ve davranışlara ilişkin göz önünde tutulması gereken temel ilkeleri Özdemir (1983: 27) aşağıdaki şekilde belirtir. Özetlemeli olarak aktaracağımız bu ilkeler aynı zamanda anadili öğretiminin yöntemini de ortaya koymaktadır:

- Anadili öğretiminde çocuğun dilsel evreni çıkış noktası olacaktır. Çocuğun dilsel evreniyse çevresiyle, ilgi ve gereksinimleriyle sınırlıdır.(...)
- Anadili etkinlikleri belli bir ilişki ağı içinde bir bütün oluşturur: konuşma dinlemeyi, dinleme anlamayı, anlama söze ve yazıya dönüştürmeyi gerektirir.(...)
- Anadili dersi bir bilgi dersi değil, bir beceri ve alışkanlık dersidir. Alışkanlığın oluşması, becerilerin kazanılması ise yapmayı ve uygulatmayı gerektirir.(...)
- Anadili dersi, bir alışkanlık ve beceri dersi olduğu kadar insan kişiliğini kurma, geliştirme dersidir.(...)
- Anadili dersi hem bir amaç ders hem de bir araç derstir. Bu bağlamda her ders bir ölçüde anadili dersi, her öğretmen de anadili öğretmendir.(...)

Yukarıda da belirtildiği üzere, dil dersi, ‘bilgi’ye dayalı değil, ‘beceri’yle ilgilidir. Buna göre, eğitim öğretim sürecinde kullanılacak yöntem de etkin olmak durumundadır. Becerilerin yaparak, yaşayarak, uygulamayla kazanılabilen davranışlar olması, anadili dersinde etkin bir yöntem izlemeyi gerektirir. Verilecek olan bilgiler de hedeflenen beceriler ölçüsünde, bu becerileri kazandırmaya yönelik, destekler nitelikte olmalıdır.

“Türkçe öğretimi, belirli yöntem, teknik ve araçların sistemli bir şekilde kullanılmasını gerektiren bir çalışma alanıdır.” (Öz, 2001:1). Türkçe, yaşamsal amaçlara hizmet eden bir derstir. Amaçlarının gerçekleşmesi için, anadili, işlevsel olarak, öğrencilerin günlük yaşamda kullanabileceği nitelikte, doğal bir ortam içinde öğretilmelidir. Değişik dil çalışmaları arasında ilişki kurulmalı, diğer derslerden yararlanılmalı, değişik ders araç ve gereçleri işe koşulmalıdır (Öz, 2001:4; Kavcar ve ark. 1995: 9).

“Anadili gücü ve becerileri aşama aşama gelişir. Her aşama önceki bilgilere, becerilere, denemelere dayanır. Anadilinde gelişme yığılıcıdır” (Göğüş, 1978:10). Okul çağına gelmiş olan çocuğun sahip olduğu dil düzeyi dikkate alınmalı, eğitim ve öğretim bu aşamadan uçlandırılmalı, başlatılmalıdır. Dayanak noktasının, çocuğun dilsel evreninde yer almadığı bir durumda dilsel becerilerin benimsenip geliştirilmesi güçleşecektir.

Anadili öğretimi, bilimsel, eleştirci, yapıcı ve yaratıcı düşünme yeteneğinin kazandırılması ve araştırma merakının uyandırılması konusunda da önemli görev üstlenir; etkinlik alanlarıyla bu görevini de yerine getirmeyi hedefler.

Ulusal kültürün aktarılması, kuşaklar arasında bağ kurulmasının sağlanması konusunda, Türkçe dersine büyük sorumluluklar düşer. Çocuk, ulusal ve evrensel kültüre ilişkin yazılı eserlerin ilk örneklerini Türkçe derslerinde tanır. Ulusal ve evrensel kültürün birbirini tamamlayan yönleriyle geliştirilmesinde; çocukların, yaşama sağlıklı duygularla, iyimser ve geniş bir açıdan bakan bireyler olmalarında Türkçe derslerinin sorumluluğu vardır.

Anadili öğretiminin rolü, diğer derslerle ölçülemeyecek kadar büyüktür. Türkçe, bir ifade ve beceri dersi olarak, öğrencinin zihin ve ruh gelişmelerine önemli katkılar sağlar. Türkçe dersleri, öğrencinin :

- a. Ulusal kültürümüzün değerli eserleri ile karşılaşmasını sağlayarak ulusal bilincini ve ulusal coşkusunu;
- b. Dil bilgisi öğrenimindeki ayrıntıları inceleyerek kuralı sezme ve kurala varma çalışmalarını;
- c. Güzel metinlerin zevkini tadarak duygusunu ve Türk diline olan sevgisini;
- ç. Türlü metin incelemeleriyle doğru karar verme yeteneğini;
- d. Okuma ve özellikle yazma çalışmalarınıyla düşünme gücünü;
- e. Söz ve yazıyla anlatım konusundaki çalışmalarla da güzel konuşma ve yazma alışkanlığını geliştirecektir (MEB.2002:10).

Anadili öğretimi, yukarıda değindiğimiz amaç ve ilkelere uygun olarak düzenlenen ders içerikleriyle gerçekleştirilir. İçerik düzenlemesi, Türkçe ders programının tartışılan önemli konularındandır. “İlgili ders kitapları incelendiğinde içerik düzenlemesinde aşağıdaki yaklaşımların benimsendiği görülmektedir” (Demirel, 2000: 30) :

1. Yapısalcı Yaklaşım
2. Durumsal Yaklaşım
3. Kavramsal / İşlevsel Yaklaşım
4. Dil Becerisi- Merkezli Yaklaşım
5. Konu Merkezli Yaklaşım
6. Belirli Alan Merkezli Yaklaşım

Yapısalcı yaklaşıma göre hazırlanan ders kitaplarında dilbilgisi kurallarına ağırlık verilir. Durumsal yaklaşımda ise, günlük yaşamdaki gerçek durumlar bir sıraya göre, dilbilgisi konuları da yeri geldikçe tekrarlanarak öğretilir. Son yıllarda yaygın olan kavramsal / işlevsel yaklaşım, gramerden çok, dilin işlevsel yapılarını (a. Çağrı ya da yönlendirme, b. Duyguları aktarma, c. Bilgi aktarma ya da bilgi alıp verme, d. Betimleme, e. Öyküleme) ve dilin kullanımını öğretmeyi hedefler. Dil becerisi - merkezli yaklaşıma göre, temel dil becerileri (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) birbirinden ayrı

geliştirilecek ve öğretilecek biçimde yapılandırılmalıdır. Konu merkezli yaklaşım ise, ders içeriğinin, öğrenci ilgi ve eğilimleri göz önüne alınarak düzenlenmesini amaçlar. Konular, diğer derslerle ilişkilendirilerek, belirlenen temalara göre sıralı öğretilmelidir. Belirli alan merkezli yaklaşımına göre dil öğretimi sosyal bilgiler, fen bilgisi ve matematik gibi dersler öğretilirken yapılmalıdır. Bu yaklaşıma göre yapılacak bir içerik düzenlenmesi daha çok yabancı dil öğretimine uygun düşmektedir (Demirel,2000:30-32). Bunların yanı sıra, içerik düzenlenmesinde yaygın olarak şu yaklaşımlardan söz edilir:

1. Doğrusal Yaklaşım
2. Sarmal Yaklaşım
3. Modüler Yaklaşım

Doğrusal yaklaşım, okuma metinlerinin ve bunlara bağlı dilbilgisi konularının basitten karmaşığa sıralanmasını öngörür. Sarmal yaklaşıma göre, dilbilgisi konuları yeri ve zamanı geldikçe işlenmelidir. Okuma metinleri tematik olarak seçilirken dilbilgisi konularının sarmal yaklaşıma göre izlenmesi uygun olur. Modüler yaklaşımda ise, dilbilgisi kuralları, ünitelere uygun olarak seçilmiş okuma parçalarıyla oluşturulan modüller içinde bir sıraya bağlı kalmaksızın verilmelidir.

Ülkemizde, ilköğretim ders kitapları konu merkezlidir. Hazırlanan ders kitaplarında, dilbilgisi kurallarının ise, doğrusal ve yapısalcı yaklaşımla ele alındığı görülmektedir. Ancak, geçerli olan Türkçe programı düşünüldüğünde, konuların, fen bilgisi ve sosyal bilgiler derslerindeki konularla yatay ilişki sağlayacak biçimde tematik olarak; dilbilgisi konularının da sarmal yaklaşıma göre düzenlenmesinin daha yararlı olduğu belirtilmektedir (Demirel, 2000:33).

1.1.3.3. Anadili Öğretimi Etkinlik Alanları

“Türkçe, bir araç-ders olarak okulda öğretimin temelini oluşturur” (MEB,2002: 11). Anadili öğrenimi, okulda bir sistem içine sokularak geliştirilir ve gerçekleştirilir. Çocuğun dilini kurallarına göre öğrenmesi diline saygı duymasını ve dil bilinci edinmesini sağlar. Anadili etkinlikleriyle, çocuğun, daha önceden ham biçimde sahip olduğu anlama ve anlatma becerileri, gereksinimini karşılayabilecek bir yetkinliğe ulaşır.

“Türkçe dersi kendi içinde bir bütünlük taşır. Uygulamada kolaylık olsun diye okuma, anlama, anlatım, dil bilgisi, yazım gibi bölümlere ayrılmış görünen etkinlikler arasında sıkı bir

bağlantı bulunmalı ve bu etkinliklere birbirlerini tamamlayıcı birer öge olarak bakılmalıdır” (MEB,2002:10).

Anadili dersinin bir bütünlüğünü oluşturan okuma, konuşma, yazma, dilbilgisi ve yazı alanlarının kendine özgü amacı, dolayısıyla da farklı yöntem, ilke ve araçları vardır. Her birinin kazandıracığı bilgi, beceri ve alışkanlıklar söz konusu bütünlük içinde özel alt ulamlar oluşturur.

İlköğretim Türkçe programının uygulanmasıyla ilgili olarak yapılan açıklamalarda (MEB, 2002:7-11) Türkçe dersinin “her şeyden önce anlama ve anlatma gücünü geliştireceği” belirtilir. İlgili açıklamada belirtildiği gibi, günlük yaşamımızda söylenenleri anlamak, dil etkinliklerinin başında gelir. Ancak, anlamak dille ilgili etkinliklerin yalnızca bir yanını oluşturur. Anlaşmanın sağlanabilmesi için ‘anlama’ın karşısında ‘anlatma’ın olması zorunludur.

Anlama ve anlatma, anadili öğretiminin temel bileşenleridir. Dilsel beceriler olarak adlandırılan *dinleme, konuşma, okuma, yazma*, anlama ve anlatmanın etkinlik alanlarını ifade eder. Dil becerilerinin ‘düşünce’yle ve birbirleriyle olan etkileşimi ve karşılıklı ilişkisi, bireyin anlam evrenini (duygu ve düşünce dünyası) meydana getirir.

Türkçe programında anlama gücünü geliştirmeye yönelik saptanan hedefler “özel amaçlar” adı altında toplanmıştır. Öğrencilere kazandırılması hedeflenen davranışları (bilgi, beceri ve alışkanlıkları) belirleyen, sınırlayan, bunlara yön çizen söz konusu amaçlar (MEB, 2002:12) şunlardır:

1. Öğrencilerin edindikleri dinleme, izleme alışkanlık ve becerisini, düzeylerine uygun duygu ve düşünce türlerini, 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 inkılabı 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 tanımasını, sevmeleri için kullanabilme yöntemini kazandırmaktır.

Anlama yetisi, anlatma yeteneğinin ön koşuludur. Anlamayla ilgili olan dinleme ve okuma becerileri konuşma ve yazma becerilerinin gereklerini oluşturur. Anlatma becerileri anlama becerilerin üzerine yapılandırılır; ancak bu beceriler kazanıldıktan sonra edinilebilir. Anlatma eylemi sözlü ve yazılı olarak gerçekleştirilir. Anlatıcı birey bu süreçte verici konumdadır. Anlatmanın her iki biçiminde (konuşma ve yazma) anlamaya oranla yaratıcı bir edim söz konusudur. Türkçe programında anlatma gücünün geliştirilmesine ilişkin belirlenen “özel amaçlar” şu şekilde ifade edilmiştir :

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 cümleleri 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; yargıya varabilme;
9. Türlü konularda tasarladıklarını ve düşündüklerini anlatabilme (ileriki öğrenimi yada hayatı, yurt ve dünya sorunları ile ilgili);
10. Toplantı programlarını düzenleyebilme, kararlarını yazabilme, bu konularda bildiriler duyurular hazırlayabilme, sonuçları rapora bağlayabilme;
11. Kelime grupları, atasözü, özdeyiş, deyim vb.ni açıklayabilme;
12. Çeşitli derslerle ilgili açıklama ve raporları saptayabilme, özet çıkarabilme, not alabilme;
13. Günlük hayatta geçerli yazışmaları yapabilme;
14. Sözlü ve yazılı sanat etkinliklerine katılabilme, varsa bu alanlardaki yeteneklerini geliştirebilme;
15. Her zaman, her türlü kalemle okunaklı işlek, güzel ve düzenli bir el yazısıyla yazabilme beceri ve alışkanlıklarını kazandırmaktır (MEB, 2002:15-16).

Anadili öğretimi etkinlikleri, dört dil becerisi üzerinde yürütülmektedir. Söz konusu dil becerileri, aşağıda sunduğumuz çizelge (Tablo 1.2) üzerinden betimlenecektir. Tablo 1.2’de çeşitli özellik ve niteliklerini göstermeye çalıştığımız dilsel beceriler, dikey olarak konumlandırılmıştır.

Tablo 1.2 Dilsel Etkinlikler

| Dilsel özellikler ve beceriler | sözlü | yazılı | alıcı | verici | anlama | anlatma | öncüller | bütünleyeni ve karşıtı | gelişim aşaması | bireyin anlam evreni |
|--------------------------------|--|-----------------|---|---|--|--------------------------------------|---|-----------------------------|--|---|
| dinleme | + | - | + | - | + | - | (ses, söz işleme) | konusma | 1. | ✓ |
| konusma | + | - | - | + | - | + | işleme dinleme | dinleme | 2. | ✓ |
| okuma | - | + | + | - | + | - | (işleme görme) dinleme konuşma | yazma | 3. | ✓ |
| yazma | - | + | - | + | - | + | dinleme konuşma okuma | okuma | 4. | ✓ |
| açıklama | Sesi kullanır. (okuyanın sesi biçimi, dinlemeyle karşıtlık oluşturmaz) | Harfi kullanır. | Anlayıcı, kavrayıcı işe yönelik, hem etkin hem edilgin. | Anlatıcı, üretici, dışa yönelik, etkin, yaratıcı. | Devran anlam kazanmadığı ancak dışlaştırmayla ölçülebilir. | Doğrudan gözlenebilir davranışlardır | 'Olmazsa olmaz' sıralaması kabaca böyle alınır. | Karşıtlar birlik oluşturur. | Karşıtıyla biriktirildiği göz ardı edilemez. | Tüm beceriler bir bütün oluşturularak, bireyin duygusal, kültürel dünyasını oluşturur ve yaratır. |

“İnsan kendi iç varlığını, düşüncelerini ve duygularını dört ana araçla ve bunların birleşimleriyle anlatmaya çalışır. Ana araçlar şunlardır: Ses, devim, şekil ve renk.” (Dilaçar,1988:7) .

Bu sayılanlar, iletişimde başvurulan biçimlerdir. Söz-diline dayalı iletişim, iki yoldan yapılır: Söz ve yazı. Bunlara, dilin temel gerçekleşme ve kullanılma biçimleri denebilir. Dilini kullanan kişi anlatma etkinliği sürecinde verici; anlama sürecinde ise alıcı konumdadır. Kendi arasında bir öncelik-sonralık sırası; karşıtlık ilişkisi olan dilsel beceriler bir bütünlük teşkil eder. Tüm bu dil becerileri, kişinin, duygu ve düşünce evrenini oluşturur ve bunu dışlaştırmayı sağlar. Dil becerilerinden yalnızca söze dayalı olan biçimlerini, yani konuşma ve dinlemeyi, kullanmak ise eksik olmasına karşın yeterli bir durumdur.

Tablo 1.2’de dikey olarak verilen dil becerileri gelişme veya oluşma aşamaları gözetilerek konumlandırılmıştır. Anadili öğretiminin etkinlik alanları bu sıralamaya göre ele alınacaktır.

Dinleme, sözlü dil etkinliğindedir. İşitmeyle ilgili bir davranıştır. Kulağa çarpan sesi algılayıp anlama olarak tanımlanabilir. İşitme ile dinleme aynı şey değildir. İşitme bir duyumdur, istemsiz olarak yapılan bir edimdir. Dinlemede ise bilinçlilik söz konusudur. İşitme, bir dinleme değil, dinlemeyi sağlayan duyunun çevreden gelen sesleri almasıdır. Dinleme sesleri duymadan öte, seslerin oluşturduğu anlamlı bütünlük olan sözü / sözleri kavrama ve yorumlamadır.

Dil ediniminin temel koşulu, deyiş yerindeyse ‘olmazsa olmaz’, işitmedir. Doğuştan işitme engelli olanların, söz-dilini öğrenememeleri bunun sonucudur. Dinleme, işitmeye dayalı olduğundan, dilin gelişim aşamalarını sıralarken, doğal olarak ilk sıraya dinlemeyi aldık. Dinleme, “çocuğun yaşamında yer alan ilk anadili ve anlama etkinliğidir. Birey, okul öncesine ait bütün bilgi, duygu ve düşünce evrenini dinlemeye yoluyla oluşturur” (Sever,1997:11).

Dinleme sürecinde kişi alıcı bir konumdadır. Bu nedenle dinlemenin edilgin bir davranış olduğu düşünülür. Oysa dinleme, anlayıcı, kavrayıcı, yorumlayıcı olmayı gerektirir. Kişinin kavrayıcı ve yorumlayıcı olduğu etkinlikte edilgenliği düşünülemez. Dinleme görece bir edilgenlik taşısa da etkin bir süreçtir.

<<İletişim sürecinde, öğrenmenin gerçekleşmesi için, “kaynak” tarafından iletilenlerin “alıcı” tarafından paylaşılması gerekir.>> (Sever, 1997:11). “Dinleme, konuşan kişinin vermek istediği mesajı, pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliğidir” (Demirel, 2000:35) . “İletilenlerden alıcının yeni yaşantılar kazanabilmesi ise, dinleme becerisindeki birikimleriyle yakından ilgilidir. Kaynak tarafından söze dönüştürülen bilgi, haber, tutum, duygu ve düşüncelerin algılanıp anlamlandırılması (...) birtakım bilgi, beceri ve alışkanlıklar gerektirir”(Sever, 1997:11).

Öğrenmenin temel yolu olan dinleme, kendiliğinden edinilen; verilen eğitimle de geliştirilen bir beceridir. Eğitim ve öğretim sürecinde bireyin, eleştirici, seçici, yaratıcı ve katılımcı dinleme olarak adlandırılan davranışları kazanması hedeflenir.

Gelişimine göre ele alacağımız dil becerilerinin ikincisi, konuşmadır. Konuşma, duygu, düşünce ve hayallerin sözlü olarak dile getirilmesidir. Dış dünya ile olan etkileşimimizde deneyimlerimizin söz yoluyla aktarılması olarak da tanımlanabilir. “ Anlambilime göre, biz kavramların kendileri üzerinde değil, o kavramlara ilişkin kendi deneyimlerimiz üzerinde düşünüp konuşuruz ” (Demirel,2000:45).

Konuşma, ses simgesini, sözü kullanıyor olmasından ötürü dinleme becerisiyle karşıtlık oluşturur. Söz konusu karşıtlık, her iki becerinin bir bütünlük oluşturduğunu ifade eder. Konuşma ile dinleme, sözle gerçekleştirilen iletişimin iki kıyasıdır. Dinleme olmaksızın konuşmanın gerçekleşmesi ve gelişmesi düşünülemez. Bunun tersini de ileri sürmek olanaklıdır. Çünkü dil, dinleme ve konuşma becerilerinin karşılıklı olarak birbirilerini geliştirmeleriyle edinilebilir.

Konuşma, “verici” bir dilsel etkinliktir. Konuşan kişinin anlatıcı konumunda olduğu bu etkinlik, üretici, yaratıcı olmasını gerektirir. Konuşma, öznenen dışarıya dönük bir eylem olduğundan, bu süreçte kişi, dinlemeye oranla etkindir.

Konuşma, dile dayalı iletişimde anlatımı sağlayan temel beceridir. “En yaygın ve doğal anlaşma aracı konuşmadır. Günlük hayatımızda söylenenleri anlamak, dille ilgili etkinliklerin başında gelir...Cağımızdaki toplumsal yaşayış, demokratik düzen, başkalarını anlama kadar, kendimizi anlatmamızı da zorunlu kılmaktadır” (MEB, 2002: 7) .

“Konuşma, sadece birtakım sözcükleri ses aracılığıyla başkalarına aktarmak değildir” (Sever, 1997:20). Bu durum konuşmanın fiziksel ve fizyolojik yönlerini ifade eder. “Bir anlatım ve anlaşma aracı olan konuşmanın da diğer anlatım biçimlerinde olduğu gibi kendine özgü kural ve ilkeleri vardır” (Sever, 1997:20). Okulda verilen anadili eğitimiyle ölçünlü dil (standard dil) kural ve esaslarına göre konuşma becerisi geliştirilir.

Yaygın bir anlaşma aracı olan konuşma, bireyin toplumsallaşmasında da önemli bir işlev görür. Bireysel ve toplumsal kişilik oluşumunda ve bireyin yaşamıyla ilgili (bulunduğu çevre, iş yaşamı vb.) çeşitli alanlarda etkili bir yere sahiptir.

Konuşma, düşünmeyle de dolaylı dolaysız ilişkilidir. Ancak, “ konuşmanın, düşünmenin ne bir nedeni ne de bir sonucu olduğu” söylenmektedir. Buna karşın, düşünmenin gelişmesinin konuşmayı, konuşmanın geliştirilmesinin düşünmeyi geliştireceği ileri sürülmektedir (Demirel, 2000: 46).

Dil becerilerinden üçüncüsü, okumadır. Diğer iki beceri, dinleme ve konuşma, okul öncesi dönemde kendiliğinden oluşup doğal olarak edinilir. Okuma ise okul yaşamında anadili dersiyile kazandırılan bir beceridir.

“Okuma, bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir” (Oğuzkan, 2001:17) . Denebilir ki, okuma, üzerinde önceden uyuşmuş yazılı simgelerin görme duyusuyla algılanıp kavranmasıdır. “Okuma işlemi, gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketleri ve zihnin yazılı sembolleri anlamasıyla oluşur” (Demirel, 2000:59). Okumayla ilk olarak, yazılı dilsel simgeleri çözümleyip anlamak anlaşılmalıdır. Yazılı simgelerin seslere çevrilmesi, seslendirilmesi ise, söz konusu anlama sürecinin bir biçimi olarak düşünülmelidir. “Görme, anımsama, seslendirme ve değerlendirme gibi girişik eylemleri içeren bu etkinliğin genel nitelikleri şöyle özetlenebilir”(Sever,1997:12):

1. Okuma bir iletişim sürecidir.
2. Okuma bir algılama sürecidir.
3. Okuma bir öğrenme sürecidir.
4. Okuma bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir.

Okuma, etkili bir iletişim etkinliğidir. Yazılı olarak aktarılan iletilerin alıcı konumundaki okuyucu tarafından anlaşılması beklenir. Bu yönüyle okuma, dinlemeye benzemektedir. Aralarındaki temel ayrım, dinlemenin sesle; okumanın harfle gerçekleşiyor olmasıdır. Her ikisi de anlama etkinliğidir.

Okuma dıştan içe dönük bir etkinliktir. Okuyucu kişinin bu nedenle edilgen bir durumda olduğu düşünülür. “Oysa, alabilme yaratıcı bir etkinliktir, bir algılama, bir yorumlama sürecidir. Gelen bildirim alınması; düşünceler arasındaki bağların kavranmasını, düşüncelerin ayrıştırılmasını, çözümlenmesini, birleştirilmesini gerektirir” (Adalı, 1983:32).

Okuma öğretimi, okul öncesinde kazanılmış dinleme ve konuşma becerilerinin üzerine yapılandırılır. Dinleme ve konuşma becerilerine sahip olmayanlarda okuma öğretimi, özel bir alan oluşturduğundan, farklı yöntem ve uygulamalar gerektirir. Bu kişilerin okuma öğrenimi, özel eğitim ve öğretim kurumlarında sağlanmaktadır. Tablo 1.2’de okumanın dinleme ve konuşmadan sonra gösterilmesi, genel ve olağan durumu ifade etmek içindir. Bu bağlamda dinleme ve konuşma, okumanın öncülleridir. Diğer yandan okuma yazmayla karşılıklı oluşturur. Okuma ve yazma karşılıklı gelişen bileşenlerdir ve birbirlerinin tamamlayıcısıdır. Bir bütünlük oluşturan bu eylemlerden herhangi biri diğerini gerekli ve zorunlu kılmaktadır.

Okuma anadilini kurallı ve ilkeli öğrenmede başat bir öneme sahiptir. Bireyin bilgi birikimi, duygu ve düşünce evreni okuma sayesinde zenginleşir. Birey, dinleyerek ve çevresini gözlemleyerek edindiği birikiminin ötesine bu sayede ulaşır. Okumayla, gündelik yaşamda edindiği değerleri çeşitlendirir ve kültürel dünyasını zengin bir içerikle donatır.

“Dört temel dil becerisinin son halkası” (Demirel, 2000:71) yazmadır. Okuma bilmeden yazma becerisinin kazanılması mümkün değildir. Yazı yazmak görülen işaretleri, -örneğin, tahtaya yazılmış olan cümlenin harflerini- taklit etmek değildir. Bunu, çizgi çizmekle eşdeğer görmek gerekir. Bu durum yazma etkinliğinin biçimsel bir yönünü dile getirmekten de uzaktır. El’in kalem tutması; göz’ün örnekleri görüp yansılması yazma sürecinin mekanik yönünü ifade eder. İlk okuma ve yazma döneminde yapılan yazma etkinliği motor becerilerle ilgilidir.

Tablo 1.2’de görüldüğü üzere, yazma, anlatmayla ilgili bir etkinliktir. İletilerin “yazı” ile sunulmasından ötürü yazılı anlatım denilmektedir. Kişi, yazma sürecinde verici konumundadır. Bu yönüyle yazma, konuşmaya benzer. Aralarında sesi veya harfi kullanmak yönünden temel bir ayırım vardır. Ancak, ikisi arasındaki farklılık, “ses- harf” karşıtlığına indirgenemez. Bu farklılaşma, söz konusu ses ve harf ayırımından başlayarak ayrıntılaşır.

Türkçe programında yazma ile konuşmaya ilişkin şu hususlar vurgulanmıştır:

“Yazılı anlatım, sözlü anlatımdan biraz farklı ve karmaşıktır. Konuşurken dinleyenin göstereceği tepkiler (yüz ifadesinin değişmesi soru sorması vb.) bizi hemen etkileyerek amacımız yönünden konuşmamızı, şu ya da bu doğrultuda değiştirebilmeyi yönlendirmesine karşın, yazıda böyle bir imkân yoktur. Yazıda her şeyi önceden iyice hesaplayarak, yazımızı okuyacak kimsenin düşünce ya da duygularımızı tam bizim istediğimiz biçimde anlamasını sağlayıcı önlemleri önceden almamız gerekir. Çünkü, yapacağımız yanlışları sonradan şu ya da bu biçimde düzeltemez, eksikleri tamamlayamayız. Ayrıca yazılı anlatımın belli ve kesin kuralları vardır Yazı yazarken bunlara uymamız, düşüncelerimizi kurallara uygun cümleler durumuna getirmemiz, bu cümleler en etkili ve amacımıza en iyi varacak biçimde sıralamamız gerekir.

Bunun içindir ki, yazma öğretimi ve yazılı anlatım, öteden beri Türkçe dersinin en önemli etkinliklerinden biri olagelmıştır; böyle olmayı da sürdürecektir”(MEB,2002: 8).

Yukarıda (Tablo 1.2) göstermeye çalıştığımızı şöyle toparlayabiliriz: Doğal dil, anlaşma aracı olarak anlama ve anlatma edimlerini gerektiren bir düzenektir. Söz ve yazı ise dilsel göstergelerdir, dilin gerçekleşme biçimleridir. Söze dayalı anlaşma, dinleme ve konuşma; yazıya dayalı anlaşma ise okuma ve yazma yoluyla yapılır. Söz ve yazıyla ilgili olan bu beceriler, aşama aşama ve karşılıklı gelişir; önce kendi içinde olmak üzere, diğer becerilerle bir bütünlük oluşturur. Bunlar, bireyin anlam evrenini meydana getiren ve dışa aktaran araçlardır. Sözlü etkinliklerden dinleme, yazılı etkinliklerden okuma, anlamayla; sözlü etkinliklerden konuşma, yazılı etkinliklerden yazma ise anlatmayla ilgili becerilerdir. Anlama, kişinin “alıcı” konumunda bulunduğu; anlatma ise “verici” olduğu dilsel eylem süreçleridir.

1.1.4. Yazılı Anlatım

Yazılı anlatım konusu, sırasıyla *yazı ve kompozisyon, yazılı anlatım öğeleri, yazılı anlatım öğeleri* başlıkları altında ele alınmıştır.

1.1.4.1. Yazı ve Kompozisyon

“Söz diline kavuşan insanoğlu, sözü saklamak ya da uzaklara iletmek için yazı dilini de buldu. Anlatımın iki biçimine, uygarlığın ve kültürün iki ana yoluna kavuşmuş oldu” (Özdemir, 2000:13-14). Yazı'nın bulunuşu veya kullanılmaya başlanmasının, tarihin başlangıcı sayılması, yazı dilinin önemini en baştan kabul eder.

“Tarihin yazılı olan bölümü tarih sayılır ve uygarlığın yazılı dönemden önceki bölümüne TARİH ÖNCESİ DÖNEM denir.” (Payzın: 1992:7). Toplulukların uluslara dönüşmesinde, ulusların diğer uluslarla yakınlaşması veya ayrışmasında, yazı dili, önemli bir işlev görmüştür.

“ Yazı, bu güne dek insanlığın duygularını, düşüncelerini hiç eksiksiz saklamıştır. Yazıdan önceki insanlığın, nasıl duyduğunu, nasıl düşündüğünü bilemiyoruz” (Burdurlu, 1972:39). Yazılı olan her nesne, insanlık tarihinin bir belgesidir; geçmişe ışık tutar.

Yazmak, bireysel, toplumsal birçok nedenden ötürü, yapmak zorunluluğu duyduğumuz bir davranış olagelmıştır. Toplumsal ve kültürel değerler yazıyla somutlaşır, birikir, çoğalır, geleceğe iletilmek üzere kalıcılaşır. Bu yönüyle yazı, yalnızca insan dilinin bir gerçekleşme ve kullanım alanı değil, insan değerlerinin gösterim aracıdır.

“Yazılı dil, sözlü anlatımın kalıcı olmasına yönelik bir etkinliktir” diyen Günay (2001:31) yazılı anlatma biçimini “ grafiksel anlatımla oluşturulmuş ve okumaya elverişli bir iletişim türü” (2001: 27) olarak tanımlar. Dil kullanımı bakımından yazılı anlatım, sözlü anlatıma göre daha özenlidir, yazılı anlatımın gelişmiş bir söz dizimi vardır, söz dağarcığı zengindir. Doğaçlama olarak gerçekleştirilen sözlü anlatımda, herhangi bir yanlışlığı düzeltme olanağı, zaman sınırlılığından ötürü yok gibidir. Yazılı anlatımda yazım ve dil kurallarına daha çok uyulması beklenir. Sözlü anlatımda beden dili ve vurgulamalar etkili rol oynar. Yazılı dilde alıcının tepkilerini ölçme şansı yoktur, alıcı ve verici arasında yer ve zaman bakımından bir *ara*'lık söz konusudur. Yazılı anlatımdaki göndergeler, *kendi içinde* değerlendirilip yorumlanmalıdır (Günay.2001: 27-32).

Yazılı anlatım, Osmanlı Türkçesinde, Arapça kökenli kitâbet, tahrîr ve inşâ' gibi sözcüklerle ifade edilmiştir. Günümüzde ise daha çok “kompozisyon” sözcüğü ile

karşılanmaktadır. Ancak kompozisyon yalnızca yazma ile ilgili bir terim değildir. Edebiyat ve dil terminolojisinde sözlü anlatımı da kapsar. Bunun yanı sıra, kompozisyon teriminin mimari, resim, heykel, müzik gibi sanat dallarında kullanıldığı görülür. Bir kavram veya olgu olarak düşünüldüğünde de kompozisyon, insan ve evrenle ilgili her alanda vardır; bir biçimiyle, kendini gösterir / göstermektedir.

Türkçe Sözlük'te (TDK,1988: 890) kompozisyon şu şekilde tanımlanmaktadır: “ (Fr. Composition) 1. Ayır ayrı parçaları bir araya getirerek bir bütün oluşturma biçimi ve işi. 2. Öğrencilere duygu ve tasarımlarını sıraya koyup açık, etkili bir biçimde anlatmalarını öğretmek amacını güden ders, bu dersle ilgili yazılı çalışma, tahrir, kitabet.”

Kantemir, kompozisyon sözcüğünün Latince karşılığının “compositio” olduğunu belirtir. Sözcük, ‘yanyana koyma, birleştirme, meydana getirme, hazırlama, edebî yazı-eser yazma, eritme’ gibi anlamlar içermektedir. “Kompozisyon; düzenleme (tertip), meydana getirme, oluşturma, terkip demektir. Edebiyatta, bir konuyu ve o konu ile ilgili fikirleri, cümle ve paragraflara göre düzenlemek ve bir bütün meydana getirmektir” (Kantemir, 1995:105). Kompozisyon, “Ayrı ayrı parçaları, öğeleri bir araya getirerek uyumlu bir bütün oluşturmaktır. Sözlü kompozisyon, duygulara, düşüncelere, sezgilere, tasarımlara konuşma yoluyla; yazılı kompozisyon yazıyla bütünlük vermektir.”(Gülensoy, 1994:162). Oğuzkan (2001: 171- 180) bu sözcüğün Fransızca’da okul ödevi yapmak anlamına da geldiğini, bu eylemden dilimize girdiğini belirtir ve kompozisyonu “bir konuyu, kültür dağarcığımızla bütünleştirmek” biçiminde tanımlar.

“ Kompozisyon, kişinin kendisini ifade etmesidir. Bilgi birikiminin, kültürel yapısının, dünya görüşünün, sosyalliğinin göstergesidir. Kişinin duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşmasıdır” (Çağınlar ve İflazoğlu, 2002:13).

“Kompozisyon, bir bütünü oluşturmak, ona bir kişiliğin özelliklerini vermek demektir. Ele alınan bir konu, bir kişinin duyuş ya da düşüncesine göre, yeni bir yapıt olarak ortaya çıkar; buna kompozisyon yazmak, yapmak diyoruz”(Burdurlu,1972:59).

Burdurlu, yazmanın, bir beğeni sahibi olmak, doğru düşünmek ve uygun bir biçimde anlatmak olduğu vurgular. Okuduğumuz her yazı, şiir, öykü, roman, birer kompozisyonudur. Ancak, sanat yapıtları, yazmanın en güzel, en yetkin örneklerini ortaya koyabilmeyi

gerektirir. Bunu gerçekleştirmek, ayrı bir yetenek, özel bir algı, duyuş ve düşünüş ister. Burdurlu'ya göre, “ortaya konan yapıtta, iki ana öge vardır: 1) Yapıtın tümlüğünü yaratan duygu, düşünce, kültür; 2) Yapıtın ortaya konuşunu sağlayan yazma gücü” (1972:62).

Kimilerince yazma bir sanat olarak düşünülmektedir. “ Sanat ham maddeye biçim vermek olduğuna göre, yazmak sanatı; kelimelere biçim vererek, bir sanat meydana getirmektir” (Karaalioglu, 1963: 87).

Aksoy, (1998:8-9) yazı dilini, anlatımın özelliğine göre üç düzeyde değerlendirir: *Doğru yazı, iyi yazı, güzel yazı*. Yazı dilinin ilk basamağı olan *doğru yazı*, anlatılmak isteneni dilin kurallarına göre anlatan yazıdır. Dilin kurallarına uymak, ilk koşuldur. *Doğru yazı* ile *güzel yazı* arasında bulunan *iyi yazı*, anlatışın derli toplu, söz yapısının sağlam olduğu, bir beğeni uyandıran yazıdır. *Güzel yazı* ise, “yazın ustalarının yarattığı sanat ürünleridir. Bunlar, *doğru* ve *iyi* olduktan başka özgün buluşlar ve imgelerle süslüdür” (Aksoy, 1998: 9). Yazınsal yapıtlar, ‘yazma’nın sanatsal formlarıdır; ‘güzel yazma’ ile ilgilidir. Kompozisyon öğretimi ile amaçlanan ise öğrencilerin sanat ürünleri ortaya koyabilmelerini sağlamak değildir. “ Herkesin doğal olarak iyi bir yazar olamayacağı açıktır. Yazarlık, yetenek, tecrübe ve devamlı yazma işidir” (Zülfikar, 1981: 174).

Ancak “İyi ve doğru yazmak, kabiliyete bağlı değildir; yazma zevk ve alışkanlığı ve yazma tekniğini almayı, kompozisyonun temeli olan; dil kurallarını, sözcük, cümle ve paragraf hakkında yeterli bir bilgiyi öğrenmeyi gerektirir” (Kantemir, 1995:106).

Yazı yazmanın, öğretilmeyeceği ancak isteyen kişinin öğrenebileceği söylenegelmiştir. Yazmanın öğretilip öğretilmeyeceği ve anlami üzerine John Steinbeck’in şu sözleri dikkate değer (akt. Özdemir- Binyazar: 1969:5):

“ Yazmanın bir büyüğü yanı varsa, ki var olduğuna inanıyorum, kimse şimdiye değin onu başkalarına aktarılabilir bir biçimde bir formülle açıklayamamıştır. Öyle sanıyorum ki, işin sırrı, yazarın önemli duyduğu bir şeyi aktarmaya itilmesi, o şeyin acı verecek derecede dışarıya çıkmak istemesidir. Yazar bunu duyuyorsa, bazan, her zaman değil ama, duyduklarını dile getirmenin uygun yolunu bulabilir ”

1.1.4.2. Yazılı Anlatımın Öğeleri

Bu bölümde yazılı kompozisyon unsurları üzerinde durulmuştur.

1.1.4.2.1. Amaç ve Konu

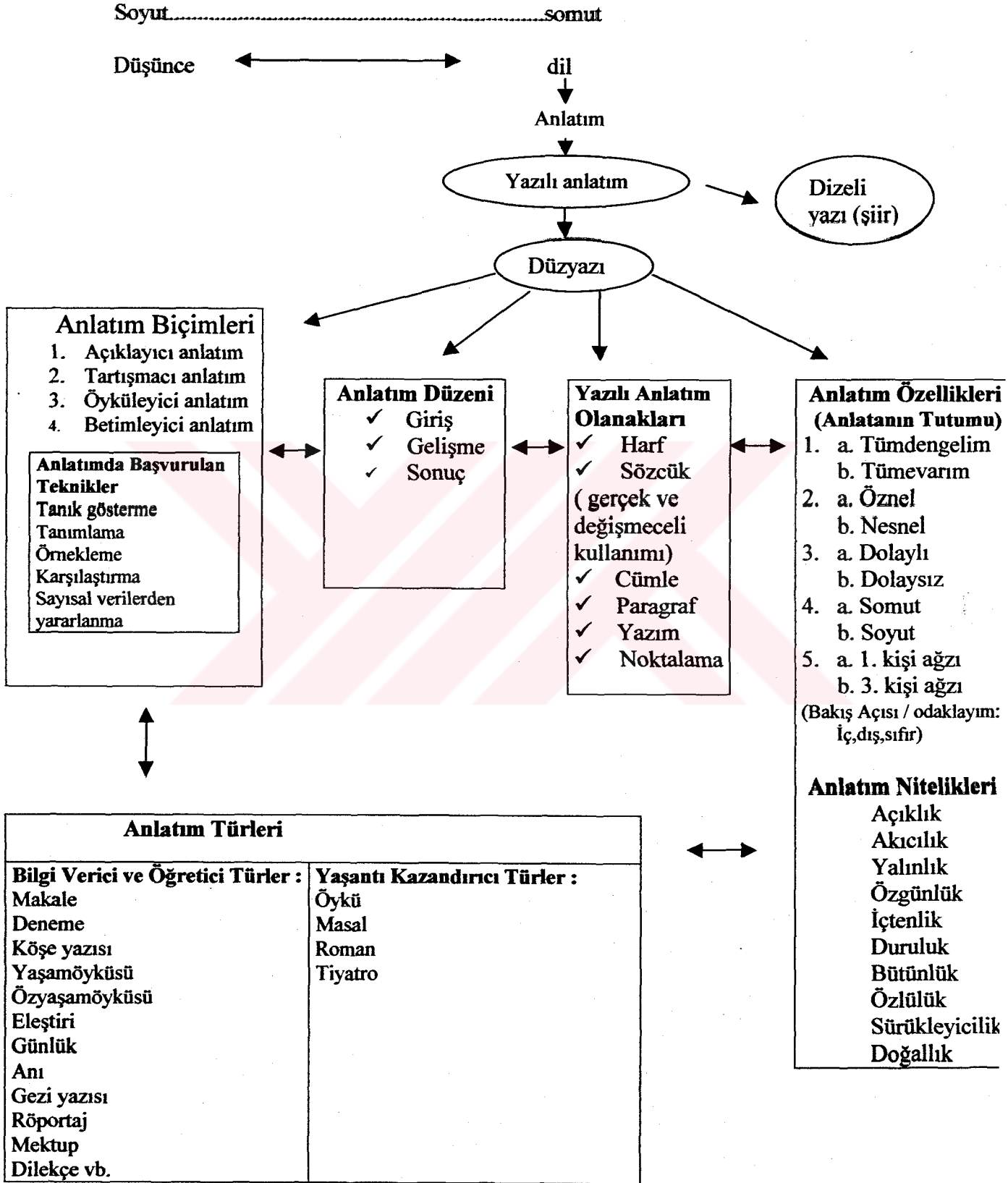
Yazılı anlatımı, kısaca, “duygu ve düşüncelerin yazı ilke ve kurallarına göre aktarılması” biçiminde tanımlayabiliriz. Bilindiği gibi, her anlatım, bir gereksinim veya gereklilik üzerine gerçekleştirilir; kendi içinde bir amaç barındırır. Söz konusu “sorun ve amaç” anlatımın oluşmasını sağlayan temel koşullardır. Bunları, “konu ve anadüşünce” terimleriyle karşılamaktayız.

Yazılı anlatımda, konu, üzerinde durulan, hakkında yazı yazma gereği duyulan ‘şey’dir. Herhangi bir olay, bir sorun, bir durum, bir hayal, bir sezgi, bir düşünce ‘şey’ sözcüğüyle anlatmak istediğimiz kavramın içerisinde. Kısacası yazma gereksinimi veya zorunluluğu duyulan, deyiş yerindeyse önümüze konulmuş olan, her şey konudur. Konular, içerik ve niteliğine göre türlere ayrılabilir: Toplumsal, bireysel, evrensel, yerel, soyut, somut, vb.

Yazmak üzere belirlenen bir konuda, ele alınan, anlatılan asıl noktaya ‘konu maddesi’ denilmektedir. Konu maddesinin nasıl işlendiği ‘konunun görüş noktasını’ oluşturur. “İfadeyi, beş duyu yardımı ile hazırlıyorsak, **müşahhas [somut] görüş noktasından**; hislerimizden faydalaniyorsak, **hissî [duygusal] görüş noktasından**; düşünme, hüküm verme, zihin yoluyla açıklıyorsak, **mücerret [soyut] görüş noktasından** hareket ediyoruz demektir” (Korkmaz, 1986:129).

Söylenmek, sergilenmek istenen düşüncelerin görünürlük ve açıklık kazanması için yazma konusu sınırlandırılır. Konuyu sınırlama, anlatılanları genellemelerden arındırır, dağınıklıktan kurtarır; bütünlüğü sağlar. Seçilen ve sınırlandırılan konu, yazının yazılış amacının gerçekleştirilmesinde bir araç görevindedir. Konu aracılığıyla iletilen, aktarılan duygu ve düşünceler, yazının amacını belirtir. Aktarılma amacı taşıyan temel düşünceye, duyguya, düzyazıda anadüşünce (anafikir), şiirde ise anaduygu (tema) denilmektedir.

Yazılı anlatımı yapılandıran çeşitli boyutlar vardır. Bir metinde, birbirini bütünleyen, birbiriyle doğrudan ilişkili, çoğu kez iç içe olan söz konusu öğeler, aşağıda (Şekil 1.2) genel hatlarıyla gösterilmektedir. Yazılı anlatımı oluşturan ‘toplam’ın genel görünümünü sunmaya çalıştığımız çizim şöyledir:



Şekil 1. 2 Yazılı Anlatım Kavramları ve Öğeleri

Bilindiği üzere, duygu, düşünce, hayal ve dilekler dil aracılığıyla somutluk kazanır. Soyut olan duygu, düşünce vb. anlatım etkinliğiyle dışlaştırılır. Anlatımla ortaya çıkan ürün somuttur. Anlatım söz ve yazı olmak üzere iki yolla yapılmaktadır.

Yazılı anlatım, dışlaştırılan düşüncenin (duygu, hayal, istek vb.) yazıyla somutlaşmasıdır; iki biçimde gerçekleşir: Dizelerle oluşturulan *nazım* ve eskiden *nesir* denilen düzyazı. Yazılı anlatımın bu iki çeşidi, ortak yanlar taşımakla birlikte birçok yönden ayrılır. Dizeli yazı ile düzyazı, kendine özgü örüntüler barındıran, yapılanmaları farklı kompozisyonlardır. Genel anlamıyla düzyazının, düşünceleri; dizeli yazının ise duyguları dile getirdiği söylenebilir.

Yukarıdaki çizimde (Şekil 1.2) ‘düzyazı’yla ilgili olarak dile getirilen öğeler ve kavramlar, yalıtılıp ana bağıntılarıyla gösterilmeye çalışılmıştır. Düzyazıyla oluşturmuş bir metnin içeriğinde söz konusu öğeler birbiriyle ayrıştırılamayacak denli iç içedir.

Yazılı bir metnin üç temel aşamadan geçerek sonuçlandığı, olduğu belirtilir. Dile getirilen aşamalar şunlardır:

1. Buluş (icat)
2. Düzenleme (plan, tertip)
3. Anlatım (ifade)

Buluş, konu hakkında zihinde yapılan ilk işlemdir. Konuyla ilgili üretilen duygu, düşünce ve hayalleri kapsar. Konu maddelerinin toplanması olan buluş, yazı yazmanın ilk basamağıdır. Olaylarla ilgili yapılan araştırma, duygu ve hayallerin canlandırılması buluş aşamasını oluşturur. Buluştan sonraki aşama *düzenleme*dir. *Buluş* adı altında ortaya konan duygu ve düşüncelerin sınırlanarak düzene konulması, sıralanması *plan* aşamasında gerçekleşir. *Buluşla* ortaya çıkan duygu, düşünce, olayların söze dökülmesi ise *anlatım* meydana getirir (Karaalioğlu, 1963: 95-115; Kantemir, 1997:107; Bülbül, 2000: 41-45).

1.1.4.2.2. Birikim ve Düşünce

“Bir kompozisyon;okuduklarımızın,işittiklerimizin,gördüklerimizin,düşündüklerimizin ortak bir ürünüdür”(Gökçen, 1969:21). Anlatım, dışa yönelik bir edim olduğuna göre, anlatıcı konumda bulunan kişinin ilgi konuda bir düşünce sahibi olması gerekmektedir. Düşünce üretebilmek ise birikim kazanmakla olanaklıdır. “Bilgi sahibi olunmadan düşünce

sahibi olunamaz” sözü, her anlamda, bilginin düşünce üretebilmek için gerekli bir koşul olduğunu belirtmektedir.

Birikim, kişinin kendi yaşantısının bir sonucudur. İnsan zihninin edindiği bilgi ve izlenimler, o kişiye düşünme ve düşünce üretme olanağı verir. Düşünce üretme olanağı dediğimiz birikim, beş temel duyumuzla kazanılır. Beş duyunun “dünyaya açılan pencere” olarak nitelendirilmesi, “özne- nesne” ilişkisi sonucu ortaya çıkan bilginin nasıl edinildiğini göstermektedir.

Birikim kazanmanın temel yolları, dinleme, okuma ve gözlemdir. Birikimlerin büyük oranda dinlemeyle kazanıldığı belirtilmektedir. Dilin, işitmeyle başlayıp dinleme konuşma etkinliklerinin itişimiyle edinildiği gerçeği de dinlemenin ne denli önemli olduğunu tek başına kanıtlar. Bilgi birikiminin güçlü bir aracı olan dinleme, verimli kullanılması gereken bir eylemdir. “Eğitim süreçlerinin büyük bir bölümünde öğrenciler dinleme etkinliği içindedirler. İletişimimizin, dışımızdan kaynaklanan bölümünde bilgi kaynağımızdır aynı zamanda” (Karadağ, 2001:76).

Birikim sahibi olabilmek için başvurulan araçlardan biri de okumadır. “Eğitimin her aşamasında ve bireyin bilgi-kültür birikimi sağlamasında başat öğedir, okuma. Verimli bir okuma, edilgen olmayan, zihinsel bir eylemdir.” (Karadağ, 2001:69).

“Okuma edimi, [yazıyla üretilen] anlamın değişik yüzlerinden, katmanlarından birini ya da birkaçını yeniden zihinsel olarak üretmektir” (Kıran ve Kıran, 2003:12).

Görsel ve işitsel iletişim araçlarının doruğa ulaşması durumunda dahi okuma, kendi önemi ve değerini koruyacaktır. Bu tür araçlar, okumayla kazanılması hedeflenen bilgilenme, haberdar olma gibi yararlı işlevleri üstlenerek, daha kolay yollardan yerine getirir. Ancak okuma, bilgi toplama ve saklamanın ötesinde bir yaşantı kazanma, duygu ve hayal evrenimizi zenginleştirme, düşünmenin öğrenilmesi ve düşüncenin özgürleşmesi yönlerinden her zaman başat bir araç olacaktır.

Birikim kazanmanın önemli diğer yolu da gözlemdir. Gözlem, salt görme ile ilgili bir etkinlik değildir. Gözlem sürecinde tüm duyular, duyma, dokunma, koklama, tatma da işe

koşulur. Gözlem dışı yönelik olabileceği gibi kendimize dönük de olabilir. İç gözlem, “ bir nevi düşünme, kendi kendini inceleme ve tanımadır” (Kantemir, 1997:110).

Dinleyerek, okuyarak ve gözlem yaparak edindiğimiz birikim, yazacağımız yazının içeriğinin ve niteliğinin belirleyicisidir. Yazmak, düşünmeyle gerçekleştirildiğine göre, yazmanın yolu birikimden geçmektedir. Çünkü birikim, düşünceyi yoğuran malzemedir.

“Yazı yazmanın temelinde düşünme ürünü yatar. Görülen, duyulan, okunan, incelenen somut ve soyut bütün kavramların *bağlantıları*, düşünce içerisine girer” (Kantemir, 1997:120). Düşünmek, “ aklın kendi kendini bilgi konusu yaparak, zihin çalışmalarını ve olayları incelemesi[dir]” (Karaalioglu, 1963:99).

Yazmanın, bir düşünme sanatı olduğu belirtilir. Kantemir, *düşünme sanatının, seçme, ayırma, kıyaslama, karar verme ve sonuçları değerlendirme* gibi işlemlerle temellendiğini dile getirir (1997:122-123).

1.1.4.2.3. Yazılı Anlatım Olanakları

Şekil 1.2’de ‘Yazılı anlatım olanakları’ olarak adlandırılan kesit, düzyazının ‘inşa’ edilmesini sağlayan öğeleri kapsamaktadır. Bu öğeler, yazılı anlatımın yapı taşı olan ‘harf’ten başlanarak şöyle sıralanmıştır: Harf, sözcük, cümle, paragraf, yazım ve noktalama. Bu anlamıyla, yazma’nın, dilbilgisi kuralları çerçevesinde, sözcük, cümle, paragraf, imla ve noktalama ile biçimlendiğini söyleyebiliriz.

Buluşun, üretilen duygu ve düşüncenin anlamlı olarak dile getirilmesinde ilk araç sözcüklerdir. “Duygu, düşünce, sözcüklerle kaynaşarak, yoğrularak kişinin söylemek istediğini ortaya koyar” (Burdurlu, 1972:31). Korkmaz (1986:84-88) sözcükleri üç ana grupta değerlendirir:

1. *Dilbilgisi bakımından kelimeler*: Bu grup, sözcük türlerini ve yapılarını içermektedir. Ad, eylem, edat vb... birer sözcük türüdür. Yapılarına göre ise sözcükler basit, türemiş, birleşik olarak üç grupta toplanır.
2. *Lûgat bakımından kelimeler* : Sözcükler karşıladıkları kavramların özelliklerine göre soyut, somut, genel veya özel anlamlar bildirirler.

3. *Kullanılışları bakımından kelimeler:* Bu grup ise sözcüklerin gerçek veya mecaz anlamlarını ifade eder.

Belirtildiği üzere bir sözcüğün üç yönü vardır. Söz sanatları sözcüğün mecazlı kullanılmasının bir sonucudur. Terim ve argo, sözcüklerin özel anlamlı kullanımlarıdır. Deyimler ise kalıplaşmış sözcük gruplarıdır. Bunların yanı sıra sözcüklerin kendi arasında seseşlik, anlamdaşlık ve karşıt anlamlılık gibi değişik yönlerden ilişkilendirilmeleri söz konusudur.

Duygu, düşünce ve hayalleri dolaylı dolaysız biçimde yansıtan, bu soyutlukların karşılığı olan sözcükler yazının niteliğini gösterir. “Kelime seçiminde göstereceğimiz titizlik, ifademize seviye kazandırır” (Korkmaz, 1986:89).

Yazıda, temel anlatım birimi cümledir. Sözcükler kavramların karşılığıdır. Cümle ise yargı bildirir. “Yargı bütünlüğüne kavuşmayan bir düşünce, ilkel ve gelişmemiş bir düşüncedir; tek tek kavramları tasarlamaktan, hayal etmekten öte bir anlam taşımaz” (Kahraman, 2001;170). “Duygu, düşünce, istek ve yargıları tam olarak anlatabilmek için, sözcüklerin belirli kurallar içinde anlamlı olarak dizilmeleri gerekir. İşte bu amaçla oluşturulmuş, yargı bildiren sözcük dizisine tümce denir.” (Karadağ, 2001:158).

Cümleyi oluşturan iki temel öge vardır. Bunlar yüklem ve öznedir. Yüklem ve özne, bir yargı bildirmek için gerekli ve yeterli olan iki ana unsurdur. Tümleçler birer yardımcı ögedir. Öge olarak konumlanan sözcük ve sözcük grupları, yargı bildirmek üzere cümleleri yapılandırır. Cümlelerin yapılanmasında ilgeç ve ünlem grupları da işe koşulur.

“Cümleler, bildirdikleri yargının ve yüklemelerinin çeşitli özelliklerine; ayrıca, anlamlarına ve söyleniş amaçlarına göre türlere ayrılırlar” (Kahraman, 2001;200). Cümle türleri, şöyle bir sınıflamayla gösterilebilir:

1. Yüklemelerine göre cümle türleri
 - a. Yüklem soyuna göre
 - Eylem cümlesi
 - Ad cümlesi

- b. Yüklemin yerine göre
 - Düz cümle
 - Devrik cümle
2. Bildirdiği yargının niceliğine ve niteliğine göre cümle türleri
 - a. Tek yargılı cümleler (Basit cümle)
 - b. Çok yargılı cümleler
 - Sıralı cümle
 - Bileşik cümle
3. Anlamlarına göre cümle türleri
 - a. Olumlu cümle
 - b. Olumsuz cümle
4. Söyleniş amacına göre cümle türleri
 - a. Bildirme cümlesi
 - b. Dileme cümlesi
 - c. Soru cümlesi
 - d. Ünlem Cümlesi

(Kahraman, 2001;200- 219)

İyi bir yazı için bir cümlede şu özellikler aranır. Cümle, dilbilgisi kurallarına uygun olmalıdır. Cümlenin dilbilgisi bakımından *doğruluk* değeri taşıyabilmesi için, öğelerin yerli yerinde, eksiksiz kullanılması ve uyumlu olması ; tamlama, noktalama ve yazımın kuralına uygun biçimde yapılması gereklidir. Cümlede aranan diğer özellik ise *açıklıktır*. Cümle, asıl bildirmek istediği yargıyı tam ifade etmelidir. Gereksiz sözcüklerden arındırılmalı, bildirilecek anlamın gerektirdiği sözcükler yerli yerinde kullanılmalıdır. Düşüncelerimizi olabildiğince az sözcükle, kısa ve öz anlatmak, cümleye *duruluk* kazandıracaktır. Bir diğer özellik de *etkileyciliktir*. Cümlenin etkileyciliği, sıradan olmaması; hareket ve çeşitliliğiyle ilgilidir. Etkileycilik, tekdüzelikten, sözcük yinelemelerinden, beylik sözlerden uzak olmayı gerektirir. Ancak etkileyci olmak adına özentili anlatıma, gösteriş ve süse yanaşmamak gerekir. Cümlenin *yalınlığa* da aranan başlıca özelliklerdendir (Kantemir, 1997:162-169; Özdemir, 2000: 57-61).

Yazılı anlatım, belli bölümler halinde örülür. Belli bir düşünceyi (duygu ve hayali) işlemek üzere oluşturulan yazı bölümlerine paragraf denilmektedir. Paragraf, kendi içinde

bütünlük taşıyan, genellikle birden fazla cümlenin oluşturduğu anlatım ögesidir. “Sözcük nasıl bir kavram birimiyse, cümle nasıl bir yargı birimiyse, paragraf da bir düşünce birimidir” (Özdemir, 2000: 69).

Paragraf, birbirini tamamlayan cümlelerle, bir düşünceyi, bir olayı ele alıp açıklamak üzere oluşturulmuş yapıdır. Cümleler, anlatılacak olan düşünce yumağı çerçevesinde örgütlenir. Paragrafın “kendi başına bir anlamı olduğu gibi öteki paragrafları da tümler; başka paragraflar tarafından da tümlenir. Örgüsü, dokusu sağlam bir yazıdan bir paragrafı çıkaramayız; çünkü düşüncenin akışı kopar; zincir, halkalarından birini yitirir (Burdurlu, 1972:33).

Paragrafta, “düşünüş ve anlam birliği sağlanmalı, cümleler arasında anlam kopukluğu bulunmamalıdır” (Yardımcı, 2001:128). Kendi içinde düşünüldüğünde her paragraf, ana bir düşünce; özerk bir anlam barındırır. Paragrafların “ hem kendilerine göre tümlükleri vardır, [aynı zamanda bu paragraflar] bir ana düşüncenin tümlenmesinde görevlidirler.” (Burdurlu, 1972:33). “Paragrafta, birlik her cümlenin anadüşünce cümlesine sıkı sıkıya bağlanmasıyla sağlanır. Anadüşünce cümlesi, ya doğrudan doğruya belirtilir ya da dolaylı olarak ” (Özdemir, 2000: 74).

“Bir paragraf, tüm bir düşünce kümesi olduğuna göre giriş, gelişme, sonuç bölümleri de kendi yapısı içindedir.” (Burdurlu, 1972:33). Kuramsal olarak , ideal bir paragrafta bu bölümler aranır. Buna göre, giriş, konunun ve amacın belirtildiği; gelişme, ayrıntıların sergilendiği; sonuç, konu ve düşüncenin toparlanarak tamamlandığı bölümdür. Bu bölümler bir veya daha fazla cümleden oluşur. “Paragraf birden çok tümceyle kurulmuş bir düşüncenin çeşitli yönlerden açıklamasını yapıyor, bir olayı anlatıyor, bir ıspatlamayı gerçekleştiriyorsa giriş gelişme sonuç bölümleri ayrı ayrıdır (Burdurlu, 1972:33).

Düşüncelerin belirgin kılınması, düşünce bağıntısının kurularak yazının bütünlüklü olması ve çekicilik kazanması bakımından paragraflar önemli işlevlere sahiptir. Paragraflar, işlevleri ve içerikleri açısından çeşitlilik gösterir. Yazının konusu ve bütünlüğü düşünülerek, işlevleri yönünden, giriş (başlangıç), gelişme (geçiş), sonuç; içerikleri yönünden, düşünce (fikir, tahlil), olay, tasvir (betimleme) paragrafı gibi başlıklar altında tanımlanır. Belirtildiği gibi, paragraflar, buldukları yere, görevlerine ve yazının özelliğine göre çeşitlendirilmektedir (Özdemir, 2000: 73; Yardımcı, 2001:128-130; Kantemir, 1997:159).

Yazılı anlatımın her şeyden önce sağlam bir gramer bilgisine dayandığı belirtilmektedir. Dil kurallarını hiç bilmeden, yazmada başarılı olunacağı düşünülemez. Çünkü, sözcük ve cümleler dilin mantığına ve kurallarına göre yapılandırılmak zorundadır. Yazılı anlatım özelinde geçerli olan yazım (imlâ) kuralları bilgisi de gramer bilgisinin tamamlayıcısıdır. Yazım kurallarının, uygulamadaki biçimsel anlamının ötesinde önemli işlevleri vardır. Yazım kurallarına uyulmadan bir yazının oluşması zaten mümkün değildir. “Yazıma önem vermek, önce ulusal bir görev, sonra gerekli, önemli bir sorundur. Yazıma önem vermek, dile ve kültüre önem vermek demektir” (Burdurlu, 1972:33). Yazım kurallarına uyulması, dil kullanımındaki karışıklığı giderir; dilin standart ölçüye oturmasını sağlar.

Yazının rahat okunmasını ve doğru anlaşılmasını sağlayan araçlardan biri de noktalama işaretleridir. “Noktalama işaretleri cümlede bir çeşit bağlantı araçlarıdır” (Karadağ,1999:61). Yazım kuralları gibi noktalama da yazı için bir zorunluluktur. Noktalama işaretleri, konuşmadaki bürünsel öğelerin (vurgu, tonlama, ezgi) yerini tutarak, sözcük ve cümlelerin yazı bütünlüğüne kavuşmasında tamamlayıcı bir rol üstlenir.

1.1.4.2.4. Anlatım Düzeni

Yazılı anlatımın içeriğini, aktarılan bilgi, olay, düşünce ve duygular oluşturur. Bu içeriğin, gelişigüzel biçimlendiğini düşünemeyiz. Duygu ve düşüncelerin aktarılması bir mantık düzeneğini gerektirir. Yazılı anlatımda, aktarmak istediklerimizin (olay, düşünce, duygu vb.) bir mantık çerçevesine oturtularak, belli bir düzen içinde sıralanmasına plan denilmektedir.

Plan, yazıda bütünlüğün oluşmasını sağlayan düzenlemedir. Bu kavram, düşünseldüzen sözcüğüyle de karşılanmaktadır. “Düşünsel düzen, söyleyeceklerimizi zihinsel bir denetimden geçirme, aralarındaki bağıntıya göre sıralama ve biçimlendirmedir” (Özdemir-Binyazar,1969:54). Anlatılacaklarımızın düşünsel bir düzene dayandırılmaması, yazıyı bütünlükten uzaklaştırır; tasarladıklarımızla yazdıklarımız arasındaki bağıntı kopar.

Plan, konunun izlediği yoldur. Bir konunun doğru ve tam anlaşılabilmesi için düşüncelerin öncelik sonralık sırasına göre aktarılması, düşünce basamaklarının atlanmadan

ifade edilmesi gerekir. Buna bağılı olarak diyebiliriz ki, bir plan, düşünce gelişimini doğru ve uygun saptamaktır.

Yazacaklarımız, mantık süzgecinden geçirilerek, tasarlanarak yapılandırılır. Düşüncenin, bir metinde düzen bulup yapılanması, anlatımın gerçekleşme aşamalarını gösterir. Anlatımın bu aşamaları, *planı* ifade eder. Anlatımın aşamalarını saptamak ise *planlamadır*. Plan, anlatımdan yalıtılarak düşünülemez, anlatımın düzenidir. “Plan, gidilecek yolu, gidişin adımlarını, basamakları gösterir. Başlangıcı, gelişimi, sonucu belirtir” (Burdurlu, 1972: 70).

Plan, yazının omurgasıdır. Duygu ve düşüncelerin olması gerektiği yerde bulunmasını sağlar. Buffon, (akt. Burdurlu, 1972: 71).anlatımda planlamanın gerekliliğini, planın taşıdığı önemi ve gördüğü işlevi şu sözlerle dile getirmektedir:

“Plan yapmamak, konu üzerinde yeter derecede düşünmemek yüzünden kafalı bir adam, bocalar ve yazıya nereden başlayacağını bilemez. Zihninde birçok düşünceler birden dolaşır; onları değerlerine göre sıraya koyamadığı için birini ötekine tercih edemez.; kararsızlık ve şaşkınlık içinde kalır; fakat plan yapınca konunun bütün fikirlerini toplayıp bir düzene koyunca, kalem ele alacağı zamanı kolayca kestirir. Zihnindeki meyvanın olgunlaştığı zamanı hissederek, onu bir an önce ortaya koymak ister. Yazmak, onun için artık zevk olur; düşünceler kolaylıkla birbiri ardından gelir; üslup tabii ve akıcı olur. Yazmak zevkinden doğan hararet, bütün eseri kaplar ve söze hayat verir, her şeyi gittikçe daha fazla canlandırır, sesin kudreti artar; anlatılan şeyler yeni bir renk kazanır; yazarın duygularını, anlatışını daha parlak, daha geniş bir açıklığa götürür, söylenecek şeyleri söylenmiş şeylerle aydınlatır ve üslup ışıklı bir güzellik kazanır.”

Planlamanın üç aşaması vardır: “Düşüncelerin dökümü, ayırımı ve kümelendirilmesi.” Konuyla ilgili düşüncelerin ortaya konulması ilk aşamadır. Yazının hammaddesi denilebilecek bu düşüncelerin konu ve amaç açısından ele alınıp ayrıştırılması, ikinci aşamadır. Son aşamada ise sınırlandırılan konunun bütünlüğü verecek şekilde sıralaması yapılır, anlatım bağıntısı oluşturulur (Özdemir- Binyazar, 1969:55).

Bir kompozisyon, “**kime, neyi, niçin, nerede, ne zaman, nasıl söyleyeceğimizin** saptanmasıyla meydana gelir. Yazılı kompozisyonda “5N 1K” denilen bu temel sorulara verilecek yanıtları aramak planlamadır (Kantemir, 1997:140-141).

Yazının içeriğine, konunun işleniş biçimine göre üç tür plandan söz edilir. Duyguları ve heyecanları dile getiren yazılarda (şiiirde) **duygusal (hissî) plan**; olaya dayanan yazılarda **devinsel (harekî) plan**; düşünceyi anlatan yazılarda **düşünsel (fikrî) plan** uygulanır (Karaalioglu, 1963:109).

Düşünce ve olayların ilişkilendirilip düzenlenmesi, işlenen konuya göre yapılır. Konunun özelliği, düşüncelerin nasıl sıralanacağını belirler. Yazının bütününde veya herhangi bir paragrafta, düşünceler aktarılırken çeşitli düzenleme yolları kullanılır. Düşüncelerimizi, konunun gerektirdiği biçime göre şöyle sıralayıp düzenleriz:

- Zaman sırasına göre
- Yer sırasına göre
- Neden - sonuç ilişkisine göre
- Basitten bileşiğe (kolaydan zora)

Her yazı, genellikle üç ana bölümden oluşur. Bu bölümler, anlatımın düzenlenme aşamalarıdır.

1. Giriş: Başlangıç, söze başlama;
2. Gelişme: Geliştirme, genişletme, amaç olarak saptananı söyleme;
3. Sonuç: Gelişmeyi sonuca bağlama, düğümlerin çözülmesi, konunun bitimi, olayların sonu (Burdurlu, 1972: 71).

Yazıdaki sorunun (olay, duygu, düşünce vb.) sunulduğu bölüm, giriştir. “Giriş, yazı türlerine göre (şiiir, öykü, makale) her ne kadar çeşitli niteliklerde görülürse de genel olarak söze başlamadır ya da yapıtın ilk basamağıdır” (Burdurlu, 1972: 72).

Giriş bölümü, yazının içeriğe uygun nitelikte ortaya çıkar. Anlatımın türü ve biçimine göre düzenlenir. Yazının temelini atıldığı bu bölüm, kendinden sonraki bölümlerin nasıl gelişeceğini belirler. Yazının ilk adımları olan girişin, okuyucuyu konu, amaç, olay veya durumla ilgili olarak bir biçimde bilgilendirecek özellikte ve okuyucunun dikkatini, ilgisini yazıya çekecek nitelikte olması gerekir. Giriş, yapıtla uyumlu bir uzunlukta olmalıdır. Giriş, gelişme bölümünü hazırlarken, gelişme de girişin ne denli uzun olacağına karar verir.

Gelişme, yazının ana bölümüdür. Ortaya konan konu, sınırlandırılan alan içinde geliştirilir, ayrıntılarıyla işlenir. Giriş bölümüyle köklendirilen yazı, gelişmeyle gövdesini, kurar. Amacın ne olduğunun geniş açıklaması yapılır. Yapıtın tüm ağırlığının bu bölümde olduğu söylenebilir. Olay, düşünce ve betimlemelerin, çeşitli yollar kullanılarak tam bir dökümü gerçekleştirilir. “Gelişmelerdeki nitelik, fikirlerle olursa **mantıksal**, zaman sırasına göre olursa **kronolojik**, aksiyon bakımından olursa **dramatik-devinsel**, tasvir yönünden olursa **pitoresk** gelişme adını alır” (Karaalioglu, 1963:110).

“Çeşitli yapıtlarda gelişme bölümü ayrı ayrı özelliklerdedir, yapı ve amaçlarına göre ayrılık gösterirler. Uzun ya da kısa oluşu yapıta göre değişir. Olay yazılarında gelişmenin amacına uygun düğüm bölümü vardır” (Burdurlu, 1972: 74).

Giriş ve gelişmeden sonra gelen bölüm, sonuçtur. “Giriş bölümünün görevi, gelişmeye zemin hazırlamak, sonuç bölümünün görevi ise gelişmeyi tamamlamaktır” (Karadağ, 2001:109). “Yazının giriş ve gelişme bölümlerinde verilen bilgiler bu bölümde bütünleşir” (Yardımcı, 2001:127). Konu toparlanır; sorun, bir sonuca bağlanır; yazının gelişiminin özülüyle bağıntılı olarak yargıya varılır; okuyucunun kafasındaki sorular yanıt bulur; düğüm çözülür. Bitkilerin köklerini başlama (giriş) bölümü sayarsak, çiçekler ve meyvalar, sonuç bölümüdür.” (Burdurlu, 1972: 75). Sonuç bölümü, yazı bütünlüğünün mantığı içerisinde kendinden sonra başka bir şeyi aratmayacak nitelikte olmalıdır. Sonucun, okurda bir iz, bir tat bırakması için de çarpıcı, etkileyici olması beklenir.

1.1.4.2.5. Anlatım

Anlatım, bir düşünce, bir duygu, bir olay, bir sorunu söz veya yazı ile bildirme işidir. Anlatımda dört temel amaç güdülür. Herhangi bir anlatım, bu amaçlardan en az birini karşılamak üzere gerçekleştirilir. Kişiyi, bir şeyi anlatmaya yönelten nedenler şu amaçları barındırır:

- Bilgi verme, öğretme
- Düşünce ve kanıları değiştirme
- İzlenim kazandırma
- Olay içinde yaşatma

Anlatım bulan herhangi bir sorun, bu amaçları içerir. Anlatmak istediğimizin ne olduğu ve neyi amaçladığı, anlatımın nasıl biçimlendirileceğinin belirleyicisidir. “Anlatıma yön veren bu dört amaç, dört ‘anlatım biçimi’ yaratmıştır. Bunlar, açıklama, tartışma, betimleme, öyküleme” (Özdemir, 2000:149).

Anlatımda, bir konuda bilgi verme, bir şeyi öğretme amacı güdülüyorsa **açıklayıcı anlatım biçimi** kullanılır. Anlatımın amacı, kanıları değiştirme, bir düşüncüyü benimsetme ise **tartışmacı anlatım biçimi** seçilir. Anlatım, izlenim kazandırmak üzere gerçekleştirilecekse **betimleyici anlatım biçimine** başvurulur. Anlatımda bir eylem, bir olay oluşuyla sunulmak ve okuyucu, bir olay içinde yaşatılmak isteniyorsa **öyküleyici anlatım biçimi** kullanılır.

Bir metin, anlatımın, sıraladığımız bu dört biçimiyle meydana gelir. Bunlardan biri veya birkaçı aynı metinde yer alabilir. Metnin söylemi, birden fazla biçimi içerebilir. Dört kategori oluşturan anlatım biçimlerinden, açıklayıcı anlatımla tartışmacı anlatım; öyküleyici anlatımla betimleyici anlatım arasında yakınlıklar söz konusudur. Açıklayıcı ve tartışmacı anlatımlar, bir **düşüncüyü** konu edinen biçimlerdir. Buna karşılık, öyküleyici anlatımla betimleyici anlatım biçimleri, bir **olayı**, bir **durumu** konu edinir. Genel olarak, açıklayıcı anlatımla tartışmacı anlatım biçimleri düşünce yazılarında görülür, öyküleyici anlatımla betimleyici anlatım ise olay yazılarında kullanılır, diyebiliriz.

Anlatım biçimlerinin, dar anlamıyla bir yakınlığı barındırmasına karşın, işlevleri farklı farklıdır. Tartışmacı anlatım, seslendiği kişiyi ikna etmeyi amaçlarken, açıklayıcı anlatım, böyle bir amaç taşımaz; “ancak aydınlatmak amacıyla bilgi verir. Genellikle, bir bilgi isteğine, açık ya da örtük bir biçimde sorulan bir soruya, karşılaşılan bir soruna yanıt getirir” (Kıran ve Kıran, 2003: 26). Betimleyici anlatım, gözleme dayanır; nesnenin çeşitli özelliklerine, ayrıntılarına ilişkin duyularla algılanan izlenimleri bir tür canlandırma ile sunar. Öyküleyici anlatımla da, bir yer ve zaman içinde bulunan belli kişilerin eylem süreçleri anlatılır. Öyküleme, akış halindeki olaylar verilirken, betimleme, bir durağanlık söz konusudur. Bu nedenle betimlemeye ‘sözcüklerle resim yapmak’ denilmektedir.

Gerçekte, en geniş anlamıyla, yazmak eylemi bir tür resimlemedir. Yazılı anlatımın temelindeki bu bağıntı, yazma biçimlerinin birbiriyle ilişkilenebilmesine olanak sağlamıştır.

Öykülemenin betimlemeyle yakın bir bağıntısının olması yanında, gerek öykülemenin gerekse betimlemenin açıklayıcı anlatımla ilişkilenerak alt biçimler yarattığı görülür. Her ikisinin de açıklayıcı öyküleme, açıklayıcı betimleme denilen alt dalları vardır.

Yazılı anlatımda, söz konusu anlatım biçimlerinin, kendilerine özgü bir anlatım düzeni oluşturdukları görülür. Açıklayıcı metinlerin planı giriş, gelişme, sonuç şeklinde ortaya çıkarken, öyküleyici metinlerin planı serim, düğüm, çözüm olarak gerçekleşmektedir. Diğer yandan anlatım biçimleri, kendilerine uygun sözdizimi yaratırlar; sözcük ve cümle kullanımları farklılıklar gösterir. Anlatım biçimleri, düzyazıyla sunulan **anlatımın** yalnızca bir boyutunu oluşturur. Şekil 1.2'de gösterildiği üzere, anlatımın diğer boyutlarıyla (yukarıda ele aldığımız anlatım düzeni, yazı olanakları ve öteki öğelerle) iç içedir.

Anlatım, temelde, bir düşünce aktarımıdır. Dolayısıyla temel akıl yürütme yollarıyla ilgili olmak durumundadır. Düşünce üretmek ve aktarmak, uslamlamanın iki ana eksenine bağlıdır. Uslamlamanın iki eksenine olan **tümdengelim** ve **tümevarım** yöntemleri, anlatımdaki sorunun, kurgulanması, düzenlenmesi, geliştirilmesiyle ilgili olarak anlatıcının tutumunu gösterir. Tümdengelim genelden özele gitme yoludur; buna göre doğru öncüller zorunlu olarak doğru sonuçlar doğurur. Tümevarımda ise parçadan bütüne, tekilden tikele, tikelden de genele gidilir. Önergelerin ilişkilendirilip geliştirilmesiyle ilgili olduğundan, **tümdengelim** ve **tümevarım** yazılı anlatımda başvurulan bir teknik olarak görülür.

Anlatım; açıklama, tartışma, betimleme ve öyküleme gibi biçimlerle sergilenirken kimi teknikler kullanılır. Bu tekniklerin başlıcaları, **tanımlama**, **tanık gösterme**, **örnekleme**, **karşılaştırma** ve **sayısal verilerden yararlanmadır**.

Anlatım, anlatıcının tutumuna göre **öznel** veya **nesnel** olarak, **dolaylı** ve **dolaysız aktarımlarla***, **birinci ve üçüncü kişi** (ve **ikinci kişi**) **ağızlarıyla**** yapılmaktadır. Bunların yanı sıra **somut** ve **soyut** anlatımdan*** söz edilebilir.

Anlatıma değin andığımız özellikler, **anlatım biçimleri** ve **türleriyle** doğrudan ilgilidir. Zira, **tür** ve **biçimler**, özgün yapılanmalarını **anlatımın** bu **özellikleriyle** oluşturur.

* Yazı dilindeki iki ana aktarım biçimi vurgulanmaya çalışılmıştır. Bkz. Özünlü (2001) s.165-202

** Bakış açısı - odaklayım kavramına gönderme yapılan biçimsel bir ifade denebilir. Bkz. Kıran ve Kıran (2003)s. 104-118; Aktaş (2000) s. 75- 105; Güneş (1998) s. 90-117

*** Bkz. Bilgin (2000) s.524-525

Anlatımda duygu, düşünce ve olayların, yazarın kişiliğine özgü bir biçim aldığı görülür; bu kişisel deyiş, üslubu ifade eder. Anlatım genel bir kavramken, üslup (biçem), anlatımdaki özel bir niteliktir. Üslup, açık, anlaşılır, yalın, akıcı veya süslü, mecazlı, karışık yazmak değildir. Üslup, anlatımdaki kişiselliktir; tarz, stil, bildiriş, sunuş özelliğidir (Burdurlu, 1972: 99-102).

Anlatımdaki kişiselliği kapsayan üslup, anlatıcının ruhsal yapısı ve kullandığı dilin sergilenme gücüyle ilgilidir. “Başarılı bir yazıda güzel bir üslup sağlamanın koşulları; anlatımda *açıklık, duruluk, akıcılık, yalınlık, [özgünlük, içtenlik, bütünlük, doğallık, sürükleyicilik, özlülük]* bulunmasıdır” (Kantemir, 1997;195).

Anlatmanın belli amaçları (dört temel amaç: Bilgi, düşünce, izlenim, olay aktarma) kendi biçimlerini ortaya çıkarırken, biçimlerin de (açıklayıcı, tartışmacı, betimleyici, öyküleyici anlatım biçimleri) bu amaçlar doğrultusunda çeşitli türler yarattığı; türlerde somutlaştığı görülür.

“Bir yazının biçimsel ve içeriksel özelliklerine göre, içerisine girdiği bölüme o yazının türü diyoruz” (Özdemir, 2000: 237). Türün belirlenmesinde yazarın amacı etkilidir. Türler zaman içerisinde değişime uğrayabilir, geçerliliğini yitirerek ortadan kalkabilir. Yazılı anlatımdaki türler, iki ana kategoride değerlendirilmektedir:

1. Öğretici ve bilgilendirici türler
2. Yaşatıcı ve yaşantı kazandırıcı türler

Öğretici ve bilgilendirici türlerde, bir düşünce, bir bilgi, bir gözlem veya bir deneyim anlatılır. Sanat amacı güdülmeyen yazılardır; yazının düşünce boyutu ağır basar, duygusal yönü hiç yok denilemeye de çok zayıftır. Bu türlerde, açıklayıcı ve tartışmacı anlatım biçimleri kullanılır. Dergi, gazete yazıları, akademik yazılar ve yazışmalar, öğretici ve bilgilendirici türlerdendir. Bunların belli başlıları; makale, köşe yazısı (fıkra), haber, röportaj, görüşme (mülakat), yaşamöyküsü (biyografi), özyaşamöyküsü (otobiyografi), anı (hatıra), günlük (günce), söyleşi (sohbet), eleştiri, gezi yazısı, deneme, mektup, dilekçe, rapor, tutanak, özgeçmiş, tez, bibliyografya, tutanak, soruşturma, davetiye, tebrik, telgraf, ilandır.

Yaşatıcı ve yaşantı kazandırıcı türler ise sanat amacı güdülerek oluşturulmuş yapıtları kapsar. Bu türlerin bir düşüncüyü, bir bilgiyi aktarmak gibi işlevi yoktur; bunu dolaylı yollarla yapar. Anlatılanlar, düş gücüne, duygulara, yöneliktir; yaşantılar edinme ve yaşantıları zenginleştirmeyle, deneyimlerle ilgilidir; öznel; bilimsel kesinlik taşımaz. Sanatsal içerikli bu türlerin, genel anlamda, öyküleyici ve betimleyici türlerle oluştuğu; yer, zaman, kişi ve olay unsurlarıyla örüldüğü söylenebilir. Roman, öykü, tiyatro, masal bu türlere girer.

Anlatım türlerini birbirinden ayıran kesin ve net çizgiler olduğu söylenemez. Öğretici ve bilgilendirici kimi türler, kendi içinde yakınlıkları olduğu gibi, yaşatıcı ve yaşantı kazandırıcı türlere özgü bir nitelik de taşıyabilir. Sözelimi anı, gezi yazısı, deneme gibi türler, yaşantı kazandırıcı türlere benzemektedir.

1.1.4.3. Yazılı Anlatım Öğretimi

Yazılı anlatımın temelleri, ilköğretimin başlangıcında ilk okuma ve yazma etkinlikleriyle atılır. Yazma becerisi, dilin diğer becerileri olan dinleme, konuşma, okumayla birlikte ilköğretimden yüksek öğretime değin bütün eğitim ve öğretim sürecinde aşama aşama geliştirilmeye çalışılır. Yazma etkinliği, bütün eğitim ve öğrenim yaşantısının odağındadır. Eğitimin ilerleyen aşamalarına koşut olarak yazı yazmanın önemi git gide artar. Kişinin, eğitim ve öğretimini sürdürebilmesi ve bu yaşantısında başarılı olabilmesi, yazma becerisiyle doğrudan ilgilidir.

Marshall (1994:23) Avrupa ülkelerinde anadilinin etkinlik alanları olan dinleme, konuşma, okuma ve yazmaya verilen önemin şöyle bir sıra oluşturduğunu belirtir:

1. Yazılı anlatım
2. Okuma
3. Sözlü anlatım
4. İşitme yoluyla kavrayış

Meyers ve Jones (1993: 23-25) yazmanın birçok çeşitlilik içeren güçlü bir öğrenme modeli olduğunu belirtir. Yazma, zihinsel gelişimle doğrudan ilgili, yaratıcı bir etkinliktir. Yazma etkinliği düşünsel bir keşif sürecidir. Anlamsızlıktan anlam üretmenin, karmaşadan düzen yaratmanın en temel etkinliği, yazmadır.

Anadilinin dört bileşeninden olan yazma, düşünmeyi öğrenmede en etkili eylemdir. Düşüncenin disipline edilmesi, yazma etkinliğinin temel işlevleri arasındadır. Denebilir ki, en temel işlevidir.

Anadili öğretimiyle, kavratılması amaçlanan birtakım düşünme yollarından söz edilmektedir. Marshall, (1994: 23-26) Avrupa ülkelerinde, bireylere kazandırılması hedeflenen düşünme yollarının genel olarak, şu sırayı izlediğini belirtmektedir:

1. Açıklık ve mantıkla düşünme yeteneği
2. Çözümleme (analiz) yeteneği
3. Sentez yeteneği
4. Muhakeme yürütme yeteneği
5. Eleştirme yeteneği
6. Yararlı bilgileri anımsama yeteneği
7. İmgeleme yeteneği
8. Belleme yeteneği
9. Sezgisel düşünme yeteneği (Marshall, 1994: 23-26).

Avrupa ülkelerinde bireylere kazandırılması hedeflenen düşünme yollarının öncelik derecesini ifade eden bu sıralama, yazılı anlatımın işlevini de gösterir niteliktedir. İlk 5 düşünme yolunun; mantıkla düşünme, çözümleme, sentez , muhakeme yürütme, eleştirme yeteneklerinin, geliştirilmesinde yazılı anlatımın gördüğü işlev, konuşma, okuma ve dinlemeye oranla çok daha fazladır.

Belirtildiği gibi, yazılı anlatım (yazılı kompozisyon) öğretimi, anadili dersinin temel etkinlik alanıdır. Ülkemizde yazılı anlatım öğretimi, Türkçe dersi kapsamında yapılmaktadır. İlköğretimin 2. kademesinde (6,7, 8. sınıflarda) Türkçe dersinin yazılı anlatım etkinlikleriyle, öğrencilere kazandırılması amaçlanan bilgi, beceri ve alışkanlıklar (davranışlar) şu maddeleri içermektedir:

1. Türlü yapılardaki doğru cümlelerle paragraflar kurabilmek
2. Yazılarını uygun bir plana göre gerçekleştirebilmek
3. Yazım yanlışları yapmadan yazabilmek
4. Noktalama işaretlerini doğru ve eksiksiz kullanabilmek

5. Sözcük, sözcük grupları, atasözü, özdeyiş ve deyimleri açıklayabilmek
6. Özel mektuplar iş mektupları, zarf üstü, dilekçe, telgraf, alındı, senet yazabilmek; bir karar, bir olay üzerine rapor düzenleyebilmek
7. Gözlem, deney, açıklama sonuçlarını saptayabilmek, özet çıkarabilmek not alabilmek
8. Yakın çevreyi (bilinen bir köy, kasaba, kent, vb.) kısaca anlatabilmek
9. Okunan bir kitap, dinlenen bir müzik parçası, gezilen bir sergi, izlenen bir film, bir oyun, bir maç vb üzerine düşüncelerini belirtebilmek açıklamalar, eleştiriler yapabilmek
10. Yeteneği varsa öykü,şiir yazma gibi sanat etkinliklerinde bu yeteneğini geliştirebilmek
11. Seçme şiirler defteri tutabilme alışkanlığı ve zevkini kazanabilmek
12. Bayram, tören, şölen, şenlik gibi hareketli bir olayı, yerini ve orada olanları anlatabilmek
13. Gördüğü yaşadığı olaylar üzerine duygu, düşünce ve izlenimlerini anlatabilmek
14. Çevresinin doğal toplumsal ve ekonomik olaylarını anlatabilmek
15. Uygun bir parçayı kişilerin özelliklerine göre karşılıklı konuşmalara dönüştürebilmek
16. Bilinen bir kimsenin, örnek bir kişinin fiziksel ve karakter portrelerini çizebilmek; bir ağacı, bir hayvanı, bir yapıyı tanıtabilmek, benzetmeler yapabilmek
17. İleriki hayatı ve öğrenimi ile ilgili tasarı ve düşüncelerini anlatmak
18. Yurt ve dünya sorunlarıyla ilgili düşüncelerini belirtebilmek
19. Eğitsel kol çalışmalarıyla ilgili toplantıların programlarını düzenlemek, alınan kararları maddeler halinde yazabilmek, bu konularda bildiriler, duyurular hazırlamak. sonuçları bir rapora bağlayabilmek
20. Türkçe derslerindeki her türlü etkinliklere katılabilmek, varılan sonuçları anlatabilmek, açıklayabilmek
21. El yazısını her zaman, her türlü kalemle gereği gibi okunaklı, işlek, güzel ve düzenli yazma yeteneği geliştirmek (MEB, 2002:17-20).

Belirlenen bu davranışlar, öğrencilerin, iletişim becerisi kazanma; dili doğru kullanma; anlatım gücünü geliştirme; düzenli ve yaratıcı olma; öğrendiği bilgileri örgütleme; dil sanatı olan edebiyata ilgi duyma, tanıma; yaşadığı çevre ve kullandığı dilden sorumluluk hissetme;

duygu ve düşünce üretme; kendini gerçekleştirme gibi çeşitli açılardan gelişmesini amaçlamaktadır.

Yazma eğitiminin yöntemine ilişkin, Göğüş (1978:240) temel ilkenin “yazdırmak” olduğunu vurgular: Yazma becerisi, yazı yazmakla öğrenilir. Öğrenciler, konu üzerinde kendi bilgi, yaşantı, deney, izlenim ve duygularını kendi sözcük dağarcığıyla, özgürce, bildirmeye yöneltilmelidir. Seçilecek konular, düzeye uygun, anlatılma olanağı verecek içerikte olmalıdır. Yazım, noktalama, dilbilgisi kuralları doğrudan yazma becerisi kazandıramayacağı için, bu bilgiler yeri geldikçe verilmelidir. Yazma etkinlikleri için ayrı bir ders saati ayrılmalıdır; öğrencilere cümle, paragraf çalışması yaptırılmalı, yazacakları konuyla ilgili konuşturulmalı, yazılan konular düzeltilmeli, okutulmalı ve değerlendirilmelidir. Yazma çalışmalarında kolaydan güce, yalından karmaşığa gidilmelidir. Öğrencilerin yazma konularıyla ilgili, gerekli birikimi kazanmalarını sağlayacak yollar gösterilmelidir. Kişisel ayrılıklar göz önünde tutulmalıdır. Yazmaya istekli ve yetenekli öğrenciler cesaretlendirilmelidir. Okullarda gazete, dergi çıkararak, yarışmalar düzenleyerek öğrencilerin yazı yazmalarını gerektirecek bir ortam oluşturulmalıdır. Yazıya karşı istek uyandırılarak, bu etkinlik öğrencinin özel yaşamına kaydırılmalıdır (Göğüş 1978:240-242).

Purves (1998: 8, 11) yazılı kompozisyonun eksik tanımlanmış bir çalışma alanı olduğu belirtir. Kompozisyonlar değerlendirilirken, öğrenci performansının iki yönüne bakıldığına dikkat çeker. Bunlardan birincisi, okunaklı metin üretme becerisi; ikincisi, konuyu etkili bir biçimde işleme yeteneğidir. Okunaklı metin üretme becerisi, el yazısı, temizlik, yazım, noktalama ve dilbilgisi kurallarıyla; konuyu etkili işleme yeteneği ise, içeriğin niteliği, yapı ve düzenlemeyle ilgilidir. Yazılı kompozisyon çalışmaları yapılırken, öğrencilerden kısıtlı sürede yazmaları istendiğinden, istenen verim alınamamaktadır. Kompozisyon öğretiminde gereken özen gösterilmemektedir. Doğal olarak öğrenciler, kompozisyonu, konu, el yazısı, dilbilgisi kuralları ve düzenden ibaret bir sorun olarak görmektedir.

Purves’e (1998: 12) göre, kompozisyon ürünleri, öğrenmenin en önemli kanıtıdır. Her metin, kültürle yoğrulmuş bir üründür ve üreten kişi ile ilgili yargılar aktarır. Kompozisyon yazma etkinlikleri, çok önemli işlevler barındırır. Bunlar:

1. Öğrenim işlevi
2. Duyguları aktarma işlevi

3. Bilgilendirme işlevi
4. İfade etme, inandırma (ikna etme) işlevi
5. Eğlenme (şiiirsel işleme) işlevi
6. İletişim işlevidir (Purves, 1998: 9-10).

Kompozisyon öğretimini, anadili eğitiminin taçlandırıldığı bir alan olarak düşünmek gerekir. Kompozisyon, yazılıp geçilen bir kağıt olarak görülmemelidir.

Yazmak, kişinin kendi çabasıyla kazanılacak bir beceridir. Var olan yazma potansiyeli ancak yazarak açığa çıkarılabilir. Yazma ile ilgili ilke ve kurallar bilgisi, birey yazma eylemini gerçekleştirirken anlamlı olabilir. Uygulama olmadan kuramsal çalışmaların karşılığı alınmaz. Öte yandan, kuram, uygulama sürecini disipline eder ve geliştirir.

Yazmayı öğrenmek, yüzmeyi ve bisiklet sürmeyi öğrenmeye benzetilir. Suyun kaldırma gücünü bilmenin yüzmeyi öğrenmeye bir yararı yoktur. Bir kişiye nasıl kulaç atılacağını, ayakların nasıl çırpılacağını kavrayabiliriz. Ancak bu bilgi, o kişi suya ilk girdiğinde hiçbir işe yaramayacaktır. Suya girmeden verilen yüzme eğitimi başarısızlıkla sonuçlanacaktır.

Göğüş, (1978:243) öğrencilerde görülen yazma yetersizliklerini, iki kesitte toplayarak açıklar: Birincisi, ruhsal gelişim; ikincisi, verilen eğitimle ilgilidir. Öğrencilerin zihinsel gelişimlerini tamamlayamamış olmaları, bilgi, kavrayış ve düşünme yetersizlikleri, yazma başarılarını olumsuz etkiler. Düş güçlerinin, kavrayış düzeylerin sınırlı olması; yaşantılarının yeterli genişlikte olmaması, yazılardaki zayıflığın ruhsal gelişmeyle ilgili olan nedenleridir. Diğer neden ise verilen eğitimin eksik veya yetersiz oluşudur. Buna bağlı olarak öğrenci yazılarında, sözcük, cümle, paragraf, düzen, biçim, yazım ve noktalama yönlerinden birçok yetersizlikler görülmektedir.

Bu konularda yaşanan sorunların günümüzde de geçerliliğini koruduğu rahatlıkla söylenebilir. Andığımız sorunları gidermek, anadili eğitiminde kullanılan yöntemleri gözden geçirmek ve çağın gerektirdiği uygun yöntemleri işe koşmakla olanaklıdır. Yazılı anlatım sorunsalının çözümü için, etkin öğrenme yöntemlerin benimsenmesi bir gereklilik olarak görülmektedir.

1.1.5. Aktif (etkin) Öğrenme

Bu bölümde, aktif öğrenmenin kuramsal temelleri ve çoklu zeka kuramı üzerinde durulacak; geleneksel öğretime yöneltelen eleştiriler sunulacak; aktif öğrenmenin tanımı yapılarak, temel düşünceleri ele alınacak; aktif öğrenmeyle ilgili yöntem, teknik ve öğretimsel işlere yer verilecektir.

1.1.5.1. Aktif Öğrenmenin Düşünsel Temelleri

Daha önce, “Dil ve Öğrenme” başlığı altında 20. yüzyılın ilk yarısında davranışçılık akımının güçlü olduğuna ve bilişselciliğin 20. yüzyılın ikinci yarısından sonra gelişme gösterdiğine değinmiştik. Bunun yanı sıra, dilbilim ve eğitimde görülen gelişme ve atılımların ruhbilimdeki değişimlerle koşutluklar taşıdığını belirtmiştik.

Günümüzdeki eğitim uygulamalarına bakıldığında davranışçılık ve bilişselcilik akımlarından ne denli etkiler bulunduğu görülebilir. Sürdürülen bu uygulamalar, davranışçılık ve bilişselcilik akımlarının yanı sıra çeşitli felsefi yaklaşımların katkılarıyla meydana gelmiştir.

1970’lerden sonra bilişselcilik akımının güçlendiği görülür. Davranışçılık akımının eğitim alanındaki etkisi iyice azalır. O yıllardan başlayarak bilişselcilik, çok etkili bir biçimde eğitim uygulamalarına yön çizer.

Eğitim sisteminin ilerici bir yaklaşımı olan aktif öğrenme, bu değişimlerin ışığında gelişme gösterir. Çağımızdaki hızlı değişimleri hazırlayan ekonomik, toplumsal ve kültürel etmenler, eğitim anlayışının da farklılaşmasını dayatmış, aktif öğrenmeyi bir zorunluluk olarak karşımıza çıkarmıştır.

Aktif öğrenmenin temeli, yapılandırmacılığa (constructivism) ve bilişselciliğe dayanmaktadır. Felsefi bir akım olarak doğan yapılandırmacılık, bir bilgi ve bilme kuramıdır. Yapılandırmacılara göre, bilgi, bireye özgüdür ve ancak çevreyle etkileşim sonucu ortaya çıkar; birey tarafından duyularla alınarak yapılandırılır, etkin olarak üretilir. Bilişselcilik ise, yapılandırmacılığın öğrenme alanındaki versiyonudur. Her ikisi de, öğretimi değil, öğrenme süreçlerini ele alan yaklaşımlardır (Açıkgöz, 2002: 59-61).

Aktif öğrenme modelinin, Sokrates ile köklendiği belirtilmektedir. ‘Kendini bil’ sözüyle ünlü Sokrates, insanların sonuçlara ulaşmasını, kendi doğrularını bulmasını, sorular yoluyla gerçekleştirmeyi ilke edinmişti. Sokrates’in bu tutumu, aktif öğrenmeye, deyiş yerindeyse, önemli bir esin kaynağıdır (<http://..... ActiveLearning.html>).

Aktif öğrenmenin kuramsal temeli, geçtiğimiz yüzyılın başlarında John Dewey ile oluşmaya başlamıştır. Dewey, öğrenmenin demokratik ortamlar yaratılarak, doğal bir süreç içinde, öğrencilerin kendi yaşantılarıyla gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ezberciliğin sakıncalarını dile getirmiş; keşfetmenin, özdenetimin önemine vurgu yapmıştır. 20. yüzyılın ikinci yarısından sonra da yapılandırmacılığın güçlenmesini sağlayan Piaget, Vyotsky, Bruner ve Ausebel gibi araştırmacılar, çeşitli çalışmalarıyla aktif öğrenme kuramının gelişmesine önemli katkılarda bulunmuşlardır (<http://...ActiveLearning.html>; <http://.../dewey.htm>; Açıköz,2002: 67). Adı anılan araştırmacıların görüşleri ,aşağıda, kısaca ele alınmıştır.

Piaget’ye göre öğrenme, doğasında aktif bir işlemdir. Farklı insanlar farklı yollarla öğrenirler. Eğitim işlemi, öğrenenlerin, kendilerini geliştirebilmesi; doğru, anlamlı öğrenmeleri ve bilgiyi kendine ait kılmaları durumunda anlamlıdır (Meyers ve Jones, 1993:20).

Piaget, insanlarda doğuştan gelen iki eğilim olduğunu söyler. Bunlar, *örgütlenme* ve *uyum sağlamadır*. *Örgütlenme*, kavram ve olayları sistemli duruma getirme, düşünceleri ve eylemleri birleştirip düzenlemedir. *Uyum* ise bireyin çevresiyle kurduğu dengedir. *Uyumda* iki alt süreç vardır: *Özümleme* ve *uyma (uygu, düzenleme)*. Bunlarla ilgili olarak bir diğer kavram ise *şemadır*. Bireyin çevresiyle etkileşiminden kaynaklanan *örgütlenmiş* düşünce ve davranış kalıpları olan *şemalar*, en temel zihinsel örüntüdür. Özümleme ve uyma, şemaların oluşum ve gelişimiyle ilgilidir. Sonradan öğrenilen bir şeyin, önceden bilinenlere uydurulmasına *özümleme*; var olan şemaların değiştirilerek yenilerinin oluşturulması *uyma* (uygu, düzenleme) denilmektedir. Zihin, işleyiş sürecinde, sürekli olarak bir *dengeleme* eğilimi gösterir. *Dengeleme*, bilgiyi *örgütlemenin* bir uzantısı; organizmanın çevreye uyum sağlayarak dinamik bir dengeye ulaşması sürecidir (Bacanlı, 2003.58-59; Senemoğlu, 2003: 39-45). Sözü edilen bu terimler, bilginin yapılandırılması ve dönüştürülmesini açıklamaktadır.

Piaget'ye karşılık Vygotsky, bireyin gelişiminin, salt kendine bağlı olmadığını, sosyo-kültürel bağlam düşünülmezsizin açıklanamayacağını vurgular. Sözelimi, öğretmen, öğrencilerin gelişimlerini tamamlamasında oldukça etkili bir yere sahiptir. Öğrenciler, en azından bir aşamaya kadar belli yardımlara gereksinim duyarlar. Yapılandırmacılık yaklaşımında önemli bir yeri olan Vygotsky, “yaklaşık (yakınsal) gelişim alanı” (zone of proximal) kuramını geliştirmiştir. Bu kuram, bireyin, kendi kendine ortaya çıkan gelişim düzeyiyle, başkasının yardımı sonucu sergilediği potansiyel gelişim düzeyi arasındaki farkı vurgulamaktadır (http://.../soc_cult.html;http://.../learning_theories_full_version.html#vygotsky; <http://.../constructivism/vygotsky.htm>).

Piaget gibi öğrenci merkezli öğretme-öğrenme anlayışını savunanlardan biri de Bruner'dir. Bruner, ‘buluş yoluyla öğrenme’ stratejisini geliştirmiştir. Ona göre, öğrenme, bilginin seçilip transfer edildiği, düşünme ve kavramların yapılandırıldığı etkin bir süreçtir. Öğrencilerin merak güdüsü harekete geçirilmelidir. Öğrenciler, kendi etkinliklerine ve gözlemlerine bağlı olarak yargıya varır, kararlar alırlar. Buluş yoluyla öğrenmede bunları yapmak için, öğretmen, ilk olarak örnekleri sunar; öğrenciler, konunun yapısını, düşünceler arasındaki temel ilişkileri, ilkeleri, özellikleri keşfedinceye kadar örneklerle çalışır. Buluş yoluyla öğrenme, “tümevarım” la öğrencilerin sezgici düşünmesini sağlamayı, örnekler üzerinden genel kuralları saptamayı öngörür (Senemoğlu, 2001: 33-34; 2003:470-474).

“Bruner’e göre, yaşantıları modele dönüştürmenin, bilginin temsil edilmesinin, (a) *hareketsel* (b) *imgesel* ve (c) *simgesel* olmak üzere üç biçimi vardır” (Açıkgoz, 2002: 72). *Hareketsel* biçim, spor etkinlikleri gibi imgesi ve sözlü açıklaması olmayan bilgileri içerir. Bilginin temsil edilmesi, *imgesel* biçimde görsel ya da diğer duyarlarla; *simgesel* biçimde ise dilin kullanılmasıyla sağlanır (2002: 72-73).

Yapılandırmacılığın önemli bir diğer temsilcisi de Ausubel'dir. Ausubel'e göre, “öğrenme süreçleri kişinin içsel süreçlerini yansıtır; asıl olan öğrenme türü anlamlı öğrenmedir; yinelemeli öğrenme ancak kısa sürede yararlı olabilir; bağıntısız öğrenme olduğundan uzun sürede yararlı olamaz” (Tura, 1983: 14). Anlamlı öğrenmeyle, kişinin ne öğrendiğinin farkına varması ve öğrendiklerini öncekiyle birleştirmesi kastedilmektedir. Ezberlemede, yeni öğrenilenler, öncekilerle bütünleştirilemez. Ausubel, öğrenmede, eski bilgilerin önemine vurgu yapar; yeni bilgilerin ancak eski bilgilere bağlı olarak kazanıldığını belirtir. Öğrenmenin ‘önörgütleyiciler’ adını verdiği kurulumlarla, ön bilgilere dayalı olarak

gerçekleştirildiği görüşündedir. Ausubel, 'alış yoluyla öğrenme (sunuş yoluyla öğretme)' stratejisini geliştirmiştir. Bu yöntem, Bruner'in 'buluş yoluyla öğrenme' yaklaşımının alternatifidir. Ausubel'in yöntemi, üç temel aşamada uygulanır. Bunlar, sırasıyla önörgütleyicilerin sunulması (başlangıç); konuyla ilgili materyallerin verilmesi (gelişme); bilişsel örgütlemenin güçlendirilmesi, öğrenilenlerin gözden geçirilmesi, transferlerin yapılması (sonuç alma) aşamalarıdır. Bu yaklaşım, genelden özele doğru sistemli olarak ilerlemeyi, önceden ve yeni öğrenilenler arasında yatay ve dikey ilişkiler kurarak anlamlı öğrenmeyi sağlamayı amaçlar. 'Sunuş yoluyla öğretme' yöntemi uygulanırken, öğretmen ve öğrenci etkileşimi, öğretmenin çokça örnek vermesi ve öğrencilerin aktif katılımı gereklidir (Tura, 1983:15; Açıkgöz, 2002: 75-77, 227-229; Senemoğlu, 2001: 23-24; 2003: 479-485).

Aktif öğrenmenin temel dayanaklarından bilişsel yaklaşımın savunucuları, davranışçı akıma, *'yalnızca gözlenebilir etkinlikler üzerinde durulması, öğrenmenin uyarın-tepki bağına indirgenmesi, pekiştireçlerin işlevinin tam olarak açıklanamaması, davranışın bağlamdan kopararak açıklanmaya çalışılması, öğrenme sürecinde öğrenenin edilgin görülmesi, hayvanlar üzerinde yapılan deneylerin insanlara genellenmesi'* gibi konularda eleştiriler yöneltmişler; konuyla ilgili alternatifler geliştirmişlerdir (Açıkgöz, 2002: 78-81).

Bilişsel kuramcılar, öğrenmeyi, insanın dünyayı etkin bir biçimde anlama çabasının bir ürünü olarak görmektedir. Onlara göre, uyarın-tepki bağı arasındaki bireyin zihinsel süreçleri üzerinde durulmalıdır. Bireyler, önceki bilgiyle yeni bilgiyi ilişkilendirme süreci olan öğrenme sürecinde bilgiyi örgütler ve bu sürece aktif olarak katılırlar (Bacanlı, 2003:181).

Aktif öğrenmenin, eğitim alanında gelişme göstermesi, yukarıda değindiğimiz düşünsel değişmelerin sonrasında gerçekleşmiştir. Bu süreç, 1970'lerden sonra davranışçılığın karşısında bilişselciliğin büyük bir ivme kaydetmesiyle yaşanmaya başlamıştır.

1.1.5.2. Aktif Öğrenme ve Çoklu Zeka Kuramı

Aktif öğrenme modelini destekleyen ve bu modelin sağlam temeller üzerinde kurgulanmasına önemli katkılar sağlayan "Çoklu Zeka kuramı", Howard Gardner tarafından 1983 yılından sonra geliştirilmiştir. Bu kuram, insanların tek ve değişmez bir zeka düzeyi olduğu saptamasına karşı çıkar. Zeka testleriyle ortaya konan zeka bölümü (IQ), insanın

sahip olduğu farklı yetenekleri açıklamakta çok yetersiz kalmaktadır. Yaşamın çeşitli alanlarındaki başarılar, zeka testiyle saptanan bir sayıyla doğru ya da ters orantılı değildir. IQ'su düşük çıkmış birinin büyük bir ressam veya müzisyen olamayacağını kimse iddia edemez. Kişiyi özgü bir nitelik olan zeka, farklı farklı biçimlerde kendini gösterir (<http://.../chrysalis.html>).

Gardner'in kuramına göre, zeka tek değil, birden çoktur. Gardner (1993: 17-26) zekayı, ilk olarak 7 grupta toplar. Bunlar, *sözel-dilsel zeka*, *mantıksal-matematiksel zeka*, *görsel ve uzamsal zeka*, *bedensel-kinestetik zeka*, *müziksel - ritmik zeka*, *kişiler arası - sosyal zeka*, *kişisel-içsel zeka*dır. Gardner, 1995 yılında, bunlara *doğacı zekayı* ekler. Çoklu zeka kuramında, böylelikle, 8 zeka tipine ulaşılmış olur (Bellanca, 1997: xix).

Sözel-dilsel zeka, dili etkili kullanma becerisiyle ilgilidir. *Sözel-dilsel* yönü gelişmiş olanlar, sözcüklere, sesin ezgisine, tonlamaya duyarlıdır. Bu kişilerin sözcüklerle düşünme, anlamları değerlendirme ve ifade etme güçleri yüksektir. *Sözel zeka*, dille yapılan her türlü edimleri içerir: Okuma, mizah, anlatma (düz ve mecazi anlatım), benzetme, soyut ve simgesel düşünme, kavram oluşturma ve yazma. *Mantıksal-matematiksel zeka*, benzer yönleri arama, soyut sembelleri kullanma, ilişkiler kurma, bağıntıları fark edebilme zekasıdır. *Mantıksal-matematiksel zekaya* sahip kişilerin, sayılar ve geometrik şekillerle düşünme, karmaşık hesaplar yapma, tümdengelimsel veya tümevarımsal sonuçlar çıkarma, mantıksal ilişkiler kurma, sınıflama, hipotez üretme, problem çözme ve eleştirel düşünme yönleri daha baskındır. *Görsel ve uzamsal zeka*, resimler, imgeler, şekiller ve çizgilerle düşünme; uzaysal ilişkileri kavrama ve zihinde temsilleştirme; nesnelere renk, doku ve boyutlarını algılama; nesnelere, yeniden dönüştürme ve muhakeme etme yeteneğidir. *Bedensel-kinestetik zeka*, beyin ve vücut eşgüdümünü gerektiği gibi sağlayabilme, kendini hareketler, jest ve mimiklerle ifade etme becerisidir. *Müziksel - ritmik zeka*; sesler, notalar, ritimleri tanıma, değerlendirme, yeniden üretme; bunlara karşı duyarlı olma yeteneğidir. *Kişiler arası - sosyal zeka*; sözel veya sözsüz iletişim kurma, insanların duygu, düşünce ve davranışlarını anlama, yorumlama, kendini ifade edebilme, grup içerisinde uyumlu çalışma, olumlu ilişkiler kurma, paylaşma ve insanları ikna becerisidir. *Kişisel-içsel zeka*, kişinin kendini bilmesi ve tanımasıyla ilgili zeka türüdür. İsteklerini, duygularını ve düşüncelerini tanıma, anlama, kontrol etme; kendini gözleme ve değerlendirebilme *kişisel-içsel zekayla* ilgilidir. *Doğacı zeka* ise, doğadaki canlı ve cansız varlıkları tanıma, bunların özellik, nitelik ve niceliklerini kavrama, araştırma ve bunların varoluşları üzerinde düşünme becerisidir (Gardner, 1993: 17-26; Bellanca, 1997: xvi-xix).

Çoklu zeka kuramının, aktif öğrenme açısından önemi, bireysel ayrımlara ve kişilerin algılama biçimlerinin birbirinden farklı özellikler gösterdiğine vurgu yapmasından ileri gelir. Her insanda, belli ölçülerde bulunan 8 zeka tipi olduğu ve bunların çeşitli düzeylerde baskınlık taşıdığı bilmesi öğretim sürecine etkili olanaklar kazandıracaktır. Sözgelimi, öğretmenler, derslerini, farklı zeka tiplerini kapsayacak biçimde hazırlar ve işlerlerse, öğretim daha verimli olacak; değişik zeka tipleri olan öğrencilerin derse katılımı sağlanarak işlenenleri öğrenebilme olasılığı artacaktır.

1.1.5.3. Aktif Öğrenme ve Geleneksel Öğretim

Baş döndürücü bir devingenliğin yaşandığı çağımızda geleneksel öğretim yöntemlerinin yetersiz kaldığı ortadadır. Özellikle ülkemizde, amaçlarından sapma derecesinde uzaklaşmış, test puanlarına odaklı, akademik başarıya endekslenmiş olmasına karşın bunu da gerçekleştiremeyen eğitim ve öğretim uygulamalarıyla karşı karşıyayız (Açıkgöz,2002:5). Eğitim alanındaki bu başarısızlığımızın günden güne katlanarak arttığı gerçeği, hemen herkesçe yakınılan bir durumdur. Bu konuda yeterli düzeyde bir memnuniyetin var olduğunu söylemek zordur.

Sorunu gidermenin yolu, her şeyden önce eğitim ve öğretimde izlenen yöntemleri sorgulamak ve dönüştürmekten geçmektedir. Bu bağlamda aktif öğrenme, çağdaş ve etkili olanaklar sunmaktadır.

Eğitimde, aktif öğrenmenin bir gereksinim olarak belirmesi ve öne çıkmasının başlıca nedeni, geleneksel öğretimin çağın gereklerine yanıt verememesidir. Buna ilişkin, Açıkgöz, (2002: 5) “Çağın gerektirdiği amaçlar konulsa bile bunu geleneksel yöntemlerle gerçekleştirmek olanaksızdır.” demektedir. Geleneksel öğretim yöntemlerinde, öğrencileri düşündürmeye, araştırma yapmaya, kendi sorununu çözmeye, öğrendiği bilgiyi yeniden yapılandırmaya ve kullanmaya yönelten etkinlikler sunulmadığından; bunlar için fırsatlar tanınmadığından öğrenciler ezberci ve edilgin bireyler olarak yetişmektedir. Öğrenciler, kendisine aktarılan; niye öğrendiğini bilmediği, yaşamında kullanamadığı bilgileri ezberleyip sınav kağıtlarına dökerek öğretim yaşamlarını geçiştirmektedir; öğrendiklerini de bir süre sonra unutmaktadır (Açıkgöz, 2002: 6).

“Birçok ülke var olan eğitim sistemlerini sorguluyor. Bu sorgulamanın hareket noktası ise kalıplaşmış zihinler üreten eğitim sistemlerinin yararlarının pek fazla olmaması ve toplumların düşünen, yaratan, sorun çözen insanlara daha çok gereksinim duyması. Bu düşüncelerden hareketle toplumlar öğrenciyi eğitim sistemi içinde daha etkin bir konuma getirmeye çalışıyorlar. Kısacası, artık sessizce oturup, yalnızca verileni almakla yetinmeyecek öğrenciler: Görecek, duyacak, çözümlenecek, söyleyecek, yapacak, katılacak ve paylaşacak. Öğrenmeyi öğrenecek. Böylece bilgiyi yalnızca tekrarlamayıp, bilinenleri sorgulayacak ve kendi bilgisini kendisi üretecek.” (Özer,1997:52).

Geleneksel öğretimin anlatıma dayanan düz ve durağan formuyla, yaşadığımız çağa, beklediği; etkin, donanımlı, düşünen, tartışan, çözüm geliştiren insan tipini yetiştirmek olanaklı görünmemektedir. Burada, Konfüçyüs’ün şu beylik sözünü anımsatmak anlamlı olacaktır: *Ne duyduysam, unuttum. Ne görürsem, hatırlarım. Ne yaparsam, anlarım.*

Konfüçyüs’ün bin yıllar önce söylemiş olduğu bu söz aktif öğrenmeye şöyle uyarlanmaktadır: *Ne duyduysam unuttum. Ne duyar ve görürsem, biraz hatırlarım. Ne duyar, görür ve onunla ilgili soru sorar veya birisi ile tartışırsam, anlamaya başlarım. Ne duyar, görür, tartışır ve yaparsam, bilgi ve beceri kazanırım. Başkasına ne öğretirsem, iyice öğrenirim.* (<http://... /aktif%20..htm>).

Geleneksel öğretimin temel yöntemi *düz anlatımdır*. Bu yöntem, bir çok açıdan sakıncalar barındırmaktadır. Anlatılan her şeyin öğrenildiğini/ öğrenileceğini düşünmek, büyük bir aymazlık olsa gerektir. Anlatma, önemli bir etkinliktir, fakat bu, dinleyiciden çok konuşmacı için geçerlidir.

Öğrendiklerimizi büyük oranda dinlemeyle ediniriz. Ancak bu gerçeklik, anlatım yönteminin işlevsel ve etkili olduğu anlamını taşımaz. Öğrencilerin dikkatini toplayarak anlatılanları dinleyebilme süresi sınırlıdır. Öğrencilerin dikkatleri, dinledikleri konu ne denli ilgi çekici olursa olsun, dersin ilerlemesine paralel olarak azalmaktadır. Düz anlatımla işlenen bir dersin ilk dakikalarında belki istenen verim alınabilirken, öğrencilerin ilgi ve dikkati, dersin yarısından sonra, bütünüyle dağılmaktadır.

Farklı etkinliklerin işe koşulduğu, görsel, işitsel ve diğer algıların harekete geçirildiği yöntemler, öğrenilenlerin çok daha kalıcı olmasını sağlamaktadır. Bu nedenle, aktif öğrenmenin öğrenci katılımını içeren yöntemlerinin uygulanması, önemli bir gereksinim olarak gözükmemektedir.

Öğrenilenlerin kalıcı olması, öğretilen bilginin öğrenence anlamlı oluşuna, kullanılmasına ve kişileştirilmesine bağlıdır. Bu nedenle, öğrencilerin edilgenlikten çıkıp harekete geçmesi, soru sorması, sorulara yanıt araması, bilgiyi işlemesi ve kendi bilgisini üretmesi gerekmektedir. Öğrenme, kişide yaşantıları yoluyla meydana gelen kalıcı davranış değişikliğidir. Öğrenen kişinin iç ve dış uyarıcılarla etkileşim içinde bulunması, ‘yaşantı’ sürecini oluşturur. “Öğretimin verimliliği, öğrenenleri edilgen olmaktan çıkarabildiği, harekete geçirebildiği ve etkileşim sürecine katılımını sağlayabildiği ölçüde artacaktır” (Tezbaşaran, 1997: 54).

Aktif öğrenme, öğrenenin, öğrenme sürecine etkin olarak katılımını sağlamayı amaçlar. Söz konusu katılımı sağlayabilmek için, öğrencilere, edindiklerini gündelik yaşamlarında uygulama olanağı verilmelidir. Öğrenciler okuma, konuşma, tartışma etkinliği içerisine sokulmalıdır. Kendi sorunlarını kendilerinin çözmeleri sağlanmalıdır. Bu yolla öğrenciler pasif alıcı olmaktan kurtulur. Yapıp etmeleriyle deneyim kazanırlar; kendi yaşamlarını biçimlendirirler. Özgüvenleri gelişir; verdiği kararların sorumluluğunu da almayı öğrenirler (Demirel 1999b: 198).

Aşağıda (Tablo1.3) aktif öğrenmenin geleneksel öğretimle çeşitli açılardan yapılan karşılaştırma sonuçları özet olarak verilmiştir.

Aktif öğrenmede, öğretmen ve öğrencilerin sahip olduğu nitelikler, geleneksel öğrenmeye göre birçok açıdan farklılıklar gösterir. Aktif öğrenmede öğretmen, sürekli aktarıcı ve verici konumdaki otoriter kişi değildir. Ders etkinliklerine ilişkin kararları, öğrencilerle birlikte alır. Onlarla iç içedir. Uygun rehberliği yaparak, öğrencileri harekete geçirir, öğrenmeyi kolaylaştıran kişidir. Öğrenme sürecinde, tüm öğrencilere, öğrenme olanakları yaratabilen tasarımcıdır. Demokratik bir tutum ve sorumluluk bilinciyle, öğrencilerin kendi rollerini yerine getirmesini teşvik eder. Yaşanan değişimleri izler, kendini yeniler, araştırır. Öğrenmenin yaşam boyu sürdüğüne başta kendisi inanarak öğrencilere örnek olur. ‘Öğreten kişi’ sıfatından arınarak, öğrencilere kendi yeteneklerini sınavıp geliştirebilecek, gereksinimlerinin farkına varabilmelerini sağlayacak öğrenme ortamları yaratır (Meyers ve Jones, 1993:17-19; Tezbaşaran, 1997: 54; Titiz,1997: 56; Özer, 1997: 56; Açıkgoz, 2002:34-39).

Tablo 1.3 Aktif Öğrenme ile Geleneksel Öğretimin Karşılaştırması

| | Aktif Sınıf | Geleneksel Sınıf |
|-------------------------|--|---|
| Görüntü | Öğrenciler çeşitli biçimlerde (Kümeler halinde, U, O, V ya da iç içe halkalar halinde) otururlar, sınıfın önü arkası belli değil aynı anda her köşesinde etkinlik sürmekte, hareketli, sürekli etkileşim halinde, öğretmen sınıfı dolaşarak gereksinim duyanlara yardım etmekte. | Öğrenciler sıralar halinde oturmakta ve başlarında bir öğretmen anlatı yapmakta, etkileşim çok sınırlı. |
| Amaç | Bilginin özümlemesi, anlamlandırılması ve yeniden üretilmesi, öğrenilenlerin kullanılması, problem çözme, kavrama. | Aktarılan bilginin öğrenci tarafından alınması ve tekrarlanması. |
| Kurallar | Herkes aynı anda konuşabilir ve söylediklerini dinleyecek birini bulabilir, dersin akışını sağlayacak kurallar dışında fazla kural yoktur. | Öğrenciler hareket edemez, söz verilmedikçe konuşamaz, arkadaşları ile etkileşimde bulunamaz. |
| Öğrenci | Araştırır, düşünür, soru sorar, keşfeder, tartışır, fikir üretir, karşılaştırma yapar, açıklar, örnek verir, anlam çıkarır, önceki öğrenilenlerle bağ kurar, değerlendirme yapar, çıkarımlarda bulunur, tahmin eder, neyi nasıl öğreneceğine karar verir, kendi eksiklerinin farkına varır, öğrenme malzemesini başka ifadelerle anlatır, örnek ister, neden-sonuç ilişkilerini bulur, bilgiyi yeniden yapılandırır ve sınıflar öğrenmek için uğraşır. | Pasif alıcı; not alır, aktarılan bilgileri ezberler ve sınavlarda tekrarlar, daha sonra unutulur. |
| Öğretmen | Öğrenmeyi kolaylaştırıcı | Uzman, bilgi aktarıcı, karar verici |
| Sorunlar | Öğrenciler arasında fikir çatışması yaşanabilir. Ancak bunun geliştirici yönleri vardır. | Öğrencilerin dersten sıkılmaları, ezbercilik, disiplinin bozulması, ilgisizlik, öğretmenlerin tükenmişliği ve gelişmenin yavaşlığı, güdüstüzlük ve yetersiz sosyal etkileşim, olumsuz sınıf atmosferi, bilgiyi kullanma fırsatı bulamama. |
| Avantajları | Etkili, ekonomik, kullanışlı, bilgiyi kullanma fırsatı sağlayıcı | |
| Yetiştirilen İnsan Tipi | İyi yetişmiş, etkili iletişim becerilerine sahip, yaratıcı, karmaşık sorunları çözen, karar veren, etkili düşünen, yaşam boyu öğrenen ve kendini geliştiren, içinde yaşadığı toplumda etkili olan, güvenli, sağ duyulu, gayretli, bilgili, kaynaklardan yararlanabilen, etkili insan ilişkileri kurabilen. | Kalıp yargılarla donanmış, gelişmeye kapalı, sorun çözme becerilerinden yoksun, girişken ve yaratıcı olmayan, bağımlı kişilik... |
| Bağlam | Öğrenmeyi paylaşma, öğrencinin öğrenme kapasitesini geliştirme, herkesin başarılı olmasını sağlama | Yalnız öğrenme, yarışma, iyileri, seçme ve başarısızlıkları eleme, öğrencinin kapasitesinin durağan kabul etme, tek tip öğretim. |

Aktif öğrenmede, öğrenciler, ne amaçla öğrendiklerini bilirler; kişisel hedeflerinin farkında olurlar. Geleneksel yöntemde olduğu gibi << “Bu böyledir, böyle olduğu için öğrenmeniz gerekir, niye öğrendiğinizi sormayın ” yaklaşımı [ile] öğrencide, verilen her bilginin doğru olduğu ve sorgulanmaması gerektiği duygusu yaratıl[maya çalışılmaz]>> (Özer, 1997: 53).

Aktif öğrenmede, düşünmenin düşmanı olarak nitelenen ‘ezber’in, yeri yoktur. Geleneksel öğretimde, baskın olan ezbercilik, aktif öğrenmede yerini merak ve kuşku duymaya, araştırma ve uygulama yapmaya bırakmıştır.

Aktif öğrenmede, öğrenciler, öğrenmede bir kolaycılık olan ezberi değil, düşünme, ilişki kurma, çözümlenme ve kendi bilgisini örgütlenme yolunu seçerler; etkinlikleri planlar, değerlendirir; çalışmalarlarıyla ilgili kaynaklara kendileri ulaşır, değişik kaynaklardan bilgiye ulaşmanın yollarını öğrenirler; kendi ifade tarzlarını oluştururlar; bilgileri paylaşır etkileşimde bulunur, sorumluluk alırlar (Demirel, 1999b: 198-199).

1.1.5.4. Aktif Öğrenme Nedir?

Aktif öğrenme üzerinde uzlaşılmış bir tanım yoktur. Belirgin olarak, aktif öğrenme, öğretenin aktif, öğrenenin pasif olduğu geleneksel yöntemle çatışma içindedir (Meyers ve Jones, 1993:19).

Aktif öğrenme, farklı tanımlamalarının yanı sıra farklı adlandırmalarla da karşımıza çıkmaktadır: Aktif öğrenim, aktif öğretim, aktif eğitim. Aktif öğrenme, bir öğretim modelidir; ancak öğretmenlerin değil öğrenenlerin merkezde olduğu bir modeldir. Bu nedenle, *aktif öğrenme* adlandırması kullanılmaktadır (Açıkgöz, 2002:299).

Aktif öğrenmeye karşılık olarak *etkin öğrenme* denilmesi ise - dilimiz açısından daha doğru bir tutum gözükmeye karşın, ‘*etkin*’ sözcüğünün ‘*etkili*’ ile neredeyse anlamdaş gibi kullanılmasından ötürü- yanlış anlamalara neden olmaktadır.

Yaparak, yaşayarak öğrenme olarak da nitelendirilen aktif öğrenmeye ilişkin Demirel (1999b: 198), “Etkin öğrenme, öğrenenin, öğrenme sürecine etkin olarak katılımını sağlama yaklaşımıdır” demektedir.

Meyers ve Jones (1993: 19-20) ise aktif öğrenmeyi şöyle açıklar: Aktif öğrenme, birbiriyle ilintili üç faktörden oluşmaktadır. Bunlar, *temel öğeler*, *öğrenme stratejileri* ve *öğretme kaynaklarıdır*. *Temel öğeler*, öğrenme ve öğretme sürecinde yaygın olarak bulunan “konuşma, dinleme, yazma, okuma ve yansıtma” etkinliklerini içermektedir. *Temel öğeler*, aktif öğrenmenin ana elementleri, yapı taşlarıdır. *Öğrenme stratejileri*, öğretim etkinliğinin nasıl gerçekleştirileceği ile ilgilidir ve ‘işbirlikli çalışma, benzetim, tartışma, problem çözümü’ gibi yöntemleri kapsamaktadır. *Öğretme kaynakları* ise, ‘okuma, yazılı ev çalışmaları, dış konuşmacılar, televizyon ve hazırlanmış materyaller vb.’ den oluşmaktadır. Buna göre, aktif öğrenmede, *öğretme kaynaklarından* yararlanarak, çeşitli *öğrenme stratejileri* kullanılarak, öğrencilerin okuma, dinleme, konuşma, yazma ve yansıtma edimlerini gerçekleştirmeleri sağlanacaktır.

Açıkgöz, (2002:17) aktif öğrenmeyi şu sözlerle tanımlamaktadır:

“Aktif öğrenme, öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve düzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir.”

Tanımda vurgulandığı gibi, aktif öğrenme, öğrencilerin, kendi eğitimleriyle ilgili karar almalarını ve verdiği kararların sorumluluğunu da taşıyabilmelerini sağlamayı hedefler. Aktif öğrenmenin temel özelliklerinden biri de öğrencilerin düşünen ve eleştiren bireyler olarak yaşadığı topluma etkin katılımlarını sağlamaktır (Meyers ve Jones 1993: 17).

Aktif öğrenme, bilimsel arayışların ışığında gelişen çağdaş bir yönelimdir; öğrenmenin nasıl gerçekleştiği sorusuna bilimsel dayanaklarla açıklama getirir. Beynin çalışmasından sosyal etkileşime kadar, bireyi etkileyen iç ve dış etmenler dikkate alınarak geliştirilmiş bir modeldir. Aktif öğrenme modeli, aşağıda sunulmuş olan önermeler üzerine kuruludur. Söz konusu önermeler, **aktif öğrenmenin temel düşüncelerini*** açıklamaktadır:

* Açıkgöz, (2002: 43-57) aktif öğrenmeye temel olan düşünceleri, belirtilen başlık altında, sunmaya çalıştığımız maddelerle açıklamıştır.

- **Öğrenen, öğrenme sürecinin aktif bir üyesidir.** Neyi, ne zaman, nasıl öğrenebileceği konusunda öğrenci kararları, yönelimleri dikkate alınmalıdır.
- **Öğrenme birikimli bir süreçtir.** Öğrenme, önceden kazanılmış olan davranışlar üzerine yapılandırılır. Yeni bilgiler, öncekilerle ilişkilendirilerek öğrenme sağlanır. Öğrenilenler yığılmalı bir toplam oluşturur; bu, dinamik bir yapıdır.
- **Öğrencilerin öğrenme kapasiteleri arttırılabilir.** Öğrenme kapasiteleri durağan değildir; eğitim yoluyla geliştirilebilir. Aktif öğrenme yöntem ve teknikleri bunu sağlamayı amaçlar.
- **Öğrenme malzemesi öğrenene bildiği bağlamda sunulmalıdır.** Öğrencilerin önlerine herhangi bir öğretim nesnesi getirilirken, yer, zaman, yaşam koşulları ve gerçekliği düşünülmelidir.
- **Kalıcılık için öğrenilenlerin kullanılması gerekir.** Kullanılmayacak bilgilerin öğretilmesi gibi öğrenilenlere ilişkin uygulamalar yapılmaması, öğrenilenlerin unutulmasını beraberinde getirir.
- **Etkileşim insanı ve beyni geliştirir.** İnsan toplumsal bir varlıktır ve bir anlamda çevresinin ürünüdür. Etkileşim, bireyi güdüler; hem düşünsel hem de eylemsel olarak geliştirmeye zorlar.
- **Öğrenme sürecinde etkili olmak öğreneni güdüler.** Öğrenenin, kendini bir özne olarak görmesi, bir iş başarma doyumuna ulaşmasını sağlayarak onu yeni öğrenmelere sevk ve teşvik eder.
- **Öğrenmede ezberleme değil anlam önemlidir.** Ezber, düşünme, akıl yürütme, problem çözme yeteneklerini köreltir. Anlama, ezberlemenin karşıtı olarak, öğrencilerin zihinsel ve düşünsel etkinliklerde bulunmasını ifade eder.
- **Uğraştırıcılık öğrenme sürecinin etkililiğini artırır.** Çözümsüz değil, uğraştırıcı olan etkinlikler, merak ve ilgi uyandırarak, öğrencileri öğrenmeye teşvik eder.
- **Farklı kişiler farklı biçimlerde öğrenir.** Öğrenilenlerin işlenme tarzı kişiden kişiye farklılıklar gösterir. Her bireyin algılama ve yapılandırma süreçleri kendine özgüdür. Kişiden kişiye değişik oranlarda baskınlık gösteren zeka tipleri, farklı öğrenme biçimlerini zorunlu kılar.

1.1.5.5. Aktif Öğrenme Modelleri

Aktif öğrenme kapsamında değerlendirilen bazı alt modeller vardır. Bunların başlıcaları: Probleme dayalı öğrenme, yerleşik öğrenme, beyne dayalı öğrenmedir (Açıkgöz, 2002: 221).

“Probleme Dayalı Öğrenim (PDÖ), öğrencilerin küçük gruplarda bir problemi çözümlenmeye çalıştıkları bir eğitim yaklaşımıdır” (Musal ve ark. 2001: 31).

Probleme dayalı öğrenme, yerleşik öğrenme ve beyne dayalı öğrenmeye oranla daha etkili ve uygulamaya elverişli bir modeldir. Beyne dayalı öğrenme modelinin uygulanabilirliği zordur. Öğretim süreçlerini beynin çalışmasına göre düzenlemeyi amaçlayan bu model, aktif öğrenmenin temel düşüncelerini yansıtmaktadır. Öğrenilen bilgilerin çeşitli bağlamlarda kullanılması gerektiği düşüncesi üzerine kurulu olan yerleşik öğrenme modeliyle de ilgili, henüz etkili denebilecek sonuçlar alınmış değildir (Açıkgöz, 2002: 231,232,236,248).

Probleme dayalı öğrenme modelinde, bir çalışma yapmak üzere oluşturulan gruplar, yönlendirici tarafından kademeli olarak sunulan işlemleri gerçekleştirir. Bu işlem basamakları, gözlenebilen olgu ve durumlar üzerine kurulmuş senaryolarla; bir veya daha fazla oturumlar halinde uygulanır. Probleme dayalı öğrenme, ülkemizde, 1997-1988 akademik yılı itibariyle Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesinde uygulanmaktadır (Musal ve ark. 2001: 31-32).

Andığımız bu modellerin yanı sıra, kendine ait bir literatür oluşturan işbirlikli öğrenme yöntemi de aktif öğrenme yaklaşımının önemli bir bileşenidir. Burada işbirlikli öğrenme yöntemine yer verilecektir.

İşbirlikli Öğrenme:

İşbirlikli öğrenme (cooperative learning) yöntemi, ülkemizde, ‘kubaşık öğrenme’ ‘işbirliğine dayalı öğrenme’ olarak da adlandırılmaktadır. Bu yöntem, grup çalışması ve grup üyeleri arasındaki etkileşimi temel alır.

İşbirlikli öğrenme, “öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak ve birbirlerinin öğrenmelerine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirme süreci[dir]” (Açıkgöz, 1995: 299).

“Kubaşık öğrenme, öğrencilerin sınıf ortamında, küçük karma gruplar oluşturarak ortak bir amaç doğrultusunda, akademik bir konuda birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları, grup başarısının değişik yollarla ödüllendirildiği bir öğretme yaklaşımıdır” (Gömlüksiz, 1995:36).

İşbirlikli öğrenmede öğrenciler, üretmek ve başarmak için çaba sarf ederler; olumlu ilişkiler kurarlar; sosyal olarak gelişerek doyuma ulaşır, kendine olan güven duygularını pekiştirirler. Yarışmalı ve bireysel öğrenmede ise böyle değildir (Johnson ve Johnson (1994, s.1: 3 – 1: 4).

Johnson ve Johnson (1994, s.1: 4) sınıflarda görülen her grubun gerçek işbirlikli grup olmadığını belirterek, çeşitli amaçlar doğrultusunda oluşturulan işbirlikli öğrenme gruplarını üç kategoride değerlendirir:

- **Formal işbirlikli öğrenme grupları:** Birkaç hafta veya bir ders saati süresince oluşturulan gruplardır.
- **İnformal işbirlikli öğrenme grupları:** Bir ders saati içerisinde, doğrudan öğretim yapılırken (konuşma, film, video, gösteri) birkaç dakikalığına oluşturulur.
- **İşbirliğine dayalı öğrenme grupları:** Üyeliğin kalıcılığını öngören, ayrışık (heterojen) gruplardır; çalışmaların süresi en az bir yıldır.

İşbirlikli grup çalışmaları, geleneksel öğretimde uygulanan küme çalışmalarından tamamen farklıdır. Grup üyeleri arasında ‘hazıra konma, sömürülme, sorumluluğun karışması, başarılı öğrencinin başarısının artması karşısında başarısızların daha da kötüye gitmesi’ gibi sorunlar, işbirlikli öğrenme gruplarında görülmez (Açıkgöz, 1995:300).

İşbirlikli öğrenme grupları ile geleneksel öğretimde uygulanan kümeler arasında görülen farklılıklar Tablo 1.4’ de ayrıntılı olarak sunulmuştur:

Tablo 1. 4 İşbirlikli Öğrenme Gruplarını Geleneksel Öğretimdeki Kümelere Ayrılan Temel Özellikler

| | İşbirlikli Öğrenme Grupları | Geleneksel Öğretimdeki Kümeler |
|----|--|---|
| 1 | Gruplar ayrışıktır (heterojen). Üyeler, beceri, kişilik, cinsiyet, sosyal konum yönlerinden farklıdır. | Gruplar benzeşiktir (homojen). |
| 2 | Grup üyeleri arasında olumlu bağımlılık vardır. Bir kişinin başarısı, diğerlerine bağlıdır. | Olumlu bağımlılık görülmez. |
| 3 | Grup başarısı ön plandadır. | Bireysel başarı önemlidir. |
| 4 | Grup liderliği, üyeler arasında dönüşümlüdür; etkinlikler, paylaşılarak yürütülür. | Grubu yönlendiren tek ve değişmez bir lider vardır. |
| 5 | Üyeler arasında dayanışma vardır. | Üyeler, tek başına çalışırlar. |
| 6 | Üyeler dolaylı ve dolaysız yollarla sosyal beceriler kazanır: İletişim yeteneği, sorunları çözme, liderlik... | Üyeler arası ilişkiler, sosyal beceriler kazandıracak biçimde değildir. |
| 7 | Grup üyeleri, bireysel sorumluluklarını yerine getirmek için birbirlerini güdüler ve denetler. Üyeler, birbirlerinin öğrenmelerinden sorumludur. Hem grup hem de bireysel sorumluluk vardır. | Üyeler, birbirlerinin çalışmalarıyla ilgilenmezler, diğerlerine karşı bireysel sorumluluk duymazlar. Bireyci duygular daha baskındır. |
| 8 | Gruplar öğretmen tarafından yönlendirilir, öğretmen gözlemci ve katılımcıdır. Uygulama sürecinde gerekli işlemleri yapılandırır. | Grup üyeleri çalışmalarıyla baş başa bırakılır; öğretmen yalnız gözlemde bulunur, gruba pek karışmaz. |
| 9 | 'İşbölümü, dayanışma' kavramları öne çıkmıştır. | 'Yarışma' duygusu baskındır. |
| 10 | Üyeler, çalışmalarına önem verirler, çalışmalarını zevkle ve gayretle yürütürler. | Üyeler, verilen görevleri kabullenmiştir. Motivasyon zayıftır. |

Kaynak: Johnson ve Johnson, 1994; Gömlüksiz, 2001: 42-43; Yıldız;1998:36-37; Aksakal, 2003:64.

İşbirlikli öğrenme gruplarının etkili çalışabilmesi gerekli olan bir takım koşullar vardır. Aşağıda değineceğimiz bu koşullar, işbirlikli öğrenmenin ilkelerini ifade eder:

Olumlu bağımlılık: Öğrencilerin “ ya birlikte batırız ya da yüzeriz” anlayışıyla çalışmalarını işbirliğine dayalı olarak sürdürmeleri olumlu bağımlılık kavramını açıklar. Grubun başarısının öğrenciyi, öğrenci başarısının da grubu başarılı kılabileceği düşüncesinin egemen olması, öğrencilerin eşgüdüm içinde çalışmalarını zorunlu kılar. Öğrencilerin, ortak amaç ve ödül için çabalarını birleştirmeleri, yüklendiği sorumluluğu (rollerini) yerine

getirmeleri; kaynakları ortaklaşa kullanmaları olumlu bağımlılığı sağlayan koşullardır. Olumlu bağımlılık, üyelerin işbirliğiyle çalışabilmesi için gerekli olan temel ilkedir (<http://www....overviewpaper.html>; <http://.../promoting.html>).

Grup ödülü/ortak ürün: İşbirlikli öğrenme, grup üyelerinin, amaçları doğrultusunda ortak ürün ortaya koymalarını ve grupça ödüllendirilmelerini gerektirir. Bu durum, işbirlikli öğrenme yaklaşımının son derece önemli bir koşuludur (Açıköz, 2002: 174-175).

Bireysel değerlendirilebilirlik: İşbirlikli öğrenmede grup başarısı, üyelerin her birinin başarılı olmasına bağlıdır. Grup üyeleri, etkinlikleri paylaşır, her üye kendi çalışmasından sorumludur. Üyelerin gösterdikleri performans, grup başarısını belirler. Grup başarısı, her bir öğrencinin başarı düzeyinin toplamıdır (<http://www....overviewpaper.html>).

Yüz yüze etkileşim: Grupta olumlu bağımlılığın oluşması, ancak yüz yüze etkileşimle mümkündür. Yüz yüze etkileşim, öğrencilerin tartışmasını ve yardımlaşmasını; birbirlerini hem güdülemelerini hem de denetlemelerini sağlar. Bu sayede etkinlikler daha verimli olur; öğrenme daha kolay gerçekleşir (<http://www....overviewpaper.html>; http://.../databases/ERIC_Digests/index/).

Sosyal beceriler: Kişiler arası ve grup içindeki beceriler, işbirliğinin sağlanabilmesi için gerekli bir koşuldur. Bu nedenle, öğrencilere, diğer üyelerle nasıl ilişki kurulması gerektiği öğretilmelidir. Üyeler, birbirlerini tanımalı, kabul etmeli; birbirlerine güvenmeli, destek olmalı; birbirleriyle doğru, açık ve dürüst iletişim kurmalı; aralarındaki uyuşmazlıkları gidermelidirler (<http://www....overviewpaper.html>).

Grup sürecinin değerlendirilmesi: Öğrencilerin, çalışmaları üzerinde düşünmelerini ve çalışmalarını geliştirmelerini sağlar. Yapılan değerlendirmeye, etkinliklerin yararlı olan ve olmayan yanları ortaya konur. Böylelikle, öğrenciler, davranışlarının olumlu olup olmadığını, grup işleyişine katkı getirip getirmediğini; hangilerinin sürdürülmesi, hangilerinin değiştirilmesi gerektiğini anlarlar (<http://www....overviewpaper.html>).

Eşit başarı fırsatı: Öğrencilerin, iyi oldukları alanlar gözetilerek onlara bir iş başarma olanağı verilmelidir. Her öğrencinin yüksek düzeyde başarılı olması beklenmemeli,

öğrenciler, kendi düzeyinde gösterdiği performansa göre değerlendirilmelidir (http://.../databases/ERIC_Digests/index/).

İşbirlikli öğrenmede grup etkinlikleri, belirtilen bu koşulların yerine getirilmesiyle gerçekleştirilir. Etkinlikler, öğretmen tarafından bu ilkelere uygun nitelikte planlanır, yönlendirilir ve değerlendirilir.

İşbirlikli öğrenme yönteminin birden çok uygulama biçimi vardır. 1960'ların ortaları ile 1990'ların ilk yılları arasında farklı kişilerce geliştirilen 20'ye yakın işbirlikli öğrenme tekniği bulunmaktadır. Bu tekniklerden öne çıkmış olanlar aşağıda sunulmuştur:

- Birlikte öğrenme (Johnson ve Johnson)
- Takım- Oyun -Turnuva (De Vries ve Edwards)
- Grup Araştırması (Sharan ve Sharan)
- Akademik Çelişki (Johnson ve Johnson)
- Birleştirme (Aronson ve arkadaşları)
- Öğrenci Takımları- Başarı Bölümleri (Slavin ve arkadaşları)
- Buluş (Cohen)
- Hızlandırılmış Takım Öğretimi (Slavin ve arkadaşları)
- İşbirliği- İşbirliği (Kagan)
- Birleştirilmiş Okuma ve Kompozisyon (Steven, Slavin ve arkadaşları)
- Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim (Açıkgöz)

([http:// ...ci-methods.html](http://...ci-methods.html) ; Gömleksiz, 1995:36-38; Sucuoğlu, 2003:15)

Bu çalışmamızda **birlikte öğrenme tekniği** üzerinde durulmuştur. **Birlikte öğrenme**, 1960'ların ortalarında geliştirilmiş fakat sonradan değişikliklere uğramıştır. **Birlikte öğrenme tekniğinin** geliştiricileri olan Johnson ve Johnson, tekniğe 1991 yılında son biçimini vermiştir.

Yaygın olarak kullanılan **birlikte öğrenme tekniğinin** işlem basamakları, Açıkgöz (1992: 16-21; 2002:177-181) ve Johnson ve Johnson (1994, s. 1:13- 1:14) tarafından şöyle açıklanmaktadır:

1. *Öğretim hedeflerinin belirlenmesi:* Akademik ve işbirliği ile ilgili hedefler öğretmen tarafından belirlenir ve öğrencilere açıklanır.
2. *Grup büyüklüğüne karar verme:* Gruplarda kaç üye bulunacağı saptanır. Grupların 2-6 üyeden oluşması önerilmektedir. İdeal olanı, 2-3 kişilik gruplardır.
3. *Öğrencilerin gruplara ayrılması:* Öğrencilerin, sosyo- kültürel ve ekonomik özellikleri, akademik başarısı, cinsiyeti, ilgi ve yetenekleri göz önünde bulundurularak ayrışık (heterojen) gruplar oluşturulur.
4. *Sınıfın düzenlenmesi:* Oluşturulan gruplar, sınıfın durumuna göre, olabildiğince uzak oturtulur. Grup üyelerinin de birbiriyle rahatça iletişim kurabilmeleri için yakın ve yüz yüze oturmaları sağlanır.
5. *Öğretim malzemelerinin bağımlılık yaratacak biçimde planlanması:* Öğretim malzemeleri, üyelerce ortak kullanılmak üzere, her bir gruba birer tane verilir.
6. *Bağımlılığı sağlamak için grup üyelerine roller verme:* Öğrenciler arasında görev dağılımı yapılır. Öğrencilere, yazıcı, sözcü, özetleyici, zaman tutucu, denetleyici, malzemeci gibi roller verilir.
7. *Akademik işin açıklanması:* Öğrencilere neyi, nasıl yapacakları anlatılır.
8. *Olumlu amaç bağımlılığın yaratılması:* Öğrencilerden ortak bir ürün ortaya koymaları istenir, grup ödülü açıklanır.
9. *Bireysel sorumluluğu yapılandırma:* Grup başarısı, bireylerin gösterdiği başarıyla ortaya çıkar. Grubun başarılı olması için, üyelerin sorumluluklarını yerine getirmeleri şarttır. Her öğrenci, grubun bir parçası olduğunu hissetmeli, üstlendiği görevi, yerine getirmelidir. Öğretmen, öğrencilerin katılımını sağlamak için önlemler alır. Sözgelimi, seçtiği bir öğrenciye yapılan etkinlik ile ilgili sorular sorar. Öğrencilerin, hem grup hem de bireysel olarak değerlendirileceklerini biliyor olmaları, çalışmalarını etkili kılar.
10. *Gruplar arasında işbirliğinin sağlanması:* Grup üyeleri arasında kurulan işbirliği gruplar arasına da taşınabilir.
11. *Başarı için gerekli ölçütlerin açıklanması:* Başarı için gerekli ölçütler açıklanır. Ölçme ve değerlendirmenin hangi ölçütlere göre yapılacağı öğrencilere bildirilir.
12. *İstendik davranışların belirlenmesi:* Öğrencilere, çalışmalarını sürdürürken, hangi davranışların onaylanıp onaylanmadığı belirtilir; birbirleriyle nasıl iletişim kurmaları gerektiği anlatılır: Gruptan ayrılmama, sessiz konuşma, birbirine adıyla seslenme, başkasını dinleme vb.
13. *Öğrenci davranışlarının yönlendirilmesi:* Öğretmen, çalışma sürecine etkin bir gözlemci olarak katılır, istendik davranışların geliştirilmesini sağlar.

14. *Grup çalışmasına yardımcı olma:* Öğretmen, sorulan soruları yanıtlar, sorunları çözmeye çalışır , grup çalışmalarının tamamlanmasına yardım eder.
15. *İşbirliği becerilerini öğretebilmek için araya girme:* Grup üyeleri arasında görülen anlaşmazlık, uyumsuzluk, iletişimsizlik öğretmenin katılımıyla giderilir. Uyum zorluğu çeken öğrenciler üzerinde durulur, uyumlu çalışanlar özendirilir.
16. *Dersi sona erdirme:* Çalışmanın sonunda, öğrenciler, ne öğrendiklerini, bu bilgilerini nerede, nasıl kullanabileceklerini konuşurlar; kazanımlarını değerlendirirler.
17. *Öğrenci öğrenmesini nitel ve nicel olarak değerlendirme:* Öğretmen tarafından, akademik hedeflerle ilgili öğrenme durumları ve işbirliği davranışları değerlendirilir. Grubun (ortaya konan ortak ürünün) ve üyelerin (tek tek sınav puanlarının) değerlendirmesi yapılır.
18. *Grubun ne kadar iyi çalıştığının değerlendirilmesi:* Çalışmalarla ilgili olarak öğrencilere geri bildirim verilir. Başarılı olunan veya olunamayan konular belirtilir. Öneriler sunulur.
19. *Akademik çelişkiler oluşturma:* Öğrenme sürecinde, önceden öğrenilenlerle yeni öğrenilenler arasında bir çatışma yaratılarak öğrenciler, öğrendikleri üzerinde düşündürülmelidir. Öğrenciler, bildirilen görüşler ve sunulan öneriler hakkında tartıştırılmalıdır.

Tüm işbirlikli öğrenme teknikleri, öğrencilerin, öğrenme sürecine aktif olarak katılımını, birlikte çalışmalarını ve öğrenilenlerden sorumluluk duymalarını sağlamayı amaçlar. Derslerin, öğrenciler arasında işbirliğini güçlendirecek, öğrencilerin bireysel başarısını da arttıracak biçimde yapılandırılması, işbirlikli öğrenmenin temel ilkesidir.

1.1.5.6. Aktif Öğrenme Uygulamaları*

Bu bölümde, yazma becerisini geliştirmede etkili olacağını düşündüğümüz aktif öğrenme uygulamalarından bazıları ele alınmış; Açıkgöz 2002 ve Bellanca 97' de belirtilen uygulamalar açıklanmıştır.

Beyin Fırtınası: Beyin fırtınası, bir konu veya sorunla ilgili, çağrışıma dayalı veya serbest olarak düşünceler geliştirme, seçenekler üretmedir. Bu teknik, kısa bir sürede birçok

* Uygulayım: Uygulanabilecek öğretimsel işler ve teknikler. Bkz. Açıkgöz 2002.

düşünce üretme olanağı sağlar. Bir sorunu çözmek, bir konuyu açıklığa kavuşturmak amacıyla kullanılır.

Beyin fırtınası tekniği, öğrencileri yaratıcı kılacak, hemen herkesin katılımını sağlayabilecek etkili bir tekniktir. Öğrencileri, bir konu üzerinde düşünmeye zorlar. Beyin fırtınası etkinliğiyle ortaya atılan düşünceler, ilgisiz ve saçma da olsa, öğrenciler açısından bir düşünce üretmek ve bunu dile getirmek adına son derece anlamlıdır. Öğrenciler, başkalarının da ürettiği düşünceleri kullanarak, yeni düşünceler üretir. Böylelikle, hem bilgi sahibi olur, hem de karmaşık fikirleri örgütleyerek düşünmeyi öğrenir.

Beyin fırtınası, Türkçe dersinde, özellikle yazılı anlatım çalışmalarında, verimli olabilecek bir tekniktir. Sözgelimi, bir kompozisyon yazdırılırken, bu teknikle, ön hazırlık yapılarak, öğrencilerin yazacakları konuyla ilgili bir 'buluş' gerçekleştirmesi sağlanabilir. Beyin fırtınası tekniğinde, ana hatlarıyla, şu işlemler uygulanır:

1. Oturumu yönetenin belirlenmesi ve yazıcı/ların seçimi
2. Tartışma konusunun sunumu
3. Düşüncelerin hızla ortaya dökülmesi
4. Söylenenleri kaydetme
5. Üretilen düşünceleri tartışma, değerlendirilme
6. Sonuca varma

Beyin fırtınasından verimli bir sonuç alınabilmesi için, ortaya atılan düşünceler hakkında, öğrencilerin yargılayıcı, alay edici vb. davranışlar göstermesi önlenmelidir.

Pazar Yeri: Öğrencilerin, birbirlerini tanımalarına ve çeşitli konularda görüşlerini paylaşmalarına elverişli bir teknik olarak düşünülmektedir. Uygulanacak işlemler şöyle sıralanmaktadır:

1. Öğrencilere kağıtlar dağıtılır.
2. Öğrencilerden duruma göre her bir kağıda aşağıda maddeler halinde sunulanlardan bir veya birkaç tanesini ya da istiyorlarsa hepsini yazmaları istenir.
 - Sahip olduğu bir değer
 - Son zamanlarda yaşadığı bir olay

- Verilen bir probleme ilişkin çözüm önerisi
- Konuyla ilgili sormak istediği soru / sorular
- Konuyla ilgili görüşleri
- Kendisiyle ilgili herhangi bir olgu

3. Öğrenciler, yazma işini tamamladıktan sonra kağıt parçalarını üstlerine iliştirir; birbirinin üzerindeki okuyarak sınıfta dolaşırlar.
4. Yazılanlarla ilgili soruları varsa birbirlerine sorarlar, isterlerse kağıtları değiş tokuş edebilirler. Öğretmen, kağıtların değiştirilmesini teşvik eder.
5. Son olarak, sınıf toplanır. Kağıtlarda neler yazıldığı, kimler arasında kağıt değişimi yapıldığı konuşulur; nedenleri belirtilir.

Öğrencileri, yazılı olan bir söze, bir düşünceye değer vermelerini; kısa da olsa, bir konuda kendilerini, yazıyla ifade etmelerini sağlayabileceği için, bu tekniğin de yazma çalışmalarında etkili olacağı kanaatindeyiz.

Şiir/ Öykü/ Şarkı Yazma: Öğrencilerin, işlenen bir konuyla ilgili şiir, şarkı veya öykü yazmaları sağlanabilir. Sözgelimi, şiir yazma etkinliği yapılacaksa, şöyle bir teknik uygulanabilir:

1. Küçük gruplar oluşturulur.
2. Grup üyelerinin her birine birer kağıt dağıtılır.
3. Her öğrenci, elindeki kağıda, konuyla ilgili bir dize yazıp yanındakine verir.
4. Öğrenciler önlerine gelen kağıda ikinci dizeyi yazar.
5. Kağıtlar, üçüncü, dördüncü vb. dizeyi yazmak üzere diğerlerine verilir.
6. Bu işleme, süre dolana kadar devam edilir.
7. Süre bitiminde, öğrenciler, son olarak, önlerine gelen şiirleri sınıfa sunarlar.

Şiir, öykü yazma etkinliği yaratıcı yazma çalışmalarında kullanılabilir. Şiir yazdırılacaksa, ilk dize öğretmen tarafından yazılır; öğrencilerin bu dizinin devamını getirmeleri sağlanır. Aynı çalışma öykü için de yapılabilir. Şarkı yazma ise, işlenen konuyla ilgili yazılmış olan sözlerin bestelenmesi ya da bilinen bir besteye uyarlanması biçiminde uygulanabilir.

Köşelenme: Bu teknik, genellikle, açık bir yanıtı veya bir çözümü olmayan sorular ve sorunlar üzerinde çalışırken kullanılır. Öğrencileri, araştırma yapmaya yönlendirme ve yaratıcılıklarını geliştirmede etkili olacağı düşünülmektedir. Teknik, şu işlemlerle uygulanabilir:

1. Üzerinde durulacak sorun açıklanır.
2. Çözüm önerileri sunulur, tartışılır.
3. Öneriler, kartonlara yazılarak sınıfın çeşitli yerlerine asılır.
4. Öğrenciler, kendilerine uygun gelen çözümün yazılı olduğu yerlere giderler.
5. Aynı köşede toplananlar, seçimlerinin nedenlerini tartışır, gerekçelerini açıklarlar, ortaklaşa bir bildiri hazırlarlar.
6. Hazırlanan bildirimleri sınıfa sunarlar.
7. Sunumlar tartışılır, kararlar alınır.

Dağınık olan düşünceleri düzenleyip geliştirerek, onlardan kompozisyon oluşturma ilkesini barındırdığı için yazılı anlatım çalışmalarına katkı sağlayabileceğini düşünmekteyiz.

Mahkeme: İşlenen bir konuyla ilgili olarak, sınıfta bir 'mahkeme' kurularak uygulanan bir tekniktir. Uygulamadaki aşamalar şöyle sıralanabilir:

1. Konu ya da sorun açıklanır.
2. Yargıç, yazıcı, tarafları temsil eden avukatlar, tanıklar ve araştırmacılar seçilir. Kalanlar mahkemenin jürisini oluşturur.
3. Bütün öğrenciler konuyla ilgili araştırma yaparlar, malzeme toplarlar. Ayrıca mahkemedeki görevleriyle ilgili hazırlık yaparlar.
4. Hazırlıklardan sonra oturuma başlanır.
5. Avukatlar savunmalarını yapar, sorular sorulur.
6. Tanıklar dinlenir, kayıtlar tutulur.
7. Yargıç, yanlışları ve eksikleri belirler.
8. Son olarak, jüri üyeleri konuyla ya da sorunla ilgili karar verir.

Mahkeme tekniğinin, Türkçe derslerinde, konuşma, dinleme, yazma (not tutma, karar, rapor, dilekçe yazma) becerilerini geliştirmede etkili olabileceğini söyleyebiliriz.

Kum Saati: Önceden öğrenilmiş olan bilgilerle yeni öğrenilenleri ilişkilendirmek, eski bilgileri anımsamak, yeni bilgilerin yapılandırılmasını kolaylaştırmak, kısacası, öğrenilenleri bütünleştirmek amacıyla kullanılacak bir tekniktir. Uygulama, şu işlemlerle gerçekleştirilebilir:

1. Tahtaya ya da kağıtlara kum saatleri çizilir.
2. Öğrenme konusu kum saatinin ortasına yazılır.
3. Önceden öğrenilmiş olan bilgiler kum saatinin üst kısmına yazılır.
4. Konu işlenir.
5. Konunun önemli hususları ya doğrudan ya da sorular halinde kum saatinin alt kısmına yazılır.
6. Kum saatinin alt ve üst kısımları arasındaki bağıntı açıklanır.
7. Çıkarımlar dile getirilir, yazılır.

Yazılı anlatım etkinliklerinde cümle ve paragraf kurma becerisini geliştirmek amacıyla kullanılabilir.

5N 1K* : ‘Ne, niçin, nerede, ne zaman, nasıl, kim’ sorularına açıklama getirmeye yönelik bir tekniktir. Öğrencilerin bir olay, bir etkinlik vb. ile ilgili değerlendirme ve yorum yapma, gözlemlerini ve çıkarımlarını yazılı olarak aktarmalarını sağlamak amacıyla kullanılabilir:

1. Öğrencilere çalışma yaprağı olarak düzenlenmiş kağıtlar dağıtılır.
2. Öğrenciler, ‘ne, niçin, nerede, ne zaman, nasıl, kim’ sorularının yanıtları için ayrılan kutucuklara gerekli bilgileri yazarlar.
3. Kutucuklara yazılanlar, bütünleştirilerek paragraf oluşturulur.

Yazılı anlatım çalışmalarında, öğrencilere plan ve paragraf kavramlarını öğretmek için kullanılabilir.

Balık Kılıcı: İşlenen konunun neden ve sonuçlarını göstermek amacıyla kullanılır. Öğrenciler, balık iskeletine benzeyen şekil üzerine konunun neden ve sonuçlarını yazarlar. Yazılı anlatımda paragraf çalışmaları yapılırken bu teknikten yararlanılabilir. Öğrencilerin

* Bellanca, 1997:450’de geçen ‘The newspaper model’ e karşılık olarak kullanılmıştır.

olaylar ve olgular arasında bağ kurmalarını, soyut ilişkileri görselleştirip kavramalarını sağlamada etkili olacağı söylenebilir.

Venn Şeması: Öğrenmeye konu olan durum, sorun, olgu, kişi vb. ile ilgili benzerlik ve farklılıkları gösterirken kullanılır. Örneğin, deneme ve makale konusu işlendikten sonra, ikisi arasındaki ortak özellikler ile farklı yönler, venn şeması üzerinde gösterilebilir. Kesişim kümesine ortak özellikler, benzerlikler, diğer kısımlara ise, karşılaştırılan öğelerin farklı olan özellikleri yazılır.

Bulmaca: Öğrencilerin sözcük dağarcığını zenginleştirme ve sözcüklerin yazımını öğretmede yararlı olacağını düşündüğümüz bir tekniktir. Bulmacalar, öğretmen tarafından hazırlanabileceği gibi öğrencilerin de bireysel ya da grup olarak bulmaca hazırlamaları sağlanabilir.

Duydunuz mu? Öğrencilere, öğrendikleri konuyla ilgili 'duydunuz mu....' sözüyle başlayan cümleler kurdurulur. Örneğin:

- Duydunuz mu, büyük harflerle yapılan kısaltmalar arasına nokta konmazmış!
- Duydunuz mu, başlıkların ilk harfi mutlaka büyük harfle yazılmış!

Basın Toplantısı: Herhangi bir konu veya sorunla ilgili 'basın toplantısı' düzenlenebilir. Öğrencilerden bir bölümü konuşmacı, bir bölümü de basın üyesi olarak belirlenir. Basını temsil edenler, konuşmacıların sunumlarını dinler ve notlar alırlar. İstenirse, alınan notlar kullanılarak, konuyla ilgili kompozisyonlar yazdırılabilir.

Slogan Bulma: Öğrencilerden bir konu, bir sorunla ilgili slogan yazmaları ve bunu seslendirmeleri istenebilir. Örneğin:

- Sözcüklerimiz hepimiz, doğru yazılmak isteriz!
- Plan yapılacak, başlık konacak, kompozisyon böyle yazılacak!

Diyalog oluşturma: Konu ya da sorun, karşılıklı konuşmalar halinde sunulabilir. Diyaloglar, konu hakkında gerekli bilgileri içerecek biçimde olabileceği gibi, kavramların kişileştirilerek konuşturulmaları şeklinde de düzenlenebilir. Sözelimi, noktalama işaretleri konuşturulabilir.

Formülleştirme: İşlenen konuyla ilgili bilgiler veya düşünceler bir formül halinde sunulur. Örneğin, Kompozisyon = Buluş + Planlama + Anlatım.

Öykü ağacı: Öğrencilerin yaşadıkları bir olay veya okudukları bir olay yazısı hakkında (sözgelimi bir öykü) yer, zaman, kişi unsurlarını ve eylem süreçlerini betimlerken kullanılabilir. Şu işlemler uygulanır:

1. Kök bölümü, gövdesi ve dört ana dalı olan bir ağaç çizilir. Buralara neler yazılacağı belirlenir.
2. Her bir dala, kişi, yer, zaman ve olay örgüsü; gövdeye, konu ve ana düşünce yazılır.
3. Son olarak, alt bölümde özetleme yapılır.

Kavram Ağı: Öğrencilerin, yazacakları konuyla ilgili kavramları bağlantılarıyla kağıt üzerinde göstermeleri, kompozisyonlarının planlı olmasını sağlar. Kavram ağı, kavramlar arasındaki eklemlemeyi gösterir. Kavram ağı oluşturma etkinliğinde, ana hatlarıyla şu işlemler uygulanır:

1. Öğretmen tarafından, işlenecek konuya merkez oluşturan bir kavram (sözcük) veya cümle tahtaya yazılır.
2. Öğrencilerden, merkezdeki kavramla ilgili bilgi, düşünce, izlenim ve/veya çağrışımlarını yazmaları istenir.
3. Yazılanlar düzenlenir; merkezi kavramla olan ilişkisi gösterilir.

Kavram ağı oluşturma etkinliği, çalışma yaprakları hazırlayarak da gerçekleştirilebilir.

Kavram Haritası: İşlenen konuda yer alan kavram, bilgi veya düşüncelerin birbiriyle olan ilişki ve bağıntılarını göstermek için kullanılır. Hazırlanan kavram haritaları, bir konudaki bütünlüğün görsel biçimde sunulmasını sağlar. Konunun dağınık veya karmaşık yönleri, belli ilkelere ve düzeylere göre düzenlenir. Kavramlar sınıflandırılır; çeşitli ilişkileri (parça- bütün, genel-özel) ve aşamaları (öncelik-sonralık, üst- alt) betimlenmek üzere konumlandırılır. Böylelikle, bilgilerin var olan ilişkileriyle kavranması ve değerlendirilmesi kolaylaşır. Kavram haritaları, düşüncenin sistemli olmasını ve bilgilerin düzenlenmesini öngördüğünden, öğrencilerin, yazacakları yazıyı bir plan içerisinde geliştirebilmesine olanak sağlar. Ayrıca, öğrencilerin kompozisyon konusunu sınırlandırmayı öğrenmelerinde etkili ve yararlı olabilir.

Burada Herkes Öğretmen: Öğrencilere, bilgilerini kullanma ve öğrendiklerini değerlendirme olanağı veren bir tekniktir. Şu işlemler uygulanır:

1. Öğrencilere, küçük kart ya da kağıtlar dağıtılır.
2. Öğrenciler, kağıtlara işlenen konu hakkında sorular yazar.
3. Kağıtlar toplanır, karıştırılarak tekrar dağıtılır.
4. Öğrenciler, bu kağıtlardaki soruları yanıtlar.
5. Sorular ve yanıtlar sınıfa sunulur.
6. Sunumlar üzerinde tartışılır.

Tereyağ- ekmek: Yazılı anlatım etkinliklerinde kullanılabilen bir diğer tekniktir. Öğrenciler, verilen bir konu veya sorulan bir soru üzerinde önce tek başlarına düşünür, sonra arkadaşlarıyla bir araya gelerek tartışırlar. Konu hakkında vardıkları sonucu sınıfa sunarlar.

Aktif öğrenme modelinin uygulamasıyla ilgili olarak iki temel koşul ileri sürülmektedir. Bunlardan birincisi, öğrencinin, öğrenme ile ilgili kararlar alması; neyi, nasıl öğreneceğini, hangi stratejileri kullanacağını, zamanı nasıl değerlendireceğini bilmesidir. İkincisi ise, öğrencinin zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlanmasıdır. Bunu sağlayabilmek için, çeşitli uygulamalarla, bilgiyi keşfetme, örnek bulma, karşılaştırma ve açıklama yapma, soru sorma, bağ kurma, çıkarımda bulunma, değerlendirme gibi ' karmaşık öğretimsel işler' den yararlanılır (Açıkgöz, 2002: 18).

1.2. Amaç

Araştırmamız, ilköğretimin 2. kademesinde, Türkçe dersinin önemli bir bileşeni olan yazılı anlatım etkinliğinin, aktif öğrenme yöntem ve teknikleriyle gerçekleştirilmesi durumunda, verimli sonuçlara ulaşılacağı varsayımını içermektedir.

Öğrencilerin yazma becerisinin hedeflenen düzeyde olmadığı, herkesçe bilinen ve sürekli yakınılan bir gerçekliktir. Sorunun varlığını sürdürmesinde geleneksel öğretim yöntemlerinin yerleşikliği başat nedendir. Sorunun çözümü için yaygın olarak kullanılan yöntem ve tekniklere alternatifler üretmek gerekli görülmektedir. Bu anlamda, aktif öğrenme yöntem ve teknikleri verimli sonuçlar alabileceğimiz, yeni ve etkili olanaklar sunmaktadır.

Araştırmamız, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede, aktif öğrenme yönteminin geleneksel öğretim yönteminden daha etkili olup olmadığını saptamak amacıyla yapılmıştır.

1.3. Önem

İyi yazı yazabilmek, iyi ve doğru düşünmeyi gerektirdiğinden olacak, kompozisyon, bir düşünme sanatı olarak da tanımlanmaktadır. Bu anlayışa göre, yazı yazabilmek için önce düşünmeyi bilmek gerekmektedir. Yazı yazamayanların, iyi ve doğru düşünmeyi bilmediğinin ileri sürülmesi, akla şu soruyu getirir: İyi ve doğru düşünme, nasıl öğrenilir? Kuşkusuz bu sorunun mantıklı yanıtı, ‘yazarak’ tır.

O halde, yazı yazmayanların ‘düşünmeyi bilmediği için yapamıyor’ saptamasından önce ‘yazı yazmadığından düşünmeyi öğrenememiş’ olduğunun vurgulanması gerekmektedir. Yazma konusunda başarılı olamamak, düşünmeyi bilmemenin bir sonucu olabilir fakat düşünmeyi öğrenebilmek için, yazı yazmak dışında daha etkili bir araç bulunduğunu söylemek zordur.

Denilmesi gereken şu olmalıdır: Yazı yazmayı öğrenmek, her şeyden önce düşünmeyi öğrenmektir. Daha önce, Marshall’dan (1994: 23-26) aktardıklarımızla, Avrupa ülkelerinde yazılı anlatımın ilk sıraya konulduğunu ve kazandırılması hedeflenen çeşitli düşünme yollarının yazılı anlatımla ilişkili olduğunu belirtmiş; yazma ile düşünmenin paralellikler taşıdığına değinmiştik.

Meyers ve Jones’a (1993: 23-24) göre, konuşma gibi yazma da düşünceyi aydınlatır. Yeniden yaratma olan yazma, düşüncenin çeşitliliğinden disiplin çıkarma ve bunu diğerlerine aktarmadır. Yazma, pek çok zihinsel etkinlik gerektirir; beynin farklı alanlarınca yönetilen bu etkinlikler el, göz, bellek ve düşünmeyle ilgilidir. Öğrencilerin iyi düşünen bireyler olmalarını sağlaması yanında yazma, etkili bir öğrenme modelidir. Bilgilerin kalıcı olması ve davranışa dönüşmesinde yazma eyleminin önemli bir işlevi vardır.

Yazmak, iletişim çağının temel gereksinimlerinden biridir. Bir okuyucuyla veya kendimizle iletişim kurmak için yazmak durumunda kalırız. Yazmak, kişisel olarak bir boşalma işlevi

de görür. Diğer yandan öğrenim ve çalışma yaşamında veya günlük yaşamda bir gereksinim, bir zorunluluk olarak karşımıza çıkar.

Çağımızda bilgisini yazıya dökemeyenlerin, yazılı anlatım becerisine sahip olamayanların gerek öğrenim gerekse mesleki yaşamlarında başarılı olması ancak sınırlı bir düzeye kadar olanaklıdır.

Meyers ve Jones (1993: 26) “öğrencilerimiz, günümüzde televizyon ürünü olduğu için yazıda deneyimli değiller” demektedir. Görsel ve işitsel haberleşme araçlarının yaygınlaşması, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimini de olumsuz yönde etkilemiştir. Görsel ve sözlü araçların yazılı araçları geride bırakması, en başta okumaya duyulan gereksinimi azaltmıştır. Okuma alışkanlığı kazanamamış öğrencilerde, buna bağlı olarak yazma yetersizlikleri görülmektedir. Birçok öğrencinin, günlük konuşma dilini aynen aktararak ‘yazı yazıyorum’ sanması, okuma eksikliğinin açık bir göstergesidir.

Öğrencilerin yazı konusundaki yetersizliği, tartışma götürmeyecek bir gerçekliktir. Hemen herkes bu konuda oydaştır. Öğrencilerde görülen yazma yetersizliklerine daha önce Göğüş’den (1978:243) aktardıklarımızla kısaca değinmiştik. İlgi konuyu, Tekşan’ın (2001, 19-20)) araştırmasında yer alan saptamaları değerlendirerek tamamlamaya çalışalım. Tekşan, öğrencilerin yazılı anlatımlarının kelime, cümle, paragraf, plan, başlık, konu, noktalama işaretleri, imla kuralları ve şekil düzeyinde problemler taşıdığını belirterek şunları söyler: Öğrencilerin kullandıkları kelimeler, nitelik ve nicelik yönünden istenen düzeyde değildir. Tekrarlanan kelimeler dikkat çekmektedir. Yazılar ya basit cümlelerden ya da anlam ve gramerce bozuk cümlelerden oluşmaktadır. Öğrenciler duygu ve düşüncelerini uygun paragraflara göre geliştirememektedir. “Giriş, gelişme, sonuç olmak üzere toplam üç paragraf ” anlayışı terk edilmemiştir. Yazıların çoğu başlıksızdır. Konulan başlıklar ise sıradandır. Yazıların ana fikri açık değildir, konuya ait belli bir bakış açısı yoktur. Kağıt düzenleri bozuktur. Yazılardaki en fazla eksiklik, noktalama ve yazım konusunda görülmektedir.

Yazılı anlatımın temel sorunu yöntemdir. Uygun araçlar seçilerek ancak istenen amaçlara ulaşılabilir. Amaçlara ulaşmanın kolay, kullanışlı, işlerliği olan yöntem ve teknikleri olmak durumundadır. Bu anlamıyla aktif öğrenme, yazılı anlatımda hedeflenen davranışlara ulaşmak için önemli bir olanaktır.

1.4. Problem Cümlesi

İlköğretim 2. kademe Türkçe dersinde, aktif öğrenmenin, yazılı anlatım becerisi üzerindeki etkileri nelerdir?

Alt Problemler

1. Yazılı anlatım **bilgilerini*** kazandırmada, aktif öğrenme ile geleneksel öğretim arasında, aktif öğrenme lehine anlamlı bir fark bulunmakta mıdır?

2. Kompozisyon yazma **becerisini** kazandırmada, aktif öğrenme ile geleneksel öğretim arasında, aktif öğrenme lehine anlamlı bir fark bulunmakta mıdır?

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, yalnızca ilköğretim 7. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür.
2. Bu çalışmada, birlikte öğrenme tekniğine göre yapılandırılan grup çalışmalarıyla beyin fırtınası, kavram ağı, kum saati, öykü ağacı, şiir/şarkı yazma, 5N 1K, venn şeması uygulamaları yapılmıştır.
3. Bu araştırma, aktif öğrenmenin Türkçe öğretiminde yazılı anlatım becerisi üzerindeki etkilerini ele almıştır. Yazılı anlatım becerisinin 'bilgi ve uygulama'daki başarı düzeylerinin saptanması ile sınırlıdır.

1.6. Sayıtlar

1. Deney ve kontrol gruplarındaki deneklerin öğrenmeye karşı ilgileri eşittir.
2. Araştırma süresince denekler ek çalışma yapmamışlardır.
3. Kontrol altına alınamayan değişkenler her iki grubu da benzer şekilde etkilemiştir.

* Yazılı anlatım **bilgileri** ifadesi ile, bilgiyi tanıma, anımsama yanında, kullanma; bilgiyle ilgili bir uygulama yapma davranışları da kastedilmektedir.

II. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırma deneklerinin seçimi, veri toplama araçları, verilerin toplanması, deneysel işlem süreci ve verilerin çözümü üzerinde durulmuştur.

2.1. Araştırma Modeli

Araştırma, deneysel yönetime göre yürütülmüştür. Bağımsız değişkenlerin (aktif öğrenme yöntemi, geleneksel yöntem) bağımlı değişken (akademik başarı) üzerinde etkili olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır.

2.2. Deneklerin Seçimi

Bağımsız değişkenlerin, bağımlı değişken üzerindeki etkisini sınamak için yapılan araştırmada deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan “öntest-sontest kontrol gruplu” (Karasar, 1979:36) modelin simgesel görünüşü Tablo 2.1’de verilmiştir:

Tablo 2.1 Deney Deseni

| | | | | |
|-----------------------|-----------------------------------|----------------|-----------------------|-----------------|
| G1 (deney grubu) | R (grup seçimindeki yansızlık) | O1 (öntest) | X (deneysel işlem) | O2 (sontest) |
| G2 (kontrol grubu) | R (grup seçimindeki yansızlık) | O3 (öntest) | | O4 (sontest) |

Araştırma 2003-2004 öğretim yılının 2. döneminde 9 hafta boyunca Buca Recep Ersayın İlköğretim Okulu’nda, Türkçe derslerinde yürütülmüştür.

Uygulamalar yapılmak üzere, yansız atama yoluyla, birbirine denk, ikisi de öğleci olan 7 C ve 7 D sınıflarından deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Kura ile, 7 D sınıfı, deney grubu ; 7 C sınıfı ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Oluşturulan deney ve kontrol gruplarının denkliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Deney grubundan (7 D sınıfı) biri dershaneye giden, diğeri özel ders alan 2 öğrenci değerlendirme dışı tutulmuştur. Ayrıca, kontrol grubundan (7 C sınıfı) 2; deney grubundan 1 öğrenci, okuldan ayrılmış veya sınıf değiştirmiş olmaları nedeniyle değerlendirme dışı bırakılmıştır. 2. dönemde 7 D sınıfına, başka okuldan gelen 1 öğrenci ile 7 C sınıfına sabahçı sınıflardan gelen 2 öğrenci de örnekleme dahil edilmemiştir. Araştırma, deney ve kontrol gruplarının her birinde 37 olmak üzere, toplam 74 öğrenci üzerinde yapılmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, şu araçlarla elde edilmiştir:

- Yazılı Anlatım Başarısı Testi
- “Kendinizi -dış ve iç özelliklerinizi betimleyerek- tanıtınız” konulu kompozisyon

Belirtilen ölçme araçları deneysel işlemin başında ve sonunda olmak üzere iki kez uygulanmıştır.

“Yazılı Anlatım Başarı Testi”, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bunun için, Türkçe Dersi Programına* göre yazılı anlatım konularının bilişsel** alanla ilgili hedef ve hedef davranışları*** belirlenmiş, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri de göz önüne alınarak; dörder seçenekli çoktan seçmeli 38 soru hazırlanmıştır. İlgili test hazırlanırken, araştırmacı danışmanı Prof. Dr. Metin Karadağ, bir uzman**** ve araştırmanın yapıldığı okuldaki Türkçe öğretmenlerinin görüş ve önerilerine başvurulmuş, ölçme ve değerlendirme ilkelerine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

* MEB 2000, Sever 1997, Vural 1999.

** Bilişsel alandaki davranışlar, bilgiyi ve bilgiye dayanan zihinsel yetenekleri içermektedir. “Yazılı Anlatım Başarı Testi” ile bilişsel davranışlar yoklanmıştır. Bilişsel alan kategorileri, bilgiyi tanıma ve hatırlamayla başlayarak, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme davranışlarına doğru aşamalı olarak sıralanmaktadır. Bkz. Tekin (1999:179-208), Sönmez (1999: 28-64), Sever, 1997:55-57; 349-350).

*** Ders planlarında gösterilmiştir.

**** Sinan Oruçoğlu: DEÜ BEF Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi.

38 sorudan oluşan denemelik form, araştırmacı tarafından, İzmir ili sınırları içerisinde, u ayrı ilköğretim okulunda*, 8. sınıfa giden, 5 derslikte bulunan 144 öğrenci üzerinde denenmiştir.

Deneme uygulamasından sonra gerekli analizlere geçilmiştir. Madde analizinde, her maddenin güçlüğü ve ayırıcılık indeksleri hesaplanmıştır. Ayırıcılık indeksleri 0.20'nin altında olan 6 madde testten çıkarılmıştır. Son biçimi verilen testin madde güçlüğü ve madde ayırıcılık indeksleri Tablo 2.3'te sunulmuştur. 32 soruluk testin güvenirlilik katsayısı (KR20) ise 0.83 bulunmuştur. Bu rakam, testin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir. Test analiziyle ilgili sonuçlar Tablo 2.2'de verilmiştir. Ortama güçlüğü 64.02 bulunan testin, orta düzeyde kolay olduğu görülmektedir.

Tablo 2.2 Yazılı Anlatım Beceri Testinin Test Analiz Sonuçları ve Güvenirlilik Değeri

| Soru sayısı | n | O | SS | P | KR20 Değeri |
|-------------|-----|-------|------|-------|-------------|
| 32 | 144 | 20.48 | 5.95 | 64.02 | 0.83 |

Araştırmada, "Yazılı Anlatım Beceri Testi"nin yanı sıra, öğrencilere, yazılı anlatım beceri düzeylerini daha anlamlı olarak değerlendireceğimiz ve araştırma amaçlarına uygun olacağı düşünceyle, "Kendinizi -dış ve iç özelliklerinizi betimleyerek- tanıtınız" konulu kompozisyon yazdırılmıştır.

Kompozisyon kağıtlarının olabildiğince nesnel değerlendirebilmesi için "Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği" hazırlanmıştır. Kompozisyon yazmada aranan biçim, içerik ve dil kullanımıyla ilgili temel ölçütler göz önüne alınmıştır. Hazırlanan ölçek ek-4'te sunulmuştur.

*. Buca Recep Ersayın İlköğretim Okulu, Gaziemir Sabri Öney İlköğretim Okulu, Bayındır atal 80. Yıl Cumhuriyet İlköğretim Okulu

Tablo 2.3 Yazılı Anlatım Beceri Testi Madde Analizi Sonuçları

| Madde No | Madde Güçlüğü | Madde Ayrıcılık İndeksi |
|----------|---------------|-------------------------|
| 1 | 0,78 | 0,29 |
| 2 | 0,62 | 0,36 |
| 3 | 0,81 | 0,25 |
| 4 | 0,48 | 0,28 |
| 5 | 0,73 | 0,39 |
| 6 | 0,47 | 0,39 |
| 7 | 0,65 | 0,38 |
| 8 | 0,54 | 0,25 |
| 9 | 0,70 | 0,20 |
| 10 | 0,76 | 0,29 |
| 11 | 0,74 | 0,28 |
| 12 | 0,58 | 0,27 |
| 13 | 0,54 | 0,41 |
| 14 | 0,74 | 0,34 |
| 15 | 0,68 | 0,32 |
| 16 | 0,60 | 0,39 |
| 17 | 0,78 | 0,33 |
| 18 | 0,79 | 0,37 |
| 19 | 0,83 | 0,25 |
| 20 | 0,79 | 0,29 |
| 21 | 0,63 | 0,47 |
| 22 | 0,51 | 0,31 |
| 23 | 0,63 | 0,28 |
| 24 | 0,65 | 0,34 |
| 25 | 0,59 | 0,37 |
| 26 | 0,54 | 0,42 |
| 27 | 0,71 | 0,29 |
| 28 | 0,64 | 0,41 |
| 29 | 0,43 | 0,34 |
| 30 | 0,37 | 0,36 |
| 31 | 0,52 | 0,32 |
| 32 | 0,63 | 0,31 |

2.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama araçlarının kullanımı ve deneysel işlemlerin gerçekleşmesi sürecinde şu sıralama izlenmiştir:

1. Veri toplama araçlarının hazırlanması
2. Örneklem gruplarının oluşturulması

3. Saptanan hedef ve davranışlara uygun olarak ders planları ve materyallerin hazırlanması
4. Deney ve kontrol gruplarına öntest ('Yazılı Anlatım Başarı Testi' ve yazılı kompozisyon yoklaması) uygulaması yapılarak gerekli ölçümlerin toplanması
5. Deneysel işlemin uygulanması: Türkçe derslerinde yazılı anlatım etkinliklerinin Deney grubuna aktif öğrenme yöntemiyle, kontrol grubuna ise geleneksel yöntemle gerçekleştirilmesi
6. Deney ve kontrol gruplarına sontest ('Yazılı Anlatım Başarı Testi' ve yazılı kompozisyon yoklaması) uygulaması yapılarak gerekli ölçümlerin toplanması

Deney ve kontrol gruplarına eğitim, araştırmacı tarafından verilmiştir. Deney ve kontrol gruplarına uygulanan "Yazılı Anlatım Başarı Testi" öntest uygulaması ve yazılı kompozisyon yoklaması 21.01. 2004 tarihinde toplam 80 (40+40) dakika süre verilerek gerçekleştirilmiştir. Denel işlemler 2003-2004 öğretim yılının 2. döneminin ilk haftasından başlanarak nisan ayının ikinci haftasına kadar uygulanmıştır. Uygulama, her bir haftada 2 saatlik (40+40 dakika) ders yapılarak toplam 9 hafta sürmüştür. Dersler, üst üste iki saat olmak üzere, 11-18-25 Şubat; 3-10-17-25-31 Mart; 7 Nisan 2004 tarihlerinde (25 Mart 2004 dışında) çarşamba günleri işlenmiştir. 13 Nisan 2004 tarihinde "Yazılı Anlatım Başarı Testi" sontest uygulaması; 14.04.2004 tarihinde ise yazılı kompozisyon sontest yoklaması yapılmıştır.

Yürütülen araştırmanın işlemlerine ilişkin deney deseni Tablo 2.4'te sunulmuştur.

Tablo 2.4 Yürütülen Araştırmanın Deney Deseni

| Grubun Adı | Deney Öncesi | Deney Süreci | Deney Sonrası |
|-------------------------------|------------------------------|--------------|------------------------------|
| Deney Grubu (7 C Sınıfı) | Yazılı Anlatım Başarı Testi | Aktif | Yazılı Anlatım Başarı Testi |
| | Yazılı Kompozisyon Yoklaması | Öğrenme | Yazılı Kompozisyon Yoklaması |
| Kontrol Grubu (7 D Sınıfı) | Yazılı Anlatım Başarı Testi | Geleneksel | Yazılı Anlatım Başarı Testi |
| | Yazılı Kompozisyon Yoklaması | Öğretim | Yazılı Kompozisyon Yoklaması |

2.5. Deneysel İşlem Süreci

Araştırmada uygulanan işlemler aşağıda sıralanmıştır:

1. Kontrol grubunda dersler, geleneksel öğretimin düzenlatım ve soru yanıt yöntemleriyle işlenmiştir. Deney grubunda ise grup çalışması yapılarak aktif öğrenme yöntem ve teknikleri kullanılmıştır.

2. Deney ve kontrol gruplarının her ikisinde de aynı konular, aynı ders haftasında, iki saatlik (40+40) ders süresince işlenmiştir.

3. Dersler, Türkçe Programında belirtilen hedef ve hedef davranışlara ve yıllık plana uygun olarak işlenmiştir. Ders planları, 2551 sayılı Ağustos 2004 tarihli Tebliğler dergisi esas alınarak hazırlanmıştır. Hazırlanan ders planlarından birer örnek, ek-5 ve ek-6'da sunulmuştur.

4. Deney grubunda, sınıf düzenlemesi yapılmış; sınıf, grup üyelerinin yüz yüze etkileşimine ve rahatça iletişim kurabilmelerine olanak sağlayacak biçimde düzenlenmiştir.

5. Deney grubunda, gruplar, işbirlikli öğrenme ilkelerine göre yapılandırılmıştır. Grubun ayrışık (heterojen) özellikler taşımasına ve her bir derste farklı kişilerden oluşmasına dikkat edilmiştir. Sınıf mevcudu, dersin konusu, öğretim malzemesi gibi etkenler göz önüne alınarak 4 veya 5 kişilik gruplar oluşturulmuştur. Grup çalışmalarının nasıl yapılacağı öğrencilere açıklanmıştır. Grup çalışması yapan öğrencilerin, yazıcı, denetleyici, malzemeci, araştırmacı, sözcü, postacı gibi görevler alması ve gruplarına ad bulmaları sağlanmıştır.

6. Yapılan her etkinlik öncesi, etkinliğin amacı açıklanmış, öncekilerle ilişkilendirilerek konuyla ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Çalışmaların hangi ölçütlere göre değerlendirileceği belirtilmiştir.

7. Her etkinlik, bir grup ürünü ortaya çıkaracak biçimde planlanmıştır. Hazırlanan çalışma yaprakları, üyeler arasında bağımlılık yaratacak biçimde her gruba birer tane dağıtılmıştır.

8. Çalışmalar, öğretmen tarafından yönlendirilmiş, yakından izlenmiş, öğrencilere rehberlik edilmiştir. Grup üyeleri arasında yaşanan anlaşmazlıklar giderilmeye çalışılmış, sorulan sorular yanıtlanmış, üyelerin ve grupların birbiriyle işbirliği yapması sağlanmıştır.

9. Ortaya çıkan ürünler, sınıfa sunulmuş, değerlendirilmiştir. İşbirliği davranışları ile akademik davranışlara yönelik değerlendirme yapılmış, çalışmalarda gözlemlenen olumlu ve olumsuz durumlar belirtilmiştir. Öğrenciler, hem grup hem de bireysel olarak değerlendirilmiştir. Bireysel değerlendirme, her öğrencinin öğrenme hedefine ne kadar ulaştığını ölçebilecek sorular sorarak gerçekleştirilmiştir.

10. Gruplar birlikte öğrenme tekniğine göre yapılandırılırken, aktif öğrenme teknikleri işe koşulmuş, aktif öğrenme modeline uygun öğretimsel işlerden yararlanılmıştır. Çalışma yapıları bunlara göre hazırlanmıştır. Birlikte öğrenme tekniğinin yanı sıra, beyin fırtınası, kavram ağı, kum saati, öykü ağacı, şiir/şarkı yazma, 5N 1K, venn şeması kullanılmıştır. Tekniklerle ilgili çalışma yapılarından birer örnek ek-7,8,9,10,11,12,13'te sunulmuştur.

2.6. Verilerin Çözümü

Deney ve kontrol gruplarından deney öncesi ve sonrası toplanan veriler*, SPSS istatistik paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistik teknikler aşağıda belirtilmiştir:

1. Ortalama (O)
2. Standart Sapma (SS)
3. t- Testi

t- testi, gruplar arasındaki farklılık düzeyini göstermek amacıyla kullanılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında ise, anlamlılık düzeyi ' $.05$ ' olarak kabul edilmiştir.

* Kompozisyon kağıtlarının değerlendirilmesi hazırlanan ölçeğe göre yapılmıştır. Kompozisyon kağıtları araştırmacı dahil üç kişi tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler, (araştırmacı dışında) kağıtların deney grubuna mı kontrol grubuna mı ait olduğu bilgisi verilmeden yapılmıştır.

III. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma ilgili verilerin çözümlenmesi sonucu elde edilen bulgulara ve bulguların yorumlanmasına yer verilmiştir.

Aktif öğrenme ve geleneksel öğretimin yazılı anlatım başarısı üzerindeki etkileri, bilgi ve uygulama olmak üzere iki düzeyde, ele alınmıştır. Bilgi ve bilgiyi uygulama ile ilgili bulgular, 1.alt problem; yazma becerisiyle (yalnızca uygulama) ilgili bulgularsa 2. alt problem başlığı altında sunulmuştur.

1. Alt problemle İlgili Bulgular ve Yorum

Deney ve kontrol gruplarında, yazılı anlatım bilgilerinin hangi düzeyde olduğunu, gruplar arasında düzey farkı bulunup bulunmadığını saptanmak amacıyla yapılan öntest uygulamasına ilişkin istatistik değerler Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1 Deney ve Kontrol Gruplarının 1. Alt Problemlerle İlgili Öntest Puanları

| Öntest | n | O | SS | t | Önem Denetimi |
|---------|----|-------|------|------|---------------|
| Deney | 37 | 16.70 | 4.84 | .174 | .862 |
| Kontrol | 37 | 16.51 | 4.50 | | Fark önemsiz |

$p > 0.05$

Tablo 3.1’de görüldüğü üzere, yapılan öntestte deney grubunun ortalama puanı 16.70, kontrol grubunun ise 16.51’dir. Kontrol grubunun ortalama puanı, deney grubunun ortalama puanına göre düşük çıkmıştır. Ancak, yapılan t- testi sonucu, ortalamalar arasındaki farkın önemli olmadığı anlaşılmıştır. Görülen fark, anlamlı bulunmamıştır.

Öntest puanlarına göre, her iki grubun, yazılı anlatım bilgileri ve bilgileri kullanma yönüyle denk olduğu söylenebilir.

Deneysel işlemler sonrasında, yazılı anlatım bilgilerine ilişkin başarının hangi düzeyde olduğunu saptamak amacıyla, gruplara sontest uygulanmıştır. Grupların sontest puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış; grup ortalamaları arasında farkın önemli olup olmadığı t-testiyle yoklanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan sontest ile ilgili veriler Tablo 3.2’de sunulmuştur.

Tablo 3.2 Deney ve Kontrol Gruplarının 1. Alt Problemlerle İlgili Sontest Puanları

| Sontest | n | O | SS | t | Önem Denetimi |
|---------|----|-------|------|------|---------------|
| Deney | 37 | 22.89 | 4.24 | 3.60 | 0.01 |
| Kontrol | 37 | 19.21 | 4.51 | | Fark önemli |
| | | | | | p < 0.05 |

Deney ve kontrol gruplarının, Tablo 3.2’de yer alan ortalama puanlarına bakıldığında anlaşılacağı üzere, aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin uygulandığı deney grubu, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundan yüksek puan almıştır. Deney grubu (O=22.89) ile kontrol grubu (O=19.21) ortalamaları arasında görülen farkın, ne düzeyde anlamlı olduğunu saptamak amacıyla yapılan t- testi sonucunda gruplar arasındaki farkın, anlamlı olduğu görülmüştür.

Bu sonuca göre, aktif öğrenmenin, öğrencilere, yazılı anlatım bilgilerini kazandırmada, geleneksel öğretimden daha etkili olduğu söylenebilir.

Deney grubunun, deney sürecinde ne düzeyde gelişme gösterdiğini belirlemek için, öntest ve sontest puanları karşılaştırılmıştır. Öntest ile sontest ortalamaları arasında gözlenen farkın önemli olup olmadığı anlamak için t-testi uygulanmıştır.

Deney grubunun öntest ve sontest ortalamaları ile ilgili veriler Tablo 3.3’te sunulmuştur.

Tablo 3.3 Deney Grubunun 1. Alt problemle İlgili Öntest ve Sontest Puanları

| Deney Grubu | n | O | SS | t | Önem Denetimi |
|-------------|----|-------|------|-------|---------------|
| Öntest | 37 | 16.70 | 4.84 | 11.81 | 0.00 |
| Sontest | 37 | 22.89 | 4.24 | | Fark önemli |

$p < 0.05$

Deney grubunun Tablo 3.3'te verilen öntest ($O = 16.70$) ve sontest ($O = 22.89$) ortalamaları arasında önemli düzeyde ilerlemenin olduğu görülmektedir. Yapılan t-testi sonucu, iki test arasındaki fark, anlamlı bulunmuştur.

Bu verilere göre, aktif öğrenmenin, öğrencilere, yazılı anlatım bilgilerini kazandırmada, etkili olduğu söylenebilir.

Kontrol grubunun, deney sürecinde ne düzeyde gelişme gösterdiğini belirlemek için, öntest ve sontest puanları arasındaki farklılıklara bakılmıştır. Öntest ile sontest ortalamaları arasında gözlenen farkın önemli olup olmadığı anlamak için t-testi uygulanmıştır.

Kontrol grubunun öntest ve sontest ortalamaları ile ilgili veriler Tablo 3.4'te gösterilmiştir.

Tablo 3.4 Kontrol Grubunun 1. Alt problem İlgili Öntest ve Sontest Puanları

| Kontrol Grubu | n | O | SS | t | Önem Denetimi |
|---------------|----|-------|------|------|---------------|
| Öntest | 37 | 16.51 | 4.50 | 6.48 | 0.00 |
| Sontest | 37 | 19.21 | 4.51 | | Fark önemli |

$p < 0.05$

Tablo 3.4'e göre, kontrol grubunun öntest ($O = 16.51$) ve sontest ($O = 19.21$) ortalamaları arasında ilerleme olduğu görülmektedir. Yapılan t-testi sonucu, iki test arasındaki fark, anlamlı bulunmuştur.

Bu verilere göre, öğrencilere, yazılı anlatım bilgilerini kazandırmada, geleneksel öğretim yönteminin de etkili olduğu söylenebilir.

2. Alt Problemlerle İlgili Bulgular ve Yorum

Deney ve kontrol gruplarında, kompozisyon yazma becerisinin hangi düzeyde olduğunu, gruplar arasında düzey farkı bulunup bulunmadığını saptamak amacıyla yapılan öntest uygulamasına ilişkin istatistik değerler Tablo 3.5'te verilmiştir.

Tablo 3.5 Deney ve Kontrol Gruplarının 2. Alt Problemlerle İlgili Öntest Puanları

| Öntest | n | O | SS | t | Önem Denetimi |
|---------|----|-------|-------|------|---------------|
| Deney | 37 | 48.59 | 13.41 | .439 | .662 |
| Kontrol | 37 | 50.27 | 18.97 | | Fark önemsiz |

$p > 0.05$

Tablo 3.5'te görüldüğü üzere, yapılan öntestte deney grubunun ortalama puanı 48.59, kontrol grubunun ise 50.27'dir. Kontrol grubunun ortalama puanı, deney grubunun ortalama puanına göre yüksek çıkmıştır. Ancak, yapılan t- testi sonucu, ortalamalar arasındaki farkın önemli olmadığı anlaşılmıştır. Görülen fark, anlamlı bulunmamıştır.

Öntest puanlarına göre, her iki grubun, kompozisyon yazma becerisi yönüyle denk olduğu söylenebilir.

Deneyel işlemler sonrasında, kompozisyon yazma becerisine ilişkin başarının hangi düzeyde olduğunu saptamak amacıyla, gruplara sontest uygulanmıştır. Grupların sontest puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış; grup ortalamaları arasında farkın önemli olup olmadığı t-testiyle yoklanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan sontest ile ilgili veriler Tablo 3.6'da sunulmuştur.

Tablo 3.6 Deney ve Kontrol Gruplarının 2. Alt Problemlerle İlgili Sontest Puanları

| Sontest | n | O | SS | t | Önem Denetimi |
|---------|----|-------|-------|------|---------------|
| Deney | 37 | 70.14 | 15.58 | 3.15 | .002 |
| Kontrol | 37 | 56.68 | 20.81 | | Fark önemli |

$p < 0.05$

Deney ve kontrol gruplarının, Tablo 3.6'da yer alan ortalama puanlarına bakıldığında anlaşılacağı üzere, aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin uygulandığı deney grubu, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundan yüksek puan almıştır. Deney grubu ($O = 70.14$) ile kontrol grubu ($O = 56.68$) ortalamaları arasında görülen farkın, ne düzeyde anlamlı olduğunu saptamak amacıyla t-testi yapılmıştır. t- testi sonucunda gruplar arasındaki farkın, anlamlı olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre, aktif öğrenmenin, öğrencilere, kompozisyon yazma becerisini geliştirmede, geleneksel öğretimden daha etkili olduğu söylenebilir.

Deney grubunun, deney sürecinde ne düzeyde gelişme gösterdiğini belirlemek için, öntest ve sontest puanları karşılaştırılmıştır. Öntest ile sontest ortalamaları arasında gözlenen farkın önemli olup olmadığını anlamak için t-testi uygulanmıştır. Deney grubunun öntest ve sontest ortalamaları ile ilgili veriler Tablo 3.7' de sunulmuştur.

Tablo 3.7 Deney Grubunun 2. Alt Problemlerle İlgili Öntest ve Sontest Puanları

| Deney Grubu | n | O | SS | t | Önem Denetimi |
|-------------|----|-------|-------|-------|---------------|
| Öntest | 37 | 48.59 | 13.41 | 10.09 | 0.00 |
| Sontest | 37 | 70.14 | 15.58 | | Fark önemli |

$p < 0.05$

Deney grubunun Tablo 3.7’de verilen öntest ($O = 56.68$) ve sontest ($O = 70.14$) ortalamaları arasında önemli düzeyde ilerlemenin olduğu görülmektedir. Yapılan t-testi sonucu, iki test arasındaki fark, anlamlı bulunmuştur.

Bu verilere göre, aktif öğrenmenin, öğrencilerin, kompozisyon yazma becerisini geliştirmede, etkili olduğu söylenebilir

Kontrol grubunun, deney sürecinde ne düzeyde gelişme gösterdiğini belirlemek için, öntest ve sontest puanları arasındaki farklılıklara bakılmıştır. Öntest ile sontest ortalamaları arasında gözlenen farkın önemli olup olmadığı anlamak için t-testi uygulanmıştır.

Kontrol grubunun öntest ve sontest ortalamaları ile ilgili veriler Tablo 3.8’de verilmiştir.

Tablo 3.8 Kontrol Grubunun 2. Alt Problemlerle İlgili Öntest ve Sontest Puanları

| Kontrol Grubu | n | O | SS | t | Önem Denetimi |
|---------------|----|-------|-------|------|---------------|
| Öntest | 37 | 50.27 | 18.97 | 9.22 | 0.00 |
| Sontest | 37 | 56.68 | 20.81 | | Fark önemli |

$p < 0.05$

Tablo 3.8’e göre, kontrol grubunun öntest ($O = 50.27$) ve sontest ($O = 56.68$) ortalamaları arasında ilerleme olduğu görülmektedir. Yapılan t-testi sonucu, iki test arasındaki fark, anlamlı bulunmuştur.

Bu verilere göre, öğrencilerin, kompozisyon yazma becerisini geliştirmede, geleneksel öğretim yönteminin de etkili olduğu söylenebilir.

III. SONUÇ, YARGI VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularına ilişkin sonuçlar açıklanmış; alt problemler ve bulgularla ilgili yargılar belirtilmiş ve önerilerde bulunulmuştur.

3.1. Sonuçlar

Bu deneysel araştırma, aktif öğrenmenin, yazılı anlatım becerisi (bilgi ve uygulama) üzerindeki etkilerini saptamak üzere gerçekleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular değerlendirilerek şu sonuçlar çıkarılmıştır:

1. Aktif öğrenme yöntem ve teknikleri, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin, yazılı anlatım bilgilerini (bilgiyi kullanma, uygulama) arttırmada, geleneksel öğretim yönteminden daha etkili olmuştur.

2. Aktif öğrenme yöntem ve teknikleri, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin, kompozisyon yazma becerisini geliştirmede, geleneksel öğretim yönteminden daha etkili olmuştur.

Araştırma alt problemler ile ilgili elde ettiğimiz bulgulara dayanarak denebilir ki, yöntem ve teknikleriyle aktif öğrenme, ilköğretim 2. kademe öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede etkili bir modeldir.

3.2. Yargılar

Ulaşılan sonuçlar ile ilgili yargılar, alt problemleri belirtilen başlıklar altında sunulmuştur.

1. Alt problemle ilgili yargılar:

1. Alt problem, yazılı anlatım bilgileriyle ilgilidir. Yazılı anlatım bilgileri (ve bilgiyi uygulama), yazma ile ilgili ilkeler, yazım, noktalama, cümle, paragraf ve anlatımı içermektedir.

Yazılı anlatım bilgilerini kazandırmada, aktif öğrenme uygulanan deney grubunun ortalaması, 16.70'den 22.89'a yükselirken, geleneksel öğretim yapılan kontrol grubunun

ortalaması, 16.51'den 19.21'e kadar çıkabilmiştir. Aktif öğrenme uygulanan deney grubunun ortalaması, kontrol grubun ortalamasından daha büyüktür ve bu sonuç istatistiksel olarak anlamlıdır. Deney grubunun ortalamasında 6 (altı) puanın üzerinde bir artış görülmüştür. Buna karşılık, kontrol grubunun ortalamasındaki artış yaklaşık 3 (üç) puandır.

Grupların öntest ve sontest ortalama puanlarına göre, her iki grupta gözlenen fark (artış) da istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Buna göre, hem geleneksel öğretimin hem de aktif öğrenmenin etkili olduğu söylenebilir. Ancak, aktif öğrenme uygulanan deney grubunun öntest ile sontest ortalamaları arasında görülen artış, geleneksel öğretim yapılan kontrol grubunun ortalamalarındaki artıştan 3 (üç) puan daha yüksektir. Bu sonuca dayanarak, aktif öğrenmenin geleneksel öğretimden daha etkili olduğu ileri sürülebilir.

Yazılı anlatım bilgilerini kazandırmada, geleneksel öğretim yönteminin de bir yere kadar etkili olduğunun ortaya çıkması ve bunun istatistiksel olarak doğrulanması, bizi şu sonuca götürmüştür: Herhangi bir konuda bilgi edinmek ve bunu gerektiğinde hatırlayıp söylemek, ezberleyerek de gerçekleştirilebilecek bir davranıştır. Geleneksel öğretim, ezbere dayalı bir yöntem olduğundan, öğrencilerin konuyla ilgili bilgileri kazanmasında bir dereceye kadar etkili olabilmektedir. Bununla birlikte, öğretmen ve öğrenci değişkenlerinin, göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

2. Alt problemle ilgili yargılar:

2. Alt problem, kompozisyon yazma becerisiyle ilgilidir. Öğrencilerin uygulama yapmasını ifade eden bu aşama, yazılarını dilbilgisi, yazım ve noktalama kurallarına göre geliştirebilme, kompozisyonda dış düzenleme, iç yapı, dil ve anlatım ilkelerini uygulayabilme; duygu ve düşünceleri yazıyla açık, anlaşılır ve doğru biçimde aktarabilme davranışlarını içermektedir.

Kompozisyon yazma becerisini geliştirmede, aktif öğrenme uygulanan deney grubunun ortalaması, 48.59'dan 70.14'e yükselirken, geleneksel öğretim yapılan kontrol grubunun ortalaması, 50.27'den 56.68'e kadar çıkabilmiştir. Aktif öğrenme uygulanan deney grubunun ortalaması, kontrol grubunun ortalamasından daha büyüktür ve bu sonuç istatistiksel olarak anlamlıdır. Deney grubunun ortalamasında yaklaşık 22 (yirmi iki) puanlık artış görülmüştür. Kontrol grubunun ortalamasındaki artış ise, 6 (altı) puanın biraz üzerindedir.

Grupların öntest ve sontest ortalama puanlarına göre, her iki grupta gözlenen fark (artış) da istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu sonuca göre, hem geleneksel öğretimin hem de aktif öğrenmenin etkili olduğu söylenebilir. Ancak, aktif öğrenme uygulanan deney grubunun öntest ile sontest ortalaması arasında görülen artış, geleneksel öğretim yapılan kontrol grubunun ortalamasındaki artıştan yaklaşık 15 (on beş) puan daha yüksektir. Buna dayanarak, aktif öğrenmenin geleneksel öğretimden daha etkili olduğu ileri sürülebilir.

Geleneksel öğretim yapılan kontrol grubunda görülen artış, doğal bir sonuç olarak değerlendirilmelidir. 9 haftalık süreç düşünüldüğünde, böyle bir ilerlemenin görülmesi olağan bir durumdur.

Deney grubundaki artış ise, aktif öğrenme ilkelerine, uygulanan yöntem ve tekniklerin verimliliğine bağlanabilir. Gruplar halinde gerçekleştirilen etkinlikler ve kullanılan teknikler, öğrencilerin kompozisyon yazma becerisini geliştirmede etkili olmuştur denebilir. Deney sürecinde, öğrencilerin yazı yazmaya karşı ilgi ve istekleri arttırılmaya çalışılmış, yaratıcı düşüncelerini; düşüncelerini doğru, açık, anlaşılır ifadelerle ve planlı olarak yazıya dökmelerini sağlayacak olanaklar sunulup uygun ortamlar yaratılmıştır.

Sonuç olarak, aktif öğrenme yöntem ve teknikleri, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerinde, hem yazılı anlatım bilgilerini arttırmada hem de kompozisyon yazma becerisi kazandırma ve geliştirmede, geleneksel öğretim yönteminden daha etkili görülmüştür.

3.3. Öneriler

Araştırma sürecinin ve araştırmada elde edilen bulguların değerlendirilmesi sonucunda dile getirme gereği görülen öneriler aşağıda sunulmuştur:

1. Aktif öğrenme yaklaşımının benimsenmesi sağlanarak, uygulamaları hayata geçirilmelidir. Bunun için gerekli önlemler MEB tarafından alınmalıdır. Öğretmenler, düzenlenecek eğitim seminerleri, hizmet içi kurslarla bilgilendirilmelidir.

2. Ders kitapları, aktif öğrenme modeline uygun olarak hazırlanmalıdır. Hazırlanabilecek ders kitapları, izlenmesi gereken 'aktif yöntemler'i gösterir nitelikte

olmalıdır. Bu durum, zorunlu olarak geleneksel öğretim uygulamalarının terk edilmesini sağlayacaktır.

3. Yazılı anlatımla ilgili yayınlar genelde tanımlayıcı veya durumu saptamaya yönelik çalışmalardır. Yazılı anlatımın 'ne olduğundan' çok, öğrencilere 'daha iyi nasıl yazdırılır' konusunda çalışmaların çoğalmasa gerekmektedir. Bu tür bir çalışma, öğretmen ve öğrencilerin yararlanabileceği somut bir kaynak olacaktır. Var olanlara yeterli demenin olanaksızlığı ortadadır. Yazmayı öğrenememiş ve öğretemeyişimize çözüm arayışını bu noktadan başlatmak bir zorunluluk olarak gözükmektedir.

4. Dil, eğitimin temel aracıdır. Yazma da dilin en yetkin kullanım alanıdır. Yazma becerisinin geliştirilmesi Türkçe dersleriyle sınırlandırılmamalıdır. Öğrencilerin doğru ve iyi yazı yazmaları konusunda diğer öğretmenler de gerekli özeni göstermelidir. Türkçe ve edebiyat öğretmenlerine yüklenen dil duyarlılığını tüm öğretmenler taşımalıdır.

5. Öğrencilerimiz, yoğun bir bilgi kuşatması altındadır. Ezberci eğitim anlayışı, çoktan seçmeli sınavlar, onların yaratıcılıklarını geliştirmelerine ket vurmaktadır. Öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmede, düşünen bireyler olmalarını sağlamada, yazma, önemli bir olanaktır. Bu nedenle, Türkçe derslerinde, yazılı anlatıma ağırlık verilmelidir. Yazılı anlatım etkinlikleri, öğrencileri, etkin kılacak, birbirlerinin öğrenmelerine yardım ederek birbirlerini geliştirebilmelerini sağlayacak biçimde yapılandırılmalıdır.

6. Birtakım bilgilerin öğrenilmesi, uygulama olmadıkça bir kazanç sağlamamaktadır. Ayrıca, öğrenciler, yazma bilgisini edinememek gibi bir sorun yaşamamaktadır. Bu bilgileri kullanamadıklarından öğrendiklerini unutmaktadırlar. Sözelimi, nokta işareti sorulduğunda nerede kullanılacağını bilmektedir. Fakat, yazı yazarken bitirdiği cümlenin sonuna nokta koymamaktadır. Kuramsal bilgiler, uygulama sürecinde aktarılmalıdır. Uygulama yapılırken, öğrencilere, mutlaka geri bildirim verilmelidir. Kompozisyon yanlışları ilk olarak öğrenciler tarafından saptanmalı, ardından öğretmence kontrol edilmelidir. Öğrenciler, yazdıkları yazı üzerinde düşündürülmelidir. Öğretmenin eleştirileri yapıcı olmalı, öğrencileri cesaretlendirmelidir. Başarılı yazılar ödüllendirilmelidir. Herkesin bir biçimde yazı yazabileceği bilinci yerleştirilmelidir.

KAYNAKLAR

- AÇIKGÖZ, Kamile Ün (1992). **İşbirlikli Öğrenme: Kuram, araştırma ve uygulama**, Malatya: Uğurel Matbaası.
- AÇIKGÖZ, Kamile Ün (1995). "İşbirlikli Öğrenme ve Yabancı Dil Başarısı" **D.E.Ü Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, İzmir: Sayı 7 Nisan [297-313].
- AÇIKGÖZ, Kamile Ün (2002). **Aktif Öğrenme**, İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları, Kanyılmaz Matbaası, 1. Baskı.
- AÇIKGÖZ, Kamile Ün, SUCUOĞOLU, Hale Kasap; GÖKDAĞ, Meltem (1999). "Öğretmenlerin Etkin Öğrenmenin Acemilik Döneminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Başetme Stratejileri" **D.Ü. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayısı 10**, [301-311].
- ADALI, Oya (1983). "Anadili Olarak Türkçe Öğretimi Üstüne" **Türk Dili Aylık Dil ve Yazın Dergisi- Dil Öğretim Özel Sayısı**, Cilt: XLVII, Sayı: 379-380 Temmuz- Ağustos, [31-35].
- AKSAKAL, Önder Devrim (2002). **İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Anadili (Türkçe) Eğitimine Etkisi**, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- AKSAN, Doğan (1995). **Her Yönüyle Dil (Ana Çizgileriyle Dilbilim)**, Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları, 1. cilt, 5. Baskı.
- AKSOY, Ömer Asım (1975). **Gelişen ve Özleşen Dilimiz**, Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları.
- AKSOY, Ömer Asım (1998). **Dil Yanlıları (2000 Sözü'n Eleştirisi)**, İstanbul: Adam Yayınları, 6. Baskı.
- AKTAŞ, Şerif (2000). **Roman Sanatı ve Roman İncelemesine Giriş – Anlatma Esasına Bağlı İtibarı Metinlerin İncelenmesi-** Ankara: Akçağ Yayınları, 5. Baskı.
- BACANLI, Hasan (2003). **Gelişim ve Öğrenme**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 7. Baskı.
- BARTHES, Roland (1999). **Göstergebilimsel Serüven**, Çev. Mehmet Rifat; Sema Rifat, İstanbul: Kaf Yayıncılık, 4. Baskı.
- BAYRAV, Süheylâ (1998). **Yapısal Dilbilimi**, İstanbul: Multilingual, Baskı: Matbaa 70.
- BELLANCA, James (1997). **Active Learning Handbook for the Multiple Intelligences Classroom**, USA: IRI/SkyLight Training and Publishing.
- BİLEN, Mürüvvet (1999). **Plandan Uygulamaya Öğretim**, Ankara: Anı Yayıncılık, 5. Baskı.
- BİLGİN, Muhittin (2000). **Anlamdan Anlatıma Anadilimiz Türkçe**, Ankara: Ercan Kitabevi, Baskı:Ertem Basın Yayın Dağıtım.
- BURDURLU, Zeki (1972). **Türkçe Kompozisyon**, İzmir: İzmir Eğitim Enstitüsü Ders Kitapları, Karınca Matbaacılık, 4. Baskı.
- BÜLBÜL, A. Rıdvan (2000). **Yazılı Anlatım ve Yazı Türleri**, Konya: İletişim Kitapları, 2. Baskı.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener (2003). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı -İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum**, Ankara: Pegem A Yayıncılık, Geliştirilmiş 3.Baskı.
- CHOMSKY, Noam (2001). **Dil ve Zihin**, Çev. Ahmet Kocaman, Ankara: Ayraç Yayınevi.
- ÇAĞIMLAR, Zekiye; İFLAZOĞLU, Ayten (2002). "Yazılı ve Sözlü Anlatım Becerilerinin (Kompozisyon) İlköğretim 5. Sınıflarda Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi", **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Adana: Cilt: 2, Sayı: 23, [12-22].

- DEMİRCAN, Ömer (2000). **İletişim ve Dil Devrimi**, İstanbul: Yayılım Yayıncılık, 1. Baskı.
- DEMİREL, Özcan (1999a). **İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi**, İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Öğretmen Kitapları Dizisi, Milli Eğitim Basımevi.
- DEMİREL, Özcan (1999b). **Eğitimde Program Geliştirme**, Ankara: Pegem Yayıncılık, 2. Baskı.
- DEMİREL, Özcan (2000). **Türkçe Öğretimi**, Ankara: Pegem A Yayınevi, 2. Baskı.
- DİLAÇAR, A. (1988). "Dil ve Gerçek" **Dil yazıları 1**, Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Yayınlarından 387, Türk Tarih Kurumu Basımevi, 2. Baskı, [7-11]
- ERGİN, Muharrem (1993). **Edebiyat ve Eğitim Fakültelerinin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri için Türk Dil Bilgisi**, İstanbul: Bayrak Basım Yayın Tanıtım, 20. Baskı.
- ERKMAN, Fatma (1987). **Göstergebilime Giriş**, İstanbul: Alan Yayıncılık.
- GARDNER, Howard (1993). **Multiple Intelligences: The Theory in Practice**, USA: BasicBooks.
- GÖĞÜŞ, Beşir (1978). **Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi**, Ankara: Gül Yayınevi.
- GÖĞÜŞ, Beşir (1983). "Anadili Eğitim Programlarının Niteliği " **Türk Dili Aylık Dil ve Yazın Dergisi- Dil Öğretim Özel Sayısı**, Cilt XLVII, Sayı 379-380 Temmuz- Ağustos, [40-48].
- GENCAN, Tahir Nejat (1979). **Dilbilgisi**, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 4. Baskı.
- GÖKÇEN, Enver Naci (1969). **Kompozisyon İlkeleri ve Antolojisi**, İstanbul: May Yayınları, Haşmet Matbaası.
- GÖMLEKSİZ, Müfit (1995). "Kubaşık Öğrenme Teknikleri" **Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi**, Adana: Cilt 11, Sayı 12 - Temmuz, [36-41].
- GÖMLEKSİZ, Müfit (2001). "Kubaşık Öğrenme" **İlköğretim Etkili Öğretme ve Öğrenme El Kitabı - Modül 1 : Öğrenmenin Oluşumu- Öğretme Model Strateji ve Teknikleri**, Ankara: MEB Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı, [41-77].
- GÜLENSOY, Tuncer (1994.) **Türkçe El Kitabı**, Kayseri: Bizim Gençlik Yayınları.
- GÜNAY, V.Doğan (2001). **Metin Bilgisi**, İstanbul: Multilingual, Baskı: Matbaa 70.
- GÜNEŞ, Sezai (1998). **Anlatım Bilgisi**, İzmir: D.E.Ü. Rektörlük Matbaası, 1. Baskı.
- İMER, Kâmile (1990). **Dil ve Toplum**, Ankara: Gündoğan Yayınları.
- JOHNSON, David W.; JOHNSON Roger T.; HOLUBEC, Edythe J. (1994). **The Nuts And Bolts Of Cooperative Learning**, Edina: Interaction Book Company
- KAHRAMAN, Tahir (2001). **Çağdaş Türkiye Türkçesi Dilbilgisi**, Ankara: Ankara DUMAT basımevi, 2. Baskı.
- KANTEMİR, Enise (1997). **Yazılı ve Sözlü Anlatım**, Ankara: Engin Yayınevi.
- KARAALİOĞLU, Seyit Kemal (1963). **Sözlü- Yazılı Kompozisyon Konuşmak ve Yazmak Sanatı**, İstanbul: İnkılâp ve Aka Kitabevleri, Yeni Matbaa.
- KARADAĞ, Metin (1999). **Sözlü Anlatım Bilgileri**, Ankara: Ürün Yayınları.
- KARADAĞ, Metin (2001) **Kuram-Yöntem Bağlamında Yazılı Sözlü Anlatım**, Ankara: Ürün Yayınları.
- KARASAR, Niyazi (1979). **Araştırmalarda Rapor Hazırlama Yöntemi -kavramlar, ilkeler, teknikler-** Ankara: Torunoğlu Ofset, 2. Baskı.
- KAVCAR, Cahit; OĞUZKAN, Ferhan; SEVER, Sedat (1995). **Türkçe Öğretimi – Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin-** Ankara: Engin yayınevi.
- KAVCAR, Cahit; OĞUZKAN, Ferhan (1999). **Örnek Edebi Metinlerle Yazılı ve Sözlü Anlatım**, Ankara, Anı Yayıncılık.

- KIRAN, Ayşe (Eziler); KIRAN, Zeynel (2001). **Dilbilime Giriş**, Ankara: Seçkin Yayıncılık, 1. Baskı.
- KIRAN, Ayşe (Eziler); KIRAN, Zeynel (2003). **Yazınsal Okuma Süreçleri**, Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2. Baskı.
- KORKMAZ, Alâeddin (1986). **Tamamlayıcı Uygulama Metinleriyle Türkçe Kompozisyon**, İstanbul: Ötüken Neşriyat A.Ş.
- MARSHALL, Julia (1994). **Anadili ve Yazın Öğretimi**, “Avrupa Devletleri Müfredat Programlarının İncelenmesi- Uygulanan Yönelimler” Çev. Cahit Külebi, İstanbul: Çağdaş Yayınları, 3. Baskı.
- MARTİNET, André (1985). **İşlevsel Genel Dilbilim**, Çev. Berke Vardar, Ankara: Birey ve Toplum Yayınları, 1. Baskı.
- MEB (2002). **İlköğretim Okulu Türkçe- Yazı Programı 6-7-8. Sınıf**, Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları: 3421, Mevzuat Dizisi: 373, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEYERS, Chet, Thomas B. Jones (1993). **Promoting Active Learning -Strategies for the College Classroom-** San Francisco: Jossey- Bass Publishers.
- MORGAN, Clifford T. (1995). “ **Dil ve İletişim**” Psikolojiye Giriş, Çev. Giray Uraz, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları, 11. Baskı, s. [165-188].
- MUSAL, Berna; AKALIN, Elif; KILINÇ, Oğuz; ESEN, Adil (2001). “Pobleme Dayalı Öğrenme Oturumlarında İzlenen Süreçler ve Eğitim Yönlendiricisinin Rolü” **Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi ‘Aktif Eğitim’ Özel Sayısı**, İzmir: D.E.Ü. Tıp Fakültesi Rektörlük Matbaası, [31-37]
- OĞUZKAN, A. (2001). **Örneklerle Türkçe Kompozisyon Bilgileri**, İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Öğretmen Kitapları Dizisi.
- ÖZ, Feyzi (2001.) **Uygulamalı Türkçe Öğretimi**, Ankara: Anı Yayıncılık.
- ÖZDEMİR, Emin; BİNYAZAR, Adnan (1969). **Yazmak Sanatı - Kompozisyon**, İstanbul: Varlık Yayınları, Ekin Basımevi.
- ÖZDEMİR, Emin, (1983). “Anadili Öğretimi” **Türk Dili Aylık Dil ve Yazın Dergisi- Dil Öğretim Özel Sayısı-** Cilt: XLVII, Sayı: 379-380 Temmuz- Ağustos,[18-30].
- ÖZDEMİR, Emin, (1999). **Yazınsal Türler**, Ankara: Bilgi Yayınevi, 4. Baskı.
- ÖZDEMİR, Emin, (2000). **Sözlü- Yazılı Anlatım Sanatı (Kompozisyon)**, İstanbul: Remzi Kitabevi, 10. Baskı.
- ÖZER, Zuhâl (1997). “ **Düşünen, Tartışan, Çözüm Üreten Toplum İçin Etkin Öğrenme**” **Bilim ve Teknik Aylık Popüler Bilim Dergisi**, Ankara: Tübitak Yayınları, Sayı.355, [52-57].
- PAYZIN, H. Sabahattin (1992). **Tarihte Dil, Yazı, Bilim ve Toplum**, İzmir: Doğruluk Matbaacılık.
- PORZIG, Walter (1995). **Dil Denen Mucize**, Çev. Vural Ülkü, Ankara: Ankara, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları: 617.
- PURVES, Alan C. (1998). **Ana Dilinde Kompozisyon Değerlendirmesinin Gelişimi Hakkında** , (Çev. Ayda Arduç, Müge Gür, Merve Bayülken, Berk Ertan, Banu Erten, Pınar Ersoy, Mevlüt Zor, Esin Tekin), **Ana Dili Dergisi**, İzmir: Ankara Üniversitesi TÖMER, Sayı:6 Mayıs-Haziran, [7-17].
- SAPİR, Edward (1999. “Dil” -**Kuramcılardan Seçmeler- Yirminci Yüzyıl Dilbilimi**, Çev. Ömer Demircan (Berke Vardar yönetiminde Ö. Demircan, E. Ergun, N. Güz, G. Işık, Ş. Ozil, E. Öztokat, O. Senemoğlu, N. Sevil, E. Sözer), İstanbul: Multilingual, Baskı: Matbaa 70, [51-65].
- SAUSSURE de Ferdinand (1985). **Genel Dilbilim Dersleri**, Çev. Prof. Dr. Berke Vardar, Birey ve İstanbul: Toplum Yayınları, 1. Baskı.
- SELÇUK, Ziya (2001). **Gelişim ve Öğrenme**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 8. Baskı.

- SENEMOĞLU, Nuray (2003). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim- Kuramdan Uygulamaya-** Ankara, Gazi Kitabevi, Kalkan Matbaacılık, 8. Baskı
- SENEOĞLU, Nuray (2001). “Öğrenme Nasıl Olmaktadır” **İlköğretim Etkili Öğretme ve Öğrenme El Kitabı - Modül 1 : Öğrenmenin Oluşumu- Öğretme Model Strateji ve Teknikleri**, Ankara: MEB Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı, [1-40].
- SEVER, Sedat (1997). **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**, Ankara, Anı Yayıncılık.
- SÖNMEZ, Veysel (1999). **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**, Ankara: Anı Yayıncılık, 8. Baskı.
- SUCUOĞLU, Hale (2003). “İşbirlikli Öğrenmenin Öğrencilerin Yükleme, Edim, Strateji Kullanımı Üzerindeki Etkileri ve İşbirlikli Öğrenme Gruplarındaki Etkileşim Örüntüleri”, İzmir:Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- TEKİN, Halil (1999). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, Ankara: Yargı Kitap ve Yayınevi, 13. Baskı.
- TEKŞAN, Kezban (2001). **Yazılı Anlatımı Geliştirmede Ön Hazırlığın Etkisi**, Çanakkale: 18 Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- TEZBAŞARAN, A. Ata (1997). “ Öğretim ve Öğrenmede Bilgisayara Dayalı Bilgi Teknolojileri” **Bilim ve Teknik Aylık Popüler Bilim Dergisi**, Ankara: Tübitak Yayınları, Sayı.355, [54-55].
- TİTİZ, Tınaz (1997). “ Çağdaş Eğitim ya da Eğitilim” **Bilim ve Teknik Aylık Popüler Bilim Dergisi**, Ankara: Tübitak Yayınları, Sayı.355, [56].
- TURA, Sabahat Sansa (1983). “Dilbilimin Dil Öğretimindeki Yeri ” **Türk Dili Aylık Dil ve Yazın Dergisi- Dil Öğretim Özel Sayısı- Cilt: XLVII**, Sayı: 379-380 Temmuz- Ağustos, [8-17].
- TDK (1988). **Türkçe Sözlük** Ankara, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları:549, Cilt 1-2.
- VARDAR, Berke; GÜZ, Nüket; ÖZTOKAT, Erdim; SENEMOĞLU, Osman; SÖZER, Emel (1988). **Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü**, İstanbul: ABC Kitabevi, 1. Baskı.
- VARDAR, Berke (1998). **Dilbilimin Temel Kavram ve İlkeleri**, İstanbul: Multilingual, Baskı: Matbaa 70.
- VURAL, Mehmet (1999). **En Son Değişiklikleriyle İlköğretim Okulu Programı – Sekiz Yılın Tamamı ve Bütün Dersler-** Erzurum: Yakutiye Yayıncılık, 4. Baskı.
- VGOTSKY, L. S. (1985). **Düşünce ve Dil**, Çev. Semih Koray, İstanbul: Kaynak Yayınları.
- YANGIN, Banu (1999). **İlköğretim Etkili Öğretme ve Öğrenme El Kitabı - Modül 4 - İlköğretimde Türkçe Öğretimi**, Ankara: MEB Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı.
- YARDIMCI, Mehmet (2001). **Yazılı Anlatım İlkeleri & Ses ve Şekil Bilgisi**, Ankara, Ürün Yayınları.
- YALÇIN, Mehmet (1994). “Dil yetisi ve Başka İletişim Dizgeleri (Çevirenin Önsözü)” **Göstergebilim (Pierre GUİRAUD)**, Ankara: İmge Kitabevi, 2. Baskı, [7-15].
- YILDIZ, Vesile (1998). **İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Okulöncesi Çocuklarının Temel Matematik Başarıları Üzerindeki Etkileri ve Mevcut Uygulamalarla İlgili Öğretmen Görüşleri**, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- ZÜLFİKAR, Hamza (1981). **Yüksek Öğretimde Türkçe Yazım ve Anlatım**, Ankara: Bizim Büro.

İNTERNET KAYNAKÇASI

DODGE, Bernie, **Active Learning on the Web**, <http://edweb.sbsu.edu/people/bdodge/Active/ActiveLearning.html> (son ulaşım:10. 11.2003).

FIELD, Richard, **John Dewey** [Internet Encyclopedia of Philosophy] <http://www.iep.utm.edu/d/dewey.htm> (son ulaşım:10. 11.2003).

JOHNSON, David W. , Roger T. Johnson, **Promoting Safe Educational And Community Environments: The Three Cs Program**, <http://www.co-operation.org/pages/promoting.html> (son ulaşım: 14. 01.2004).

JOHNSON, David W. , Roger T. Johnson, **Mary Beth Stanne, Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis**, <http://www.co-operation.org/pages/cl-methods.html> (son ulaşım: 14. 01.2004).:

JOHNSON, Roger T. , David W. Johnson , **An Overview Of Cooperative Learning**, <http://www.co-operation.org/pages/overviewpaper.html> (son ulaşım: 14. 01.2004).

KATHLEEN, Gaffney, **Multiple Intelligence Theory and the Arts** <http://www.njcommunity.org/artsgenesis/chrysalis.html> (son ulaşım: 19.01. 2004)

PATSULA, Peter J, **Applying Learning Theories to Online Instructional Design** http://www.patsula.com/usefo/webbasedlearning/tutorial1/learning_theories_full_version.html#vygotsky (son ulaşım: 20. 12. 2003).

RIDDLE , M. Elizabeth, **Lev Vygotsky's Social Development Theory**, <http://chd.gse.gmu.edu/immersion/knowledgebase/theorists/constructivism/vygotsky.htm> (son ulaşım: 27.12.2003).

RYDER, Martin, **Socio-Cultural Theory**, http://carbon.cudenver.edu/~mryder/itc_data/soc_cult.html (son ulaşım:12.12. 2003).

STAHL, Robert J., **The Essential Elements of Cooperative Learning in the Classroom** http://www.ericfacility.net/databases/ERIC_Digests/index/ (son ulaşım: 03.01.2004).

ZEYBEL Muazzez, **Aktif Öğrenme ile Çocuklarınızın Öğrenme Hızını Arttırabilirsiniz**, <http://web.tnet.net.tr/users/ekerokul/ima/aktif%20.htm> (son ulaşım: 11.04.2004).



EKLER

EK-1 İzin Belgesi

EK-2 Yazılı Anlatım Başarı Testi Soruları

EK-3 Belirtke Tablosu

EK-4 Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği

EK-5 Aktif Öğrenmenin Uygulandığı Deney Grubuna İlişkin Ders Planı Örneği

EK-6 Geleneksel Öğretim Yapılan Kontrol Grubuna İlişkin Ders Planı Örneği

EK-7 Beyin Fırtınası-Kavram Ağı

EK-8 Kum Saati

EK-9 Öykü Ağacı

EK-10 Noktalama Sevgiyi

EK-11 Şiir/Şarkı Yazma

EK-12 Venn Şeması

EK-13 5N 1K (Ders Etkinliği Raporu)

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü

EK-1

27 ŞUBAT 2004

SAYI : B.08.4.MEM.4.35.00-011/600- 6913
KONU : Anket Çalışması


VALİLİK MAKAMINA
İZMİR

İLGİ : Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 02.01.2004 tarih ve 12 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi (Türkçe Öğretmenliği) Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Cumhur ŞAHİN'in "İlköğretim II. Kademe Yazılı Öğretim Becerisinin Etkin Öğrenme Yöntemleriyle Geliştirilmesi" konulu araştırma projesini, ilimize bağlı, Buca-Recep Ersayın İlköğretim Okulunda uygulamak istediği Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün ilgi yazısında belirtilmektedir.

Söz konusu çalışmanın yukarıda isimleri belirtilen okullarda, eğitim ve öğretimi aksatmamak kaydıyla yapılması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.


Kâmil AYDOĞAN
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
.../ŞUBAT/2004

M. Fahri AYKIRI
Vali a.
Vali Yardımcısı



EK-2

YAZILI ANLATIM BAŞARI TESTİ

AÇIKLAMA:

1. Yazılı anlatım bilgi ve becerisini ölçmeyi amaçlayan bu test, 32 sorudan oluşmaktadır.
2. Her bir soru, dört seçeneklidir. Her sorunun tek doğru yanıtı vardır.
3. Sınav süresi 40 dakikadır.
4. Yanıtlarınızı, yanıt kağıdına işaretleyiniz. Soru kağıdında karalama yapmayınız.

21/01/2004
BAŞARILAR DİLERİM
CUMHUR ŞAHİN

SORULAR

1. Aşağıdaki cümlelerden hangisi bir paragrafın giriş cümlesi olamaz?

- a. Üç gündür yağmur yağıyor.
- b. Balıkçılar denize açıldılar.
- c. Daha sonra da ablam geldi.
- d. Bir öğretim yılı daha sona erdi.

2. Aşağıdakilerin hangisi cümle değildir?

- a. Ağaçlardan dökülen yapraklar
- b. Kitabı okudun mu
- c. Koş
- d. Çiçeklere su verelim

3. Aşağıdaki cümlelerden hangisi olumsuzluk anlatır?

- a. Sorunun yanıtını biliyor musun?
- b. Hiç haber yok!
- c. Gece gündüz ders çalışıyor.
- d. Ne gördüm ne duyduysam hepsini söyledim.

- I. Güneş derdi ki, 'Yeryüzünde yaşayan insanların hepsini tanıyorum.'
- II. Çok çok zaman önce yeryüzünde sıcaktan durulmuyordu.
- III. Bulut diye bir şey yoktu o zamanlar.
- IV. Kar da, buz da, sis de yoktu.

4. Yukarıda verilen cümlelerden bir paragraf oluşturulduğunda doğru sıralama nasıl olmalıdır?

- a. III- II- IV- I
- b. I- II- IV- III
- c. II- III- IV- I
- d. II- III- I- IV

5. Aşağıdaki cümlelerden hangisi bir işin gelecekte yapılacağını anlatır?

- a. Bunu sizinle dün konuşacaktım.
- b. Sinemaya gidecekmiş.
- c. Öğretmenin izin vermeyeceğini söylemişim.
- d. Balıklara yem veriyorum.

6. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yazım yanlışı yoktur?

- a. Tek bildiğim şey, hiç bir şey bilmediğimdir.
- b. Cumhuriyet 29 ekim 1923'de kuruldu.
- c. Ay, dünyanın; dünya, güneşin çevresinde döner.
- d. Bilgisayar kullanmayı biliyor musun?

7. Aşağıdakilerden hangisi doğru değildir?

- a. Kompozisyon, giriş,gelişme,sonuç denilen üç bölümden oluşur.
- b. Kompozisyon üç paragraftan fazla olmamalıdır.
- c. Her kompozisyonun mutlaka başlığı olmalıdır.
- d. Kompozisyon en az üç paragraftan oluşur.

8. Yazının başlığı ile ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

- a. Başlıklar büyük harfle başlar.
- b. Başlığın bütün harfleri büyük olabilir.
- c. Başlıktaki 've, de, ile, ki' gibi bağlaçlar her zaman büyük harflerle yazılır.
- d. Başlık, konuyla ilgili olmalıdır.

I-Konak'a gitmek için 104 numaralı otobüse binmeniz gerekir.

II-Çok teşekkür ederim. İyi günler.

III.-Affedersiniz! Buradan Konak'a nasıl gidebilirim?

IV-Peki,otobüse nereden binebilirim?

V-Rica ederim. İyi günler.

VI.-Karşıdaki duraktan binebilirsiniz.

9. Yukarıdaki karşılıklı konuşmanın doğru sıralaması hangisidir?

- a. I-II-III-IV-V-VI
- b. III- I- IV- VI- II- V
- c. III- IV- VI -I- II- V
- d. I- V- II- III- IV- VI

" I-bir evinizle / II- çiçek dolu / III- kitap dolu / IV- bir bahçeniz / V- olsun"

10. Yukarıda verilen, numaralı sözcük ve sözcük grupları, anlamlı ve kurallı bir cümle oluşturduğunda doğru sıralama nasıl olmalıdır?

- a. V- I- II- IV- III
- b. II- III- V- I- IV
- c. III- IV- I- II- V
- d. III- I- II- IV- V

“Maddenin üç hali vardır () Katı () sıvı () gaz ()”

11. Yukarıdaki cümlede parantezle belirtilen yerlere, sırasıyla hangi noktalama işaretleri getirilmelidir?

- a. (;) - (,) - (,) - (...) b. (:) - (,) - (,) - (.)
c. (.) - (:) - (,) - (.) d. (:) - (;) - (;) - (...)

12. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yazım yanlışı vardır?

- a. Teyzem THY’de çalışıyor.
b. Tatilde Ankara’ya gideceğiz.
c. Sınavımız 13:45’te mi başlayacak?
d. Sevim’ler de tiyatroya gitmiş.

“ herkez – İstanbul – yalnız – fiyat – miğde”

13. Yukarıdaki sözcüklerden kaç tanesi yanlış yazılmıştır?

- a. 2 b. 3 c. 4 d. 5

14. Aşağıdaki sözcüklerin hangisine ünlü ile başlayan bir ek getirildiğinde ünsüz yumuşaması görülür?

- a. Ad b. Türk c. Özgürlük d. Devlet

15. Aşağıdaki ‘ek’ getirilen sözcüklerden hangisinin yazımı yanlıştır?

- a. Simitçi b. Ağacı c. Kitapta d. Çiçekden

16. Aşağıdaki seçeneklerin hangisinde “mi” eki doğru yazılmıştır?

- a. Benimle oynarmısın?
b. Annemi görmüş müydün?
c. Sütümü seversin, çayımı?
d. Senin adın Ali’ mi?

17. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde soru işareti kullanılmaldır?

- a. Mutluluğun resmini yapabilir misin
b. Zil çaldı mı bahçeye koşarız
c. Onu mu yoksa şunu mu alayım, karar veremedim
d. Güzel mi güzel bir kitaptı

“vediğın – dalını - mevvesini – kırma- ağacın “
I II III IV V

18. Yukarıdaki sözcüklerin anlamlı ve kurallı bir cümle oluşturan sıralaması hangi seçenekte verilmiştir?

- a. III- I –V- II – IV b. IV -III- I –V - II
c. III- II- I- IV – V d. I- II - IV- III- V

“Önceoku, sonra”

19. Bu cümlede boş bırakılan yerler, aşağıdaki seçeneklerin hangisiyle tamamlanabilir?
- anlayarak – soruyu anla
 - yanıtları - özetle
 - yazıyı – konuşma
 - soruyu - yanıtla

“ Arkadaşlarım.....”

20. Yukarıdaki cümle, hangi seçenikle tamamlandığında “kesinlik” bildirir?
- eminim bilirler.
 - umarım biliyordur.
 - sanırım biliyorlar.
 - biliyor olabilirler.

21. Aşağıdaki sözcüklere ünlü ile başlayan ek getirildiğinde hangisinde herhangi bir değişiklik görülmez?

a. Kulak b. Burun c. Boğaz d. Ağız

22. Aşağıdaki seçeneklerde altı çizili sözcüklerin hangisinde yazım yanlışı yoktur?

a. Saat beşde buluşacağız. b. O parayle bu kitabı aldım.
c. Seni sevmiyen yok. d. Kendimi kitaptaki kahramana benzetiyorum

-Merhaba, ben Can. Ceren ile görüşebilir miyim?

-

23. Bu telefon görüşmesi, aşağıdakilerden hangisiyle sürdürülemez?

a. Buyurun ben Ceren... b. Ben annesiyim. Ceren şu an evde yok.
c. İyi günler. Sen de selam söyle. d. Merhaba Can. Nasılsın?

24. Büyük harflerin kullanıldığı yerler ile ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

a. Cümle büyük harfle başlar .
b. Kişi ad ve soyadları; dil, ulus, din ve yer adları büyük harfle başlar.
c. Belli bir tarih bildiren ay ve gün adları büyük harfle başlar.
d. Cümle içinde özellikle vurgulanan sözcük büyük harfle başlar.

“ Bir cümlede, aynı anlama gelen sözcüklerin bir arada kullanılması anlatım bozukluğudur.”

25. Buna göre, aşağıdaki cümlelerin hangisinde anlatım bozukluğu vardır?

a. Sözcük ve kelimeleri yerli yerinde kullanmalıyız.
b. Öğretmenimiz bu konuyu uzun uzun anlattı.
c. Benim için arkadaşlık önemli ve değerlidir.
d. Yalan yanlış sözlerle bizi uyutuyor.

26. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “özne-yüklem uyumsuzluğu”ndan kaynaklanan bir anlatım bozukluğu vardır?

- a. İstanbul’a otobüsle gittim. b. Babamla kitapçıları gezdik.
c. Sular kesildi. d. Ağaçlar kurudular.

“Bizim sınıf öğretmenlerini çok seviyor.”

27. Bu cümlenin anlamca açık olabilmesi için, hangi sözcükten sonra virgül (,) işareti konulmalıdır?

- a. “bizim”den sonra b. “sınıf” tan sonra
c. “öğretmen” den sonra d. “çok” tan sonra

28. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “de” eki yanlış yazılmıştır?

- a. Onu da Ankara’da gördüm. b. Duvar da resim var mıydı?
c. Onunla da okulda tanıştık. d. Bahçede çiçekleri suluyor.

“ İmece günü kızlar, delikanlılar en güzel giysilerini kuşanmışlardı. Köyün içinde birisi dolanıyor, “imeceye” diye çağırıyordu. Çoluk çocuk, kadın erkek, genç yaşlı, herkes imeceye hazırlanıyordu. Tan yeri ışıırken biz, bütün köy, Kısıkgedik’i aşmış; tarlalara düşmüştük. Öndeki topluluktan bir türkü geliyordu...” (Yaşar Kemal)

29. Yukarıya yazılmış olan parça, iki paragrafa ayrılmak istense, ikinci paragraf kaçınıcı cümleden başlar?

- a. 2. b. 3. c. 4. d. 5.

30. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde üçüncü kişili anlatım vardır?

- a. Bu sabah çok erken uyandım.
b. Arkadaşlarını o gün görmedi.
c. Hafta sonu tiyatroya gideceğiz.
d. Onu çok seviyorum.

31. Aşağıdakilerden hangisinde dolaylı bir anlatım vardır?

- a. Annem, “Geç kalmayın!” dedi.
b. “Sokaklar tehlikeli olur!” dedi babam arkamızdan.
c. “Durun! Nereye ...” diye bağıırıyordu kardeşim.
d. Ağabeyim lunaparkın kapandığını söyledi.

“ Deniz süt beyazdı. Gökte üst üste kayan yıldızlar bir ışık patlamasıyla denize dökülüyordu...Arka arkaya üç balık fırladı havaya. Üçü de pembe bir pırıltıdaydı. Üç yerden arka arkaya üç kuş sesi geldi. O anda da deniz menekşeye kesti.” (Yaşar Kemal)

32. Bu paragrafta kullanılan anlatım biçimi aşağıdakilerden hangisidir?

- a. Betimleyici anlatım b. Öyküleyici anlatım
c. Açıklayıcı anlatım d. Tartışmacı anlatım

BELİRTKE TABLOSU

| AMAÇLAR | Kompozisyonda biçimsel ilkelere uygulanabilir | Kompozisyonda içerikle ilgili ilkelere uygulanabilir | Kompozisyonda dil ve anlatım ile ilgili ilkelere uygulanabilir | Yazma ile ilgili ilkelere bilgisi | Yazım (imla) bilgisi | Noktalama bilgisi | Cümle ile ilgili bilgiler | Paragraf ile ilgili bilgiler | Anlatımla ilgili bilgiler |
|------------------------|---|--|--|-----------------------------------|--------------------------------------|-------------------|---------------------------------|------------------------------|---------------------------|
| ETKİNLİK | | | | | | | | | |
| KOMPOZİSYON YAZMA* | * | * | * | 7, 8, 24 | 6, 12, 13,14, 15,21, 22, 28 | 11,16, 17,27 | 2, 3, 5, 10, 18,19, 20 | 1, 4, 9, 23, 29,32 | 25,26, 30,31 |
| YAZILI ANLATIM TESTİ** | | | | | | | | | |

* Uygulanan kompozisyonda, tabloda belirtilen amaçlarla ilgili davranışlar yoklanmıştır.

** Yazılı anlatım başarı testi toplam 32 sorudan oluşmaktadır. Bu testte, tabloda belirtilen amaçlarla ilgili davranışlar yoklanmıştır. Tablodaki rakamlar, yazılı anlatım başarı testindeki soru numaralarıdır.

EK-4

KOMPOZİSYON KAĞITLARINI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

| ÖLÇÜTLER | PUANLAR | ÖĞRENCİ SIRA NO | | | | | | | | | | | | |
|--|------------|-----------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|--|--|--|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | | | |
| 1. Çizgisiz kağıda uygun kenar boşlukları bırakma | 3 | | | | | | | | | | | | | |
| 2. Kağıdın sol üst köşesine ad, soyad vb.; sağ üst köşesine tarih yazma | 4 | | | | | | | | | | | | | |
| 3. Paragraflara içeriden başlama | 1 | | | | | | | | | | | | | |
| 4. Yazının düzgünlüğü, okunaklı yazma | 3 | | | | | | | | | | | | | |
| 5. Yazım ve noktalamaya uygunluk | 15 | | | | | | | | | | | | | |
| 6. Başlık a. Kağıt düzenine uygun olarak başlık koyma b. Başlığın konuyla ilişkisi c. Başlığın yazım kuralına uygunluğu | 2+3+2=7 | | | | | | | | | | | | | |
| 7. Yazıyı uygun paragraflara bölme, düzenleme • Girişin uygunluğu • Gelişmenin uygunluğu • Sonucun uygunluğu | 5+5+5=15 | | | | | | | | | | | | | |
| 8. Konuya ve amaca uygunluk, konuyu sınırlama, yazının bütünlüğü | 10 | | | | | | | | | | | | | |
| 9. Sözcük ve cümle kullanımı • Sözcük ve cümleyi yerli yerinde kullanma • Sözdizim doğruluğu • Cümlelerin açıklığı • Cümleler arasında düşünsel bağ (mantık hatası, çelişki vb.) | 8+8+8+8=32 | | | | | | | | | | | | | |
| 10. İfade tarzı, ifadenin etkileyiciliği | 10 | | | | | | | | | | | | | |
| TOPLAM (ÖĞRENCİNİN ALDIĞI PUAN) | 100 | | | | | | | | | | | | | |

Değerlendirmeler, yukarıdaki ölçeğe göre yapılmıştır.

SONGÜL POLAT (Sınıf Öğretmeni)

SİNAN ORUÇOĞLU (Araştırma Görevlisi)

CUMHUR ŞAHİN (Türkçe Öğretmeni)

AKTİF ÖĞRENMENİN UYGULANDIĞI DENEY GRUBUNA İLİŞKİN DERS PLANI ÖRNEĞİ

BÖLÜM I:

Ders: TÜRKÇE
Sınıf : 7D
Konu: Yazılı anlatım
Süre: 2 DERS SAATİ (40+40)

BÖLÜM II:

Öğrenci Kazanımları (Hedef ve Davranışlar)

Hedef 1: Yazma çalışmalarında kompozisyonun biçimsel ilkelerini uygulayabilme.

Davranışlar:

1. Yazılarında çizgisiz beyaz kağıt kullanma
2. Kağıt düzenini ayarlama; üstten 3-4; soldan 2; sağdan 1; alttan 2 cm boşluk bırakma
3. Kağıdın sol üst köşesine adını, soyadını, okulunu, sınıfını ve numarasını yazma
4. Kağıdın sağ üst köşesine tarih yazma
5. Yazının başlığını, sayfanın ortasına, üstten bırakılan boşluğa uygun biçimde, yazma
6. Başlığın ilk harflerini (ve, de, ki, ile dışında) ya da tüm harflerini büyük yazma
7. Başlıkla yazı arasında 1 cm boşluk bırakma
8. Paragraflara 1 cm içeriden başlama
9. Kurşun kalem kullanma
10. Satırları kaydırmama, satırlar arasında boşlu bırakma; düzgün biçimde alt alta yazma
11. Kağıdı kenar boşluklarına uygun olarak doldurmadan, diğer kağıda veya arka yüze geçmeme
12. Sözcükler arasında eşit boşluklar bırakma
13. Düzgün ve okunaklı yazma
14. Kağıdı temiz kullanma

Hedef 1: Yazma çalışmalarında kompozisyonun içeriğiyle ilgili ilkeleri uygulayabilme.

Davranışlar:

1. Konuya uygun başlık koyma
2. Konuyu sınırlandırma, konu dışına çıkmama
3. Konuyu paragraflara bölerek anlatma
4. Planlı yazma; duygu ve düşüncelerini mantıklı bir düzende yazma (yazının türüne göre, giriş, gelişme, sonuç ya da serim, düğüm, çözüm bölümleriyle)

- a.Giriş bölümünde konuyu tanıtmaya
- b.Gelişme bölümünde konuyu ayrıntılarıyla işleme
- c.Sonuç bölümünde yargıları belirtme
- 5. Ana düşünceyi ortaya koyma ve yan düşüncelerle geliştirme
- 6. Yazdıklarında çelişkiye düşmeme
- 7. Duygu ve düşünceleri veya olayları amaca uygun yazarak bütünlük oluşturma

Hedef 1: Yazma çalışmalarında kompozisyonun dil ve anlatım ilkelerini uygulayabilme

Davranışlar:

1. Kısa, yalın, anlaşılır cümleler kurma
2. Dilbilgisi bakımından doğru cümleler kurma
3. Sözcükleri yerli yerinde kullanma
4. Sözcük ve düşünce tekrarından kaçınma
5. Türkçe sözcük kullanma
6. Cümleler ve paragraflar arasında dilsel ve düşünsel bağ kurma
7. Yazım kurallarına uyma
8. Noktalama işaretlerini yerli yerinde kullanma
9. İlgi çekici, etkileyici bir bütünlük oluşturma
10. Amaca uygun anlatım biçimiyle yazma

Davranış Örüntüsü: Kompozisyon nasıl yazılır?

Kompozisyonun dış, iç, dil ve anlatımıyla ilgili bilgileri söyleme/ yazma.

Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri: Birlikte öğrenme, beyin fırtınası, kavram ağı

Araç ve gereçler , kaynakça: 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (Nezihe Yıldız), Güzel Konuşma ve Yazma ders kitapları (Nazmi Şentürk, Mutlu Yay./ Yaşar Yörük, Serhat Yay. / H. Selim Hacıoğlu vd. Prizma Yay.), Kompozisyon Dilbilgisi Dil Yeteneği (Nazmi Şentürk) Yazım Kılavuzu (TDK), Çalışma yaprakları.

Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri:

a.Dikkati Çekme : “Hiç düşündünüz mü bu güne kadar kaç sayfa yazı yazdınız. Bütün yazdıklarınız kompozisyon kurallarına uygun muydu sizce?” soruları üzerine öğrenciler konuşur.

b.Güdüleme: “Bugünkü dersimizde, “kompozisyon yazma kurallarını öğreneceksiniz. Bunları öğrenmekle, daha güzel yazı yazabileceksiniz, duygu ve düşüncelerinizi doğru ve anlaşılır biçimde ifade edebileceksiniz. Doğru ve iyi yazma becerisine sahip olanlar, öğrenim ve meslek yaşamında başarılı olurlar.”

c.Gözden Geçirme: “Yazmak, konuşmak gibi temel gereksinimlerimizden biridir. Duygu, düşünce ve isteklerimizi ya konuşarak ya da yazarak anlatırız. Yazı, insanlar arasında anlaşma sağlayan önemli bir araçtır. Bu nedenle yazma kurallarını iyi bilmemiz gerekmektedir.” Açıklaması yapılır.

d.Derse Geçiş: Öğretmen, dersin grup çalışması yapılarak işleneceğini belirtir. Grup başarısının üyelerin göstereceği işbirliğine bağlı olduğu açıklanır.

e.Grupla öğrenme etkinlikleri:

1. Beşer kişilik ayrışık (heterojen) gruplar oluşturulur.
2. Sınıf, grup çalışmasına uygun hale getirilir.
3. Grup üyeleri yerlerine geçerler. Birbirlerini rahatça görebilecekleri ve birbirleriyle kolay iletişim kurabilecekleri biçimde otururlar.
4. Gruplara, ortak bir amaç için bir araya geldikleri; birbirlerinin başarı/başarısızlıklarından sorumlu oldukları vurgulanır. “Biriniz hepiniz, hepiniz biriniz için; ya hep beraber ya hiç biriniz.” anlayışıyla çalışmalarını yürütmeleri istenir.
5. Grup üyelerine yazıcı, denetleyici, güdüleyici, malzemeci, araştırmacı görevleri verilir. Gruplarına bir ad bulurlar.
6. Başarı için gerekli ölçütler açıklanır: Uyumlu çalışma, diğer grupları rahatsız etmeme, zamanlama, ortaya çıkan ürünün niteliği, sorumlulukları yerine getirme, bireysel olarak sorulacak soruları yanıtlama. Bir kişinin başarısızlığının grup puanını (başlangıçta herkesin 100 puanı vardır) düşüreceği belirtilir.
7. İlk olarak yapılacak, beyin fırtınası ile ilgili bilgi verilir. Tahtanın ortasına bir yuvarlak çizilir. Yuvarlağın içine “**Kompozisyon nasıl yazılır**” sorusu yazılır. Öğrenciler de boş bir kağıt alarak bunu yazarlar. Gruplardan bu soruya yanıt aramaları istenir. Düşüncelerini akıllarına geldiği gibi kağıda yazmaları sağlanır. Bunun için 5 dakika süre verilir.
8. Ardından, hazırlanmış olan çalışma yapraklarından her gruba birer tane dağıtılır. Yaptıkları beyin fırtınası sonunda ortaya çıkan fikirlerin doğruluğunu kaynaklardan test ederek kavram ağı oluşturmaları sağlanır. Öğrenciler merkezdeki soruyla (Kompozisyon nasıl yazılır?) ilgili yanıtları boş bırakılan yuvarlaklar içine yazarlar. Bunun için de 10 dakika süre verilir.
9. Öğretmen çalışma yaprağı olarak verilen kavram ağını tahtaya da çizer. Öğrencilerin çalışmalarını gözlemler, denetler, yönlendirir. Sorulan soruları yanıtlar.
10. Oluşturulan kavram ağları sınıfa sunulur. Ardından, tüm grupların katılımı ve öğretmenin yönlendirmesi ile aynı işlem tahtada yapılır. Tahtada sınıfça oluşturulan kavram ağını öğrenciler de defterlerine yaparlar.
11. İkinci dersin başlangıcında, planda belirtilen hedef ve davranışları içeren (yukarıdaki davranışlar) çalışma yaprakları dağıtılır. Öğrencilerden bunları okuyup tartışmaları daha sonra grup olarak, bu bilgileri içeren bir kompozisyon yazmaları istenir. Kaynaklardan da yararlanabilecekleri belirtilir.

12. Öğretmen çalışmaların tamamlanması için yardımda bulunur. Olumlu davranışlar özendirilir.
13. Ortaya çıkan ürün sınıfa sunulur; öğretmene teslim edilir.

BÖLÜM III

Ölçme-Değerlendirme:

1. Yürütülen grup çalışması değerlendirilir. İşbirliği davranışlar ve akademik davranışlar üzerinde durulur.
2. Gruplardan rastgele seçilen birer üyeye konuyla ilgili sorular sorulur. Grupların aldıkları puan açıklanır.

Sorular:

- Bir kompozisyon hangi öğelerden oluşur? Kavram ağını göz önüne getirerek yanıtlayınız.
- Kompozisyonda kağıt düzeni nasıl olmalıdır?
- Başlık nasıl yazılır?
- Yazı yazarken nelere dikkat etmeliyiz?

BÖLÜM IV

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar: İlk uygulama olmasına karşın, başarılı sonuçlar elde edilmiştir. Öğrencilerin, grup çalışmasını istekle yürüttükleri gözlemlenmiştir. Beyin fırtınası ve kavram ağı uygulamaları, verimli olmuştur. Öğrenciler, kompozisyon hakkında, yapılan uygulamayla kalıcı olacağını düşündüğümüz bilgiler edinebilmiştir.

11. 02. 2004
Ders öğretmeni
CUMHUR ŞAHİN

**GELENEKSEL ÖĞRETİM YAPILAN
KONTROL GRUBUNA İLİŞKİN DERS PLANI ÖRNEĞİ**

BÖLÜM I:

Ders: TÜRKÇE

Sınıf : 7D

Konu: Yazılı anlatım

Süre: 2 DERS SAATİ (40+40)

BÖLÜM II:

Öğrenci Kazanımları (Hedef ve Davranışlar)

Hedef 1: Yazma çalışmalarında kompozisyonun biçimsel ilkelerini uygulayabilme

Davranışlar:

1. Yazılarında çizgisiz beyaz kağıt kullanma
2. Kağıt düzenini ayarlama; üstten 3-4; soldan 2; sağdan 1; alttan 2 cm boşluk bırakma
3. Kağıdın sol üst köşesine adını, soyadını, okulunu, sınıfını ve numarasını yazma
4. Kağıdın sağ üst köşesine tarih yazma
5. Yazının başlığını, sayfanın ortasına, üstten bırakılan boşluğa uygun biçimde, yazma
6. Başlığın ilk harflerini (ve, de, ki, ile dışında) ya da tüm harflerini büyük yazma
7. Başlıkla yazı arasında 1 cm boşluk bırakma
8. Paragraflara 1 cm içeriden başlama
9. Kurşun kalem kullanma
10. Satırları kaydırmama, satırlar arasında boşlu bırakma; düzgün biçimde alt alta yazma
11. Kağıdı kenar boşluklarına uygun olarak doldurmadan, diğer kağıda veya arka yüze geçmeme
12. Sözcükler arasında eşit boşluklar bırakma
13. Düzgün ve okunaklı yazma
14. Kağıdı temiz kullanma

Hedef 1: Yazma çalışmalarında kompozisyonun içeriğiyle ilgili ilkeleri uygulayabilme

Davranışlar:

1. Konuya uygun başlık koyma
2. Konuyu sınırlandırma, konu dışına çıkmama
3. Konuyu paragraflara bölerek anlatma
4. Planlı yazma; duygu ve düşüncelerini mantıklı bir düzende yazma (yazının türüne göre, giriş, gelişme, sonuç ya da serim, düğüm, çözüm bölümleriyle)

- a.Giriş bölümünde konuyu tanıtmak
- b.Gelişme bölümünde konuyu ayrıntılarıyla işleme
- c.Sonuç bölümünde yargıları belirtme
- 5. Ana düşünceyi ortaya koyma ve yan düşüncelerle geliştirme
- 6. Yazdıklarında çelişkiye düşmeme
- 7. Duygu ve düşünceleri veya olayları amaca uygun yazarak bütünlük oluşturma

Hedef 1: Yazma çalışmalarında kompozisyonun dil ve anlatım ilkelerini uygulayabilme

Davranışlar:

1. Kısa, yalın, anlaşılır cümleler kurma
2. Dilbilgisi bakımından doğru cümleler kurma
3. Sözcükleri yerli yerinde kullanma
4. Sözcük ve düşünce tekrarından kaçınma
5. Türkçe sözcük kullanma
6. Cümleler ve paragraflar arasında dilsel ve düşünsel bağ kurma
7. Yazım kurallarına uyma
8. Noktalama işaretlerini yerli yerinde kullanma
9. İlgi çekici, etkileyici bir bütünlük oluşturma
10. Amaca uygun anlatım biçimiyle yazma

Davranış Örüntüsü: Kompozisyon nasıl yazılır?

Kompozisyonun dış, iç, dil ve anlatımıyla ilgili bilgileri söyleme/ yazma.

Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri: Anlatım, soru yanıt.

Araç ve gereçler , kaynakça: 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (Nezihe Yıldız), Güzel Konuşma ve Yazma ders kitapları (Nazmi Şentürk, Mutlu Yay./ Yaşar Yörük, Serhat Yay. / H. Selim Hacıoğlu vd. Prizma Yay.), Kompozisyon Dilbilgisi Dil Yeteneği (Nazmi Şentürk) Yazım Kılavuzu (TDK).

Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri:

a.Dikkati Çekme : “Hiç düşündünüz mü bu güne kadar kaç sayfa yazı yazdınız. Bütün yazdıklarınız kompozisyon kurallarına uygun muydu sizce?” soruları üzerine öğrenciler konuşturulur.

b.Güdüleme: “Bugünkü dersimizde, “kompozisyon yazma kurallarını öğreneceksiniz. Bunları öğrenmekle, daha güzel yazı yazabileceksiniz, duygu ve düşüncelerinizi doğru ve anlaşılır biçimde ifade edebileceksiniz. Doğru ve iyi yazma becerisine sahip olanlar, öğrenim ve meslek yaşamında başarılı olurlar.”

c.Gözden Geçirme: “Yazmak, konuşmak gibi temel gereksinimlerimizden biridir. Duygu, düşünce ve isteklerimizi ya konuşarak ya da yazarak anlatırız. Yazı, insanlar arasında anlaşma sağlayan önemli bir araçtır. Bu nedenle yazma kurallarını iyi bilmemiz gerekmektedir.” Açıklaması yapılır.

d. Derse Geçiş: Öğretmen, öğrencilerden arkalarına yaslanmalarını ve kendisini dikkatlice dinlemelerini ister.

1. Öğretmen, konuyu ana hatlarıyla özetler.
2. Öğrencilerin sessizce dinlemesi sağlanır. Öğrencilerle göz teması kurularak, gerektiğinde sorular sorularak anlatım tamamlanır.
3. Sözün geçici, yazının kalıcı olduğu belirtilerek anlatılan konular dikte ettirilir. Öğretmen, ilgili kaynaklardan yararlanarak, öğrencilerin yazabileceği yavaşlıkta, konuyu yazdırır. Yazmaya isteksiz olan öğrencilerin yazması sağlanır. Yazarak daha iyi öğrenebilecekleri belirtilir. Bu bilgilerin önemli olduğu, yazı yazma kuralları bilinmeden doğru ve iyi yazı yazamayacakları vurgulanır.
4. Yazdırılanlar, istekli iki öğrenciye okutulur.
5. Öğrencilere, anlamadıkları bir yer olup olmadığı sorulur. Yanıtlar alınır; gerekirse açıklamalar yapılır.

e.Özet: Kompozisyon parçaları birleştirme, bütünlük oluşturma demektir. Duygu ve düşüncelerimizi, yazıyla planlı ve bütünlüklü biçimde anlatmaya kompozisyon yazma diyoruz. Doğru ve iyi yazı yazabilmek için kompozisyon ilke ve kurallarını bilmek zorundayız. Bunlar, üç bölümde ele alınır; **biçim** (dış), **içerik** (iç), **dil** ve **anlatımla** ile ilgili ilkeler... (davranış olarak kazandırılmak istenenler anlatılır).

BÖLÜM III

Ölçme-Değerlendirme:

- Kompozisyonda kağıt düzeni nasıl olmalıdır?
- Başlık nasıl yazılır?
- Yazı yazarken nelere dikkat etmeliyiz?

BÖLÜM IV

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar: Ders, plana ve amacına uygun olarak işlenmiştir.

10. 02. 2004
Ders öğretmeni
CUMHUR ŞAHİN

BEYİN FIRTINASI- KAVRAM AĞI



Not: Bu çalışma, grupların, “Kompozisyon nasıl yazılır?” konusunda yaptıkları beyin fırtınası ve oluşturdukları kavram ağının bir toplamını göstermektedir. Her bir grubun bağımsız olarak yaptığı uygulamalar, ders sonunda sunulduktan sonra, öğretmenin yönlendirmesiyle, tahtaya yazılarak, sınıfça birleştirilmiş ve bu şema çıkarılmıştır.

11. 02. 2004

EK-8

1. Kompozisyona mutlaka başlık konur.
2. Kompozisyon, giriş, gelişme ve sonuç denen üç bölüme ayrılır.
3. Kompozisyonun kâğıdının düzenli olması gerekir.

KOMPOZİSYON

Grup: Kumpir

Yasemin Akgül

Tolga Beygülbilber

Sakine Akd

Cem Göktaş

Mehmet Dindar

1. Kompozisyona başlık konmaz ise ne olur? Nereye başlık konur?
2. Kompozisyonda giriş, gelişme ve sonuç bölümleri bulunmazsa ne olur? Niçin plan yapılır?
3. Kompozisyon kâğıdı, düzenli olmazsa ne olur? Kağıt niye düzenli olmamalıdır?

① Kompozisyona başlık konmazsa kompozisyon okuyucunun dikkatini çekmez. Kompozisyon tam bir kompozisyon olmaz. Her insanın bir adı vardır. İnsanlar nasıl söz söyleyemeyenlerse, kompozisyonda başlıksız konuşamazlar. Bir kompozisyon ile bir bölümden başlık kompozisyonun içeriği hakkında bilgi verir. Başlığı okuyarak o yazının ne ile ilgili olduğunu anlatabiliriz.

② Her kompozisyonda giriş, gelişme ve sonuç bölümleri olmak zorundadır. Eğer bu bölümler olmazsa kompozisyon düzenli olmaz, anlaşılır, bilgiler, düşünceler ve olaylar birbirine karışır. Okuyucudan bir şey anlamaz. Kompozisyonun amacı, tam olarak yazın içeriğini, giriş bölümüne ve belirmeye yazarsak kompozisyon tam olarak sağma olur.

③ Kompozisyon kâğıdı düzenli olmalıdır. Kâğıdın üst taraftan dan Lem, sol taraftan Cem, sağ taraftan Cem ve alt taraftan da Cem olmalıdır. Paragraflar Cem içeriden başlar. Kâğıt düzenli yazılmalıdır. Okunmasını ve kolay anlaşılmasını sağlar. Kağıt düzenli olur yazının içeriği güzel hale gelir. Okuyucu yazdığı önemsenmez. Okunmak istenmez. Dis görüncü fazla önemli değil ama, yine de okuyucu yazıdan uzaklaşacak kadar sık sık okunmalıdır.

Çalışma Yaprağı

Tarih: 25.02.2004

Okuduğunuz "ÖYKÜ".....öğelerini saptadıktan sonra bir paragraf halinde özetleyiniz.

| ÖYKÜ AĞACI | |
|---|---|
| Zaman İlkbahar Sabah ve öğle vakitleri. Kişiler Kavak ağacı Fabrikatör Uzman ve müberritler | KONU Doğal güzelliklerin ve çevrenin fabrika inşaatından zarar görmeleri ve bir kavak ağacının kesilmesini anlatıyor. ANADÜŞÜNCE Hiç kimsenin fabrika yapması için ağaya, çevreye zarar veremeye hakkı yoktur. Yer Deniz kıyısında Osmancık bir arazi. Olaylar Kavak ağacının yapması. Adamların gelip altında oturup konuşmaları. Kavak ağacının konuşmalarından dolayı fabrika yapılacağını öğrenmesi. Bir sabah kavak ağacının testere sesi ile uyanması. Kavak ağacının kesilip telefon direği yapılması. |
| ÖYKÜNÜN ADI: KAVAK AĞACI YAZARI: HALDUN TANER | |

ÖZET Kavak ağacı bir gün bir takım insanın yeteneği ölçüpünü görün. Adamlar öğle vakti kavak ağacının altına giderler ve konuşmaya başlarlar. Konuşmada ağacın bölgeye fabrika ve bazı yapılar yapılacağı gecen. Bunu duyan kavak ağacı çok üzülür. Fabrikaya kadandığından beri kollar ağnes, ableden denizi oksamış olur. Bu olaydan sonra kavak ağacı okuyuş gibi kâr ve kendisine bir yıldırım çarpmasını ister. Çok gecmeden bir sabah kavak ağacını keserler. Kavak ağacı büyük bir testere sesi ile uyanır. Kavacı sayıp yontarlar. Artık o da diğer ağaçlar gibi telefon direği olmuştur.

Grup Üyeleri (Adı ve Görevi)

Grup Adı: OKYANUS
 Okuyucu: GAMZE AKKUS

Yasıcı: HAUDİYE AKSOY
 Denetleyici: HÜSEYİN AVCI

Postacı: AYŞE AKTI
 Nalzemeci: SÜLEYMAN BULDAS

İmza:

[Handwritten signatures and marks]

Noktalama Sevgiyi!

Sen aklımda hep soru işareti
 Bir ünlemsin yüreğimde!
 Ben senden ince, uzun;
 sen benden tombul, kısa...
 İkimiz bir noktalı virgül gibi...

Parantez açtım yeniden aşka
 hiçbir açıklama yapamadan.
 İki nokta gibi duran üst üste
 ellerimiz bir tanıma ne uygun!

Üç nokta koydum anlayan anlasın...
 Yaşayan bilsin annem gibi
 babamın alnındaki uzun, kısa çizgileri.

Sevgi, aşk eş görevli sözcükler sanki
 virgül mü konur onların arasına!
 Onları birleşik sözcük gibi yazdım.

Adını kesmeyle ayırdım özel adını.
 Kısalttım; çekimlendiğin ekleri ayırdım.
 Nokta koymadan sevgiye,
 aşka büyük harfle başladım.

***Şiiri sırayla okuduktan sonra, grup arkadaşlarınızla tartışınız. Aşağıda verilen soruları, grupça yanıtlayınız. 03.03. 2004.**

Sorular:

1. Yukarıdaki şiirde geçen noktalama işaretleri nelerdir? Simgelerini göstererek yazınız?
2. Şiirde, noktalama işaretlerinden hangilerinin kullanıldığı yerlerle ilgili bilgilere ulaşmaktayız?

EK-10'UN DEVAMI

YANITLAR

1- Soru işareti(?), ünlem işareti(!), noktalı virgül(;), parantez (()), iki nokta(:), üç nokta(...), virgül(,), kesme işareti('), nokta(.

2. Soru işareti: Soru bildiren cümlelerde kullanılır.

Ünlem işareti: Heyecan bildiren cümlelerde kullanılır.

Noktalı virgül: Cümleleri birbirinden ayırmak için kullanılır.

Parantez: Cümlenin yapısıyla doğrudan ilgili olmayan açıklamalar için kullanılır.

İki nokta: Bir cümlede açıklama yapılırken kullanılır.

Üç nokta: Herhangi bir sebeple cümlelerin sonuna konulur.

Virgül: Eş görevli sözcük ve tamlamalar arasında konulur.

Kesme işareti: Özel adlara getirilen çekim ekleri kesme işareti ile ayrılır.

NOKTA Cümlenin sonuna ve cümlenin bittiğini belirten işarettir. Bu işaretten sonra büyük harf ile başlanır.

GRUP Üyeleri: Yusuf Yılmaz

Ozan Karakaya

Tuzan Büyükbulutcu

Sevinç Ünal

Kadice Tokdemir

UP ADI: Fecdetim

EK-11

Türkcemizin Yazım Kuralları

Türkcemizin yazım kuralı var,
Bunların başında "mi" eki var,
"mi" "mi" soru ekidir;
İkileme yapar ayrı yazılır.

Türkcemizin yazım kuralı var,
Bağlaclardan "de", "ki" var.
Eklerle karıştırma ayrı yazılır;
Bağlacların efendisidir bunlar,

Grup adı = Çengel

Üyeleri = Nazlı Akgün = ~~...~~Yasemin Akgöl ~~...~~

Metin Dincer

Tolga Söyüklücuten ~~...~~Ahmet Kana ~~...~~

Grup adı = Surup

Üyeleri = Gönül Toprak ~~...~~

S. Zehra Selin Sağlora

~~...~~ Habiba Sade~~...~~ Karantınor Acar

Kaynakça: Bu şiiri Allahbaşı şarkısını düşünerek uyarladık. Bu şiir
Grup Çengel ve Grup Surup tarafından düzenlenmiştir.

*10 .03.2003 tarihinde, iki grubun işbirliğiyle yazılan şarkı sözü.

Grup Adı: GÖZDE

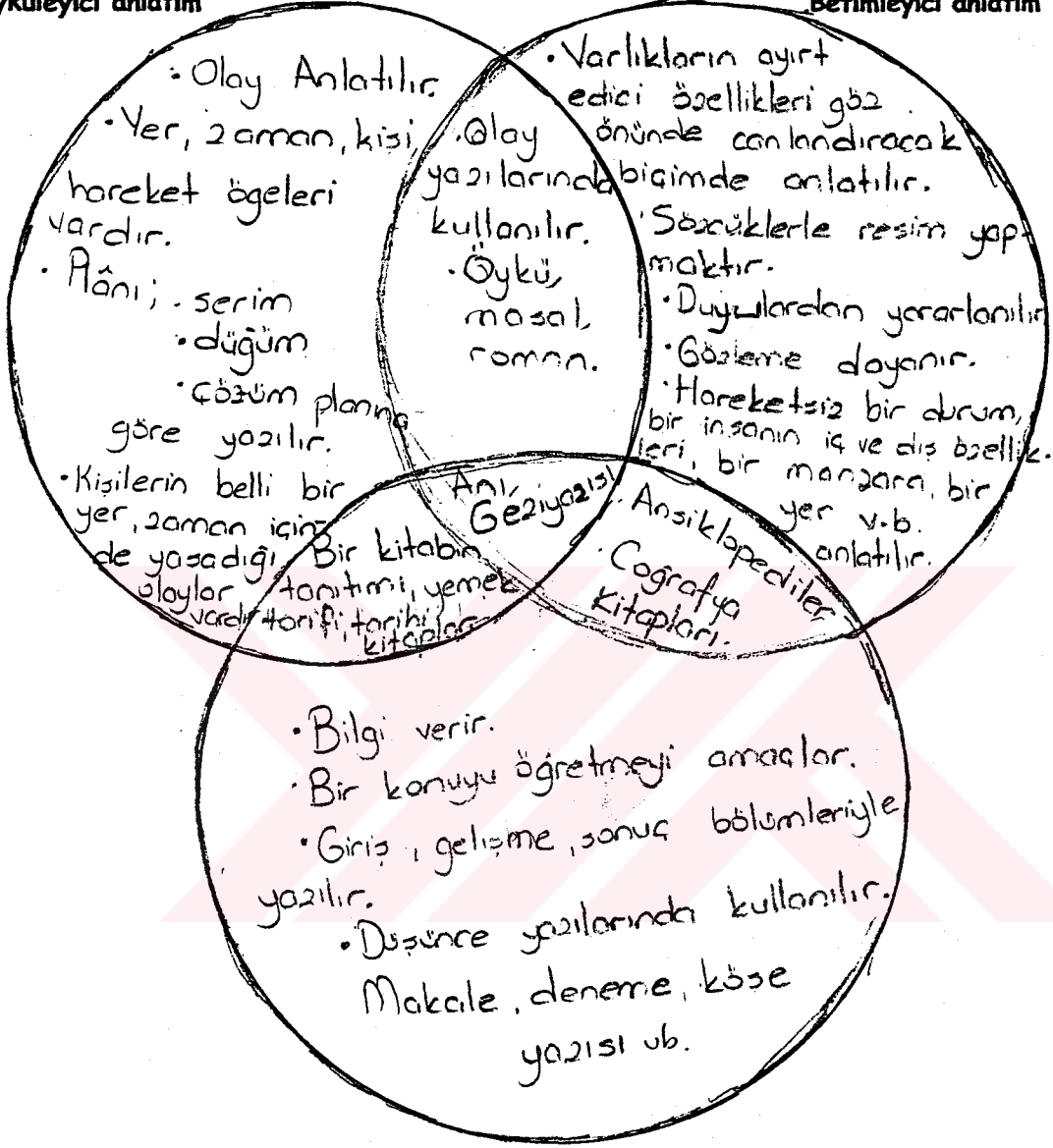
Grup Üyeleri: Selin Sağlam, Kader Tokhay, Uğur Simsek, Gökhan Armağan,

Recep Güneş

VENN ŞEMASI

.Öyküleyici anlatım

.Betimleyici anlatım



*17.03.2003 tarihinde gerçekleştirilen 'VENN ŞEMASI' uygulaması.

Çalışma Yaprağı:

5N 1K

31. 03. 2004

Aşağıdaki soruları yanıtlayarak, derste yaptığınız etkinlikle ilgili rapor yazınız.

DERS ETKİNLİĞİ RAPORU

| Kim? | Ne? | Nerede? | Ne zaman? | Niçin? | Nasıl? |
|-------------|--|---------------|-----------------------------------|---|--|
| Gilda Grubu | Cümle Çalışması Doğru ve yanlış, 1. ve 3. kişili anlatım | 7 D sınıfında | 31.03.2004 Çarşamba 2. ders | Yazılı anlatım daha iyi kavranak için. | Arkadaşlarımızla birlik te, grup çalışmasıyla |

Bugünkü dersimizde cümle birleştirme çalışması yaptık. İlk önce biz bitirdik. Öğretmenimiz kitapdan bize kelimeler verdi. Biz bu kelimeleri birleştirerek cümleler oluşturduk. En sevdiğimiz cümle, "Geleceği aygünümüzün altında ezabiliyiz, ama yurdun kokuyu ortadan nasıl kaldıracağız?" (Voltaire).

Ayrıca doğrudan ve dolaylı anlatımı gördük. Birinci kişili anlatımı ve üçüncü kişili anlatımı gördük. Örnekler:

1. Lokman, "Ben yarın size geleceğim" dedi. → Doğrudan anlatım
2. Lokman, yarın bize geleceğini söyledi. → Dolaylı anlatım
3. Bu sabah erken uyandım. → Birinci kişili anlatım
4. Öğrenciler bahçede oyun oynadılar. → Üçüncü kişili anlatım

Grup Üyeleri: Pınar Büyükbulut
Gilda Grubu

Seher Öksüz

Birdal Postan

Pelin Serocak

Selin Sağlam