

**İLKÖĞRETİM II. KADEME VI. SINIFLARDA DİL BİLGİSİ
ÖĞRETİMİNDE AKTİF ÖĞRENME YÖNTEMİNİN
ETKİLİLİĞİ**

KADER MENTEŞ BOLAT

145264

**DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Lisansüstü Eğitim – Öğretim Sınav Yönetmeliğinin

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı İçin Öngördüğü

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Olarak Hazırlanmıştır

İZMİR – 2004

**İLKÖĞRETİM II. KADEME VI. SINIFLARDA DİL BİLGİSİ
ÖĞRETİMİNDE AKTİF ÖĞRENME YÖNTEMİNİN
ETKİLİLİĞİ**

KADER MENTEŞ BOLAT

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Nevin AKKAYA

145264

**DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Lisansüstü Eğitim – Öğretim Sınav Yönetmeliğinin

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı İçin Öngördüğü

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Olarak Hazırlanmıştır

İZMİR – 2004

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “İlköğretim II.Kademe Altıncı Sınıflarda Dil Bilgisi Öğretiminde Aktif Öğrenme Yönteminin Etkililiği”adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlâk ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

30/09/2004

Ku Bolat

Kader MENTEŞ BOLAT



Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

İşbu çalışmada, jürimiz tarafından...~~TÜRKÇE~~...~~EĞİTİMİ~~.....Anabilim Dalı ...~~TÜRKÇE~~...~~EĞİTİMİ~~... Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS / ~~DOKTORA TEZİ~~ olarak kabul edilmiştir.

Başkan ...~~Yrd. Doç. Dr.~~...~~Mehmet~~...~~TARDIMCI~~...
Adı Soyadı

Üye...~~Yrd. Doç. Dr.~~...~~Nevin~~...~~AKKAYA~~...
Adı Soyadı (Danışman)

Üye...~~Yrd. Doç. Dr.~~...~~Vesile~~...~~YILDIZ~~...
Adı Soyadı

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...1.../12.../2004

Prof. Dr. ~~Sedef~~ ~~Giderer~~
Enstitü Müdürü

YÜKSEK ÖĞRETİM KURULU DOKÜMANTASYON MERKEZİ
TEZ VERİ GİRİŞ FORMU

Tez No:

Konu Kodu:

Üniv. Kodu:

Tezin Yazarının

Soyadı: Menteş Bolat

Adı: Kader

Tezin Adı: İlköğretim II.Kademe Altıncı Sınıflarda Dil Bilgisi Öğretiminde Aktif Öğrenme Yönteminin Etkililiği.

Tezin Yabancı Dildeki Adı:

Effectiveness of active learning method in second year at secondary rank of Primary Education.

Üniversite: Dokuz Eylül Üniversitesi

Enstitü: Eğitim Bilimleri

Yıl: 2004

Diğer Kuruluşlar:

Tezin Türü:

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

Dili: Türkçe

Sayfa Sayısı: 91

Referans Sayısı: 69

Tez Danışmanı:

Yrd. Doç. Dr. Nevin AKKAYA

Türkçe Anahtar Sözcükler:

1. Türkçe Eğitimi
2. Aktif Öğrenme
3. Öğrenci Stilleri
4. Geleneksel Öğretim

İngilizce Anahtar Sözcükler:

1. Turkish Language Teaching
2. Active Learning
3. Student's Styles
4. Traditional teaching

Tarih: 30.09.2004

İmza:

K. Menteş

Tezinden dipnot gösterilmek şartıyla bir bölümünün fotokopisi alınabilir.

ÖZET

Yapılan bu araştırmanın amacı, aktif öğrenme ve geleneksel öğretimin ilköğretim öğrencilerinin Türkçe başarısı üzerindeki etkilerini ortaya koymaktır. Hedeflenen, eğitim düzeyi daha yüksek, daha nitelikli nesiller yaratmak için neler yapılabileceğinin saptanmasıdır.

Araştırmada yöntem olarak ön test-son test araştırma deseni ve öğrenci stili indeksi uygulanmıştır. Araştırma, deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin sayıları birbirine eşittir (n= 28). Her iki grup da başarı durumu, cinsiyet, sosyo-ekonomik koşullar vb. açıdan benzer nitelikler taşımaktadır.

Uygulamanın yapıldığı 8 hafta süresince elde edilen veriler Türkçe başarı testi ve öğrenci stili indeksi göz önünde bulundurularak değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları ortalama, standart sapma analizleri sonucunda elde edilmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe başarısı üzerinde aktif öğrenme yönteminin, geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Aktif öğrenme yönteminin zihne uygunluğu, kullanışlı, ekonomik olması, öğrenciye kendi öğrenmesinin sorumluluğunu yüklemesi gibi özellikleri bu etkililiği destekleyen bir nitelik taşımaktadır. Araştırma sırasında öğrenciler arasındaki etkileşime de dikkat edilmiş ve aktif öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencileri arasında kurulan düzgün iletişim göze çarpmıştır.

Edinilen bu bulgular ışığında bu araştırmanın, bu alanda yapılacak diğer araştırmalara, araştırmacılara öğretmen yetiştiren kurumlara, ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlere kaynaklık etmesi ve çeşitli alanlarda uygulanıp yaygınlaştırılması istenilmektedir.

Bu noktada unutulması gereken şey ise; araştırmanın ilköğretimin 6. sınıfında ve dilbilgisinin yazım-noktalama, sözdizimi konularıyla sınırlandırılmış olmasıdır.

ANAHTAR SÖZCÜKLER

Türkçe Eğitimi - Aktif Öğrenme – Öğrenci Stilleri-Geleneksel Öğretim

ABSTRACT

The purpose of this research is to bring out the effects of active learning and traditional teaching on the Turkish achievement and to fix what can be done for creating qualified and high educated generations.

In this study, pretest-posttest research design and student's style index are implemented as a method. The research was carried on two groups: Experiment and control groups. The number of the students that make up the experiment and control group is equal to the each other (n=28). Both groups have the similar qualities in the level of success, sexuality and socio-economic conditions.

The documents, obtained through the implemented period-8weeks-, are evaluated by keeping into consideration the Turkish Achievement Test and Student's Style Index. The research findings are obtained in the result of standard deviation and average.

According to the documents obtained at the very end of the research, it's concluded that Active learning method is more effective on the Turkish Achievement of 6th class primary school students than traditional teaching method.

Active learning's having some qualities, like it's appropriacy to mind and it's being economic and practical gives the responsibility of learning by "self" to the student support its effectiveness.

During the research, the interaction among the students is taken into the consideration and there becomes a correct communication among the experiment group students upon whom the active learning is implemented.

In the light of these obtained findings, this research is desired to be a source for following researches and researchers, teachers working in the primary schools and institutions that train the teachers. This research's being used in many fields is also desired.

It is necessary not to forget that this research is limited with the 6th class of primary school and the subjects of grammar, punctuation, and word order.

KEY WORDS:

Turkish Language Teaching - Active Learning - Student's Styles-Traditional teaching

ÖN SÖZ

Bu araştırmada ele alınan problem, ilköğretim öğrencilerinin Türkçe başarısını arttırmada kullanılan yöntemlerin ne derece etkili olduğudur. Yaptığımız araştırmada bu soruya yanıt ararken karşılaştırdığımız yöntemler, Aktif Öğrenme ve Geleneksel Öğretim yöntemidir. Araştırma, ilköğretim öğrencilerinin Türkçe başarısında Aktif Öğrenme ve Geleneksel Öğretim yönteminin etkilerini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Aktif öğrenme son yıllarda eğitimbilim alanında büyük yankılar uyandırmış ve bu konuda yapılan araştırma – uygulama sonuçlarının olumluluğu, birçok ülkede olduğu gibi bizim ülkemizde de ilgiyle karşılanmıştır. Ülkemizde de halen çeşitli konu alanlarında ve sınıf düzeylerinde uygulamalar yapılmaktadır. Bu araştırmayla da aktif öğrenmenin, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe başarısı üzerindeki etkileri denenmiştir.

Bu araştırmayla varılan sonuçların, aktif öğrenme ile ilgili ilköğretim okullarında yapılacak çalışma ve uygulamalara destek vereceği düşünülmektedir. Eğitimin yaşam boyu süren bir etkinlik olduğu göz önünde bulundurulursa aktif öğrenmenin, yaşam boyu öğrenen çağdaş bireyler yetiştirilmesinde ne derece önem taşıdığı anlaşılacaktır.

Bu araştırmanın yürütülmesine ve sonuçlandırılmasına katkıda bulunan birçok değerli isim bulunmaktadır.

Araştırma sürecinin her aşamasında, destekleyip, çalışma isteğini perçinleyen, görüş ve yardımlarıyla katkıda bulunan sevgili eşime teşekkür ederim.

Tezin yazım aşamasında anne karnında bulunan ve tekmeleriyle destek veren biricik oğlum Ulaş'a çok teşekkür ederim.

Araştırma boyunca rehberliğini, deneyimlerini ve yardımını hiç eksik etmeyen değerli danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Nevin Akkaya' ya teşekkürü bir borç bilirim.

Ayrıca uygulama yaptığım Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu'ndaki öğrencilerime teşekkür ederim.

Bu araştırmanın, aktif öğrenmeyle ilgili ilköğretim okullarında yapılacak çalışma - uygulamalara katkı sağlanması ve yaygınlaştırılması isteğimizdir.

Kader Menteş Bolat

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ.....	I
TUTANAK.....	II
TEZ VERİ GİRİŞ FORMU.....	III
ÖZET.....	IV
ABSTRACT.....	V
ÖNSÖZ.....	VI
İÇİNDEKİLER.....	VII
TABLolar LİSTESİ.....	VIII
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	IX
BÖLÜM I	
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu.....	1
Ülkemizde Anadil Eğitiminin Gelişimi.....	5
Anadili Öğretiminin Sorunları.....	5
Geleneksel Öğretim.....	7
Öğrenme Stilleri.....	9
Öğrenme Stillerinin Etkililiği.....	11
Aktif Öğrenme	13
Aktif Öğrenme Nedir?.....	13
Aktif Öğrenmenin Temel Düşünceleri.....	16
Aktif Öğrenme Teknikleri.....	19
Aktif Öğrenmenin Etkililiği.....	31
Aktif Öğrenmenin Dil Öğretimindeki Yeri.....	33
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	35
Problem	37
Alt Problemler.....	37
Sınırlılıklar	38
Sayıtlar	38
Kısaltmalar	38
Tanımlar	38

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....	39
Aktif Öğrenme İle İlgili Yurtdışında Yapılan Yayın ve Araştırmalar.....	39
Aktif Öğrenme İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Yayın ve Araştırmalar.....	44

BÖLÜM III

YÖNTEM.....	53
Araştırma Modeli.....	54
Çalışma Grubu.....	54
Veri Toplama Araçları.....	54
Deney Deseni.....	57
İşlem Yolu.....	57
Verilerin Toplanması ve Çözümü.....	58
Veri Çözümleme Teknikleri.....	59

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM.....	60
Aktif Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Türkçe Başarısı Üzerindeki Etkileri	60

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	64
Sonuçlar	64
Tartışma	64
Öneriler.....	66
KAYNAKÇA.....	68
EKLER.....	72
1. Türkçe Başarı Testi.....	72
2. Belirke Tablosu.....	75
3. Geleneksel Öğretim Yönteminin Uygulandığı Türkçe Dersine İlişkin Günlük Plan Örneği.....	76
4. İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Uygulandığı Bir Türkçe Dersine İlişkin Günlük Plan Örneği	78

5.Kavram Ağı Yönteminin Uygulandığı Bir Türkçe Dersine İlişkin Günlük Plan Örneği.....	80
6.Kartopu Yönteminin Uygulandığı Bir Türkçe Dersine İlişkin Günlük Plan Örneği.....	82
7.İlköğretim Okulu Türkçe Programı.....	84



TABLOLAR LİSTESİ

Tablo	Sayfa No
1.1 Edilgin, Etkileşimli ve Aktif Öğrenme Biçemlerinin Tanımlayıcı Özellikleri.....	8
1.2 Öğretim Stili Modelleri.....	10
1.3 Gregorc ve Butler'ın Öğretimin Öğrenme Stillerine Uydurulmasıyla İlgili Önerileri.....	12
1.4 Eski ve Yeni Öğrenme Yaklaşımlarının Karşılaştırılması	15
1.5 Keşfederek Öğrenme Sürecinin Aşamaları	22
1.6 Aktif Öğrenmenin Geliştirdiği Öğrenme Ürünleri.....	34
3.1 Türkçe Başarı Testine İlişkin Güvenirlik Çalışması Sonuçları	55
3.2 Türkçe Başarı Testi Madde Analizi Sonuçları	56
3.3 Deney Deseni.....	57
4.1 Grupların Öntest Puanlarına Göre Ortalama Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları	60
4.2 Grupların Sontest Puanlarına Göre Ortalama, Standart sapma ve t-Testi Sonuçları.....	61
4.3 Deney Grubunun Öntest-Sontest Puanlarına Göre Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları.....	62
4.4 Kontrol Grubunun ÖnTest-SonTest Puanlarına Göre Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları.....	63

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil	Sayfa no
1.1 Ana dili Öğretimi İçerisinde Yer Alan Etkinlikler	2
1.2 Program Geliştirme Süreci.....	5
1.3 Aktif Öğrenme Tekniklerinin Etkililiği.....	32
(Seçilmiş Araştırmalar)	



BÖLÜM 1

GİRİŞ:

Bu araştırmada, aktif öğrenme ve geleneksel öğretimin, ilköğretim öğrencilerinin dil bilgisi (yazım- noktalama, söz dizimi) başarısı üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, sayılılar, sınırlamalar, kısaltmalar ve tanımlamalar üzerinde durulmuştur.

PROBLEM DURUMU:

Dil , düşünme ve iletişim aracıdır. “Kişinin iletişim yeteneğini , büyük ölçüde, onun, iletişim aracı olan dili kullanabilme becerisi belirler.” Çünkü dil bir öğrenme ve öğretme aracıdır (Sever, 1994).

Dil, insanların isteklerini anlatmak için kullandıkları sesli işaretler sistemidir. İnsanların duygu ve düşünceleri dil temeli üzerinde gelişir.

Dil, toplumun kültür birikimini nesilden nesile aktaran en etkili araçtır. Bu sebeple de, eğitim sistemlerinde ana dili öğretimine daha titiz yaklaşılmakta, büyük önem verilmektedir.

Öğrenme ve öğretme, bir iletişim sonucu oluştuğuna göre, bireyler duygu ve düşüncelerini sözlü veya yazılı olarak en iyi şekilde anlatmak zorundadırlar. Bu da dinleme, konuşma, okuma, yazma gibi etkinliklerin daha baskın olarak işlenmesi anlamına gelmektedir.

Ana dili öğretiminin bireylere; doğru, açık ve etkili bir iletişimi gerçekleştirebilecek dilsel becerileri kazandırma; onların düşünme güçlerini geliştirme, yetkinleştirme ve toplumsallaşma süreçlerine katkıda bulunma gibi temel amaçları vardır (Sever, 2000).

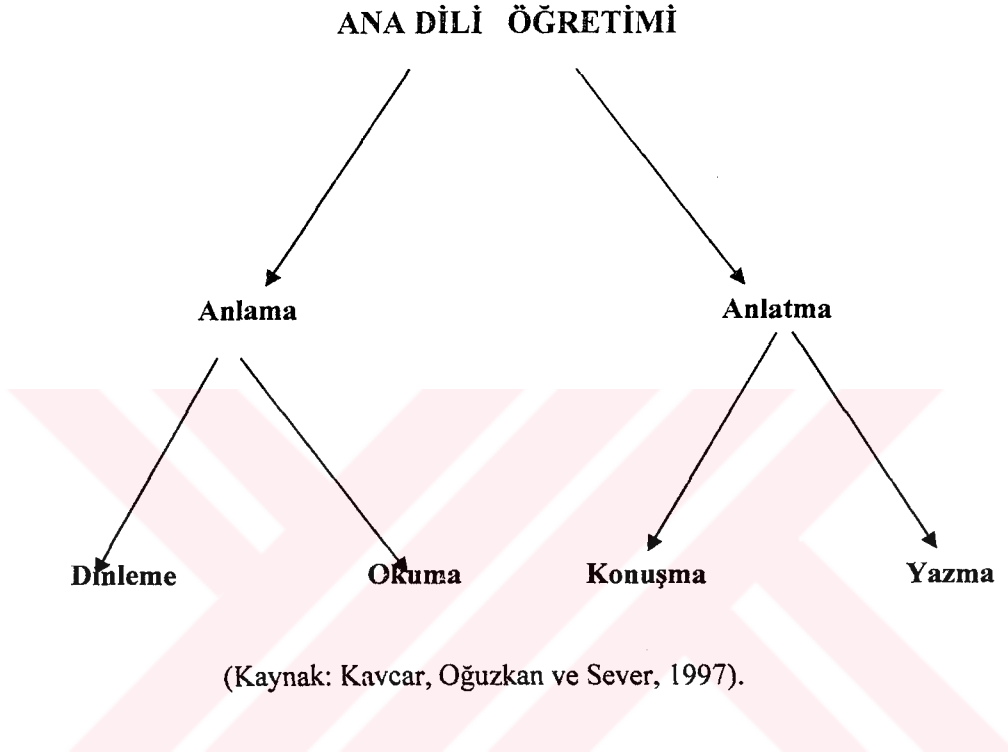
Bu amaçlar ile bireylere kendi gerçeklerini ve dünya gerçekliğini ana dilleriyle kavrama ve değerlendirme becerileri kazandırılmaya çalışılmaktadır.

Ana dili öğretimi tek boyutlu bir bilgi ve beceri alanı değildir. İlköğretim programında Türkçe çalışmaları, okuma, yazma, anlama, anlatım, dinleme becerisi gibi başlıklar altında ele alınmıştır.

Ana dili öğretimi içerisinde yer alan bu etkinlikler aşağıda Şekil 1.1’de gösterilmiştir.

Şekil 1.1

Ana dili Öğretimi İçerisinde Yer Alan Etkinlikler



Türkçe öğretiminin amaçları arasında öğrencilerimize dilin temel kurallarının öğretilmesi de yer alır. Dilimizle ilgili temel kurallarının öğretilmesi, sezdirilmesi sözlü ya da yazılı anlatımlarda daha başarılı olunması açısından önem taşır.

Ancak dil bilgisi etkinliklerinin tek amacı, bu alandaki bilgileri, kuralları öğrenmek değildir. Bu etkinliklerin amacı, doğru konuşmayı, doğru yazmayı, doğru anlamayı sağlayıcı, bu amaca yardımcı işlevsel bir dil bilgisidir (Cemiloğlu, 2001).

Dil bilgisi bir dilin sesleri, sözcük türleri, bunların yapıları, cümle olarak dizilmeleri ve cümle içindeki görevleri, çekimleriyle ilgili kuralları inceleyen bir dil bilimi dalıdır. Her dilin kendine özgü kuralları bulunduğu için, ayrı bir dil bilgisi vardır (Göğüş, 1978).

1962 tarihli Ortaokul Programında dil bilgisinin amacı şöyle belirlenmiştir: “Öğrencilere Türk dilinin konuşma, yazma, ve okuma ile ilgili ana kurallarını sezdirip ana dilini kullanışta güven kazandırmak.”

M.E.B, 1942 yılında ortaokullar için Necmettin Halil Onan tarafından yazdırılmış bulunduğu Dil bilgisi kitabı dolayısıyla okullara gönderdiği genelgede, dil bilgisi öğretiminin

amacını şu şekilde açıklamaktadır: “Dil bilgisi öğretiminin amacı, öğrenciye bir takım tanımlar ve kurallar belletmek olmayıp, ana dilinin canlı kullanımını gözlemek yoluyla iyi kullanmak ve gerek sözle, gerek yazı ile isteklerini doğru ve güzel anlatmak yeteneklerinin gelişmesine hizmet etmektir.”

Öyleyse hızla değişen ve gelişen dünyamızda, bireylerin kendini en iyi şekilde ifade etmesini sağlayacak bir dil öğretimi gerekmektedir. Bireylerin gözünde dil bilgisini bir - kurallar yığını - olarak göstermek yerine, günün koşullarına uygun olarak anlama ve anlatma etkinliklerinin bir parçası olduğunu göstermek gerekliliği doğmaktadır.

Türkçe bir bilgi dersi değil, beceri ve ifadelerin ön plana çıktığı; kuramsal bilgilerle yetinilmeyip anlama ve anlatma güçlüklerinin giderildiği, uygulama gücü kazandırıldığı bir derstir. Bu sebeple de öğretim sırasında bu becerileri kazandırmaya yönelik ilkeler benimsenmelidir. Hedeflere erişmede öğretmenlerin göz önünde bulundurmaları gereken ilkeler şu şekilde sıralanabilir:

- * Dil doğal bir ortam içinde öğretilmelidir.
- * Öğretimde çocuğun kendi dilinden hareket edilmiştir.
- * Türkçe öğretiminde bütün derslerden yararlanılmalıdır.
- * Değişik dil çalışmaları arasında sıkı bir ilişki kurulmalıdır.
- * Çeşitli ders araç ve gereçlerinden yararlanılmalıdır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1997).

Anlaşılabacağı üzere dil öğretimi öğrencilere bilgiden çok temel beceriler kazandırmak amacıyla taşımaktadır. Çünkü başlı başına dil bilgisi kurallarının öğretilmesi yerine, bunların öğrencide birer beceri haline dönüşmesi için uygulamalar yaptırılmalıdır. Öğrencilerin yazma ödevlerinde ve diğer etkinliklerde bu kurallara uyup uymadığı izlenmelidir. Böylece öğrenci etkin bir şekilde dilinin temel becerilerini kazanır.

Öğrenci için öğrenmenin gerçekleştiği ortam büyük önem taşımaktadır. Eğitim Teknolojisi Kılavuzu (1999) eğitim ortamı ile ilgili olarak “eğitim ortamları öğrenme-öğretme süreçlerinde bilgi iletme işleminin meydana geldiği, öğrencinin konu ile etkileşimde bulunduğu personel, araç ve gereç, tesis ve organizasyon öğelerinden oluşmaktadır.” açıklamasını vermektedir. Bu kapsamda sınıf ortamı önem kazanmaktadır. Tekindal ve Sönmez (1998) tarafından “sınıf, öğrencilerin kendi yaşantıları yolu ile davranışları değiştirmeye ve oluşturmaya çalıştığı yerdir.” şeklinde tanımlanmaktadır ve sınıf ortamının öğrenme üzerindeki etkisi üzerine “Okulun temel öğeleri olan program, öğrenci, öğretmen ve kaynaklar sınıfın içindedir ve birbirleri ile yakından ilişkilidir.” şeklinde dikkat çekilmektedir (<http://mlokurs.virtualeve.net/> 2003).

Öyleyse sınıfın fiziki ortamı öğrenmenin gerçekleşmesi için birinci dereceden önem taşır. Çünkü sınıfın fiziki şartları aktif öğrenmeyi olumlu ya da olumsuz yönlerden etkileyeceği için öğretim ortamının nasıl düzenlenmesi gerektiğinin bilinmesi etkin öğrenmeyi gerçekleştirmede atılması gereken ilk adımlardan biridir. Bu nedenle, Türkçe derslerinde daha çok öğrencileri etkinliğe yöneltecek uygun ortamın yaratılması gerekmektedir (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 1997). Buna göre Türkçe’de uygulanacak yöntem etkin olmalıdır (Kocaoluk ve Kocaoluk, 1992).

Günümüz eğitim sisteminde uygulanmakta olan geleneksel öğretimde ise çağın hızlı gelişim ve değişimine ayak uydurabilecek nitelikte insan gücü yetiştirmek mümkün görünmemektedir. Çünkü mevcut sistemde öğretmen bilgi aktarıcı, öğrenci ise pasif (alıcı) konumundadır.

Geleneksel ezberci eğitimde öğretmen, okul ve okulun öğretileri ön plandadır. Öğrenci ise ikinci derecede edilgen bir role sahiptir. Dolayısıyla öğrencilerde yeteri kadar düşünme davranışı gelişmediği için öğrenciler, ezbere yöneltmiştir. Çünkü dinleyerek öğrenme bir noktada sınırlı kalmaktadır. Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar, gözlenen verimsizlik mevcut sistemin aksaklıklarına dikkat çekmektedir. Yapılan araştırmalar, anne – baba, öğretmen yakınmaları ve uzman görüşleri, bu durumu destekler niteliktedir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1997).

Oysa, dilin durağan bir yapı olmadığı düşünülürse, dil öğretiminin de daha dinamik yaklaşımlarla gerçekleştirilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Yani öğrenciyi merkeze alan, öğrencinin “öğrenme” sürecine aktif (etkin) olarak katılmasını sağlayacak öğretim metotları kullanılmalıdır.

Eğitim alanında yapılan çalışmalar gösteriyor ki; öğrenciler ancak kendileri için anlamlı olan şeyleri kavrayabilmekte ve anlamlı buldukları bilgiyi günlük yaşamlarına aktarabilmektedirler. Bütün bu bilgilerin ışığında, Türkçe derslerinde sadece verilenlerle yetinmeyen; gören, duyan, çözümleyen, söyleyen, yapan, katılan ve öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmeye yönelik çalışmalar hız kazanmalıdır. Yani öğrencilerin dilin gelişimine ve zenginleşmesine katkıda bulunmasını sağlayacak yeni yöntemlerin uygulanması gerekmektedir.

ÜLKEMİZDE ANA DİL EĞİTİMİNİN GELİŞİMİ

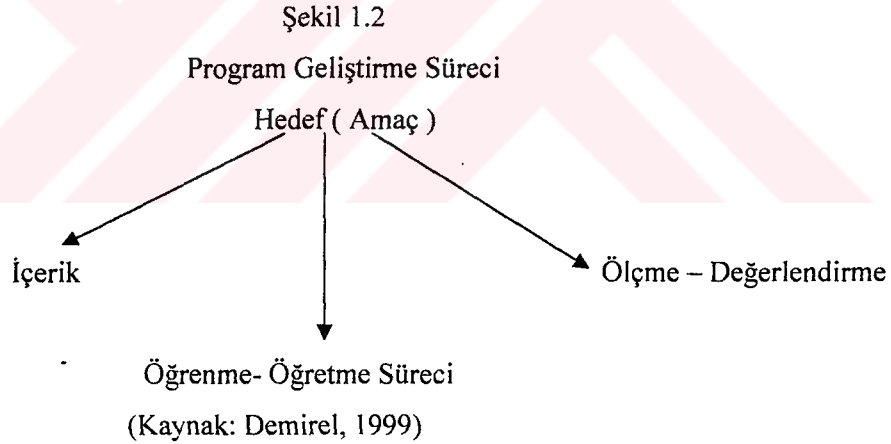
Diğer ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de ana dili eğitimi çeşitli aşamalardan geçmiştir. Bu aşamalardan geçilirken çeşitli dil ve edebiyatlarının etkisi de zaman zaman görülmüştür.

Osmanlı İmparatorluğu dönemindeki eğitim kurumlarında Türkçe öğretimi, Tanzimat dönemiyle başlamıştır. Cumhuriyet döneminde ise 3 Mart 1924 tarih ve 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat (Öğretimin Birleştirilmesi) Kanunu ile bütün eğitim kurumlarında Arapça ve Farsça'nın öğretimine son verilmiş, eğitim ve bilim dili olarak Türkçe kabul edilmiştir.

1928 yılında ise Türk harflerinin kabulü ile bugünkü Türkçe öğretiminin temelleri atılmıştır. Sırasıyla 1929, 1945, 1957 yıllarında hazırlanan Türkçe programları bugünkü uygulamaların temelini oluşturur. 14.6.1973 gün ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunuyla zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkarılması kararlaştırılmış, şimdiki ilköğretim okulları için yeni bir Türkçe eğitim programı hazırlanmıştır.

Bugün ilköğretim okullarında okutulan Türkçe programı, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun 22.9.1981 tarih ve 172 sayılı kararıyla kabul edilmiş ve 26 Ekim 1981 ve 2098 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanmıştır.

Bu programda dil öğretimine yönelik özel amaçlar ve davranışlar Anlama, Anlatım, Dil bilgisi ve Yazı alt başlıkları altında ele alınmıştır. Program genel ve özel amaçlar, öğrencilere kazandırılacak davranışlar, yöntem, araç- gereç ve ölçme- değerlendirme basamaklarından oluşmaktadır.



ANA DİLİ ÖĞRETİMİNİN SORUNLARI

Dil, bir iletişim aracıdır. İletişim konuşma, yazma, dinleme, okuma gibi süreçleri içine alır. Bunun için de ana dili olarak öğretilecek Türkçe'nin öğretimine ayrı bir önem verilmelidir. Ana dili olarak Türkçe öğretimi anlama – anlatma etkinliklerini içine alan kuramsal ve uygulamalı özelliklere sahip olarak gerçekleştirilmektedir . Ancak günlük yaşamda karşılaştığımız sorunlar ve eğitimcilerin yakınmaları göstermektedir ki iletişim konusunda birtakım eksiklikler söz konusu olmaktadır. Yapılan araştırmalar da (Tekin, 1980;

Kaya, 1985; Dilbaz, 1988) gözlemlenen ve yakınılan sorunları doğrulamaktadır. Tekin (1980)'in araştırmasında, lise ve dengi okulları bitirdikten sonra yükseköğretime girebilen öğrencilerin, “okuduğunu anlama gücü” ile “yazılı anlatım becerisi”ni yeterli düzeyde kazanamamış oldukları saptanmıştır. Bu durum, ilköğretimden lise öğreniminin sonuna kadar sürdürülen Türkçe öğretiminin verimsizliğini göstermektedir.

Konuştığımız dilin yapısını, sınırlılık ve olanaklarını bilmek anlama – anlatma etkinliklerini olumlu yönde etkileyecektir. Bunu sağlamak da ancak iyi bir dil bilgisi eğitimiyle gerçekleştirilebilir. Dil, değerlerini birbirleriyle olan ilişkilerinden alan birimlerin oluşturduğu bir dizge, dil bilgisi de bu dizgeyi ortaya koymayı, dizgeyi oluşturan kuralları bulmayı, bunları tutarlı bir biçimde açıklamayı amaçlayan çalışma alanıdır (Adalı, 1983). Amaç, içinde yaşanan dili kavratmak olduğu için de Türkçe'nin, hangi yöntemlerle daha doğru ve güzel kullanılabileceği araştırılarak, uygulamalarla geliştirilmelidir. Çünkü modern toplumun artık hareket noktası dil üzerine kurulmaktadır (Yalçın, 2002).

Ülkemizde, Türkçe öğretiminin sorunlarına ilişkin öğrenci – öğretmen – uzman görüşleri, özetlemeli bir yaklaşımla şu başlıklar altında toplanabilir:

- a- Okuma etkinliklerini, sınıf ve okul kitaplıklarının yetersizliği nedeniyle, sınırlı kaynaklardan yararlanılarak yapılması,
- b- Öğretimde, genellikle, bilgi kazandırmaya yönelik öğretmen merkezli (öğretici) bir yaklaşımın ele alınması,
- c- Kalabalık sınıflar nedeniyle, serbest okuma, sözlü ve yazılı anlatım alanında her öğrenciye yeterince alıştırmaya ve ödev yaptırılmaması,
- d- Ders kitaplarında Türk dilinin zengin anlatım olanaklarını yansıtan metinlere yeterince yer verilememesi,
- e- Dil bilgisi öğretimine bazı sınıflarda gereğinden çok zaman ayrılması, bazılarında ise gereğince yer verilmemesi; ayrıca bu öğretimin anlama ve anlatma becerilerinin gelişmesine yardımcı olacak, uygulamalı bir nitelik taşıması,
- f- Öğretimin değerlendirilmesinde, bilgi düzeyindeki davranışların yoklanmasına yönelik sorulara daha çok ilgi duyulması,
- g- Öğretimin aşamaları arasında bir bütünsellik kurulamaması,
- h- Öğrencilerde, ana dili duygusu ve bilincinin geliştirilmesinde istenilen amaçlara ulaşılamaması,
- i- Dersin, aynı zamanda bir sanat dersi de olduğunun yeterince anlaşılabilmesi; öğrencilerin yaratıcı yetilerinin de yeterince geliştirilememesi,

j- Öğrencilere okuma sevgisi ve alışkanlığının kazandırılmasında, öğretimden beklenen verimin alınamaması (Sever, 2000).

Yukarıda kısaca ele alınan bu sorunlar üzerinde yapılacak ayrıntılı araştırma ve uygulamaların yaygınlaştırılması gerekmektedir.

GELENEKSEL ÖĞRETİM

Geleneksel öğretim, öğretmen merkezli öğretimin genel adıdır. Bu öğretim yönteminde roller öğretmen tarafından belirlenmiştir. Öğretmen etkin, öğrenci pasif (alıcı) konumundadır. Bundan dolayı da öğrenci kendi öğrenmesiyle ilgili pek fazla sorumluluk almamaktadır.

Öğretmen öğrenciye bilgi aktarma görevini üstlenir. Bu da genellikle –düz anlatım- yöntemiyle yapılır. Öğrenciler anlatılan bilgileri edilgin bir şekilde alırlar ve bu biçimiyle tekrarlamakla sorumlu tutulurlar.

Geleneksel öğretim yönteminde her öğrencinin farklı ilgi alanlarının olduğu, öğrenme biçimlerinin farklılığı göz ardı edilir ve tek tip öğretim sürdürülür. Geleneksel sınıflarda öğretim süreciyle ilgili tüm kararları öğretmen verir. Bunun sonucunda da paylaşımsız, tek yönlü iletişim kurulmaya çalışılır.

Dünyada kullanılan diğer öğretim biçimleri incelendiğinde genel olarak üç grupta toplandığı görülmektedir (Huber, 1997).

Tablo 1.1

Edilgin, Etkileşimli ve Aktif Öğrenme Biçemlerinin Tanımlayıcı Özellikleri

Aktarmacı/ Edilgin	Etkileşimli	Dönüştürmecisi/ Etken
--------------------	-------------	-----------------------

Bilgi aktarma ve tekrarlama var. Sorumluluk öğretmende, kararları öğretmen alır.Programda seçenekler yok.Amaç bilgi edinme.	Bilgi aktarma ve tekrarlama yok. Öğretmen –öğrenci etkileşimi var. Öğretmen karar verici, soru sorucu; öğrenci bilgiyi keşfedici. Amaç problem çözme becerilerini geliştirmek.	Sorumluluk öğrencide, kararları öğrenci alır, değerlendirmeyi öğrenci yapar. Öğretmen seçenek sunar, öğrenciye yardım eder.Karmaşık düşünme.
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tablo incelendiğinde görülmektedir ki; zihnin, karmaşık işlemleri çözümlemesini sağlayan yöntemler öğretmenin etken olduğu yöntemlerdir.

Bu aşamada göz ardı edilmemesi gereken bir nokta da, geleneksel öğretim yönteminin diğer yöntemlere kaynaklık etmesidir. Geleneksel öğretimin öğretmen tarafından önceden planlanması, kullanılan düz anlatım yöntemi, bireysel başarıların sergilenmesi, anlatımda kullanılan soru-yanıt tekniği vb. özellikler diğer yöntemleri destekler nitelik taşımaktadır.

Geleneksel öğretimdeki eksikliğin başlıca nedeni, öğrencilerin her birinin verilen bilgileri aynı biçimde algıladığı ve aynı biçimde yorumladığı bilgisidir. Oysa ki her bireyin bilgiyi alış şekli, özümsemesi, yorumlaması farklıdır. Geleneksel öğretimin yanlılığı öğrenci çeşitliliğini göz ardı etmesinden kaynaklanmaktadır. Bu noktada üzerinde durulması gereken konu “öğrenme stilleri” olmalıdır.

ÖĞRENME STİLLERİ

Öğrenmek ve öğretmek için birçok yol olduğu bilinmektedir. Herkes öğrenebilir fakat herkesin aynı şekilde öğrenmesi beklenemez. İşte bu noktada devreye – öğrenme

stilleri – girmektedir. Bir öğrencinin algılayış şeklini, çevresindeki insanlarla ilişkilerini ve öğrenme çevresinde kendisine etki eden bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik yapısı, onun öğrenme stilini belirler.

Dunn (1988) tarafından öğrenme stili, “bir öğretim yöntemini bazıları için harika, diğerleri için korkunç yapan biyolojik ve gelişimsel özellikler” olarak ele alınmaktadır.

Keefe 'ye (1988) göre öğrenme stili, “bir öğrencinin nasıl öğrendiği ve nasıl öğrenmekten hoşlandığı” ile ilgilidir.Keefe (1982) başka bir tanımlamada daha ayrıntılı bir ifadeyle öğrenme stilinin “Öğrencilerin nasıl algıladığı, öğrenme çevresiyle nasıl etkileşimde bulunduğu ve bu çevreye yönelik tepkilerin az çok kalıcı göstergeleri olan bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik özellik” olduğunu belirtmektedir.

Gregorc (1985) ise öğrenme stilini “ruhun ve bazı zihinsel niteliklerin göstergesi olan dışsal davranış, özellikler ve hal ” olarak nitelendirmektedir.

Birkey ve Rodman (1995); insanların farklı öğrenme ve farklı bilgi işleme sistemlerine sahip olduğunu, dolayısıyla farklı öğrenme stillerine sahip olduğunu belirtiyor.

Öğrenme stili olarak görülmeyen ama öğretmenlerin dikkat etmeleri gereken bazı önemli noktalar bulunmaktadır. İnsanlar genellikle dört yoldan bilgi edinirler:

1. Görsel: Bu kategoriye girenler görerek ve okuyarak öğrenmeyi tercih ederler. Kendi başlarına okuyarak öğrenirler, renkli temsil, grafik ve haritaları tercih ederler.
2. İşitsel: Bu gruba dahil olanlar, işiterek, tartışarak ve dinleyerek öğrenmeyi tercih ederler.
3. Kinestetik: Bu gruptakiler hareket enerjisinin kalıcılığı yoluyla öğrenirler . Bu tiptekiler öğrenecekleri şeylerle fiziksel olarak temas kurarak, yaparak öğrenirler. Kinestetik gezme, pandomim, dramatize etme gibi etkinlikleri kapsar.
4. Sosyal: Bazı öğrenciler de başkalarıyla sosyal etkileşim halindeyken daha iyi öğrenir.

Eğer öğrencilerin bu dört tip öğrenmeden hangisine yatkın olduğu (bilgi alma ve işleme yönünden) tespit edilirse, ona göre öğretim materyali hazırlanabilir. Bu şekilde öğrenme ve öğretme süreci daha etkin hale gelecektir.

Bir başka açıdan değerlendirildiğinde anlama biçimlerine göre insanlar ikiye ayrılabilir:

1. Bütüncül (global) öğrenciler : Bu tür öğrenciler resmin tamamını görür, ayrıntılara pek dikkat etmezler. Özellikleri arasında resmin tamamını görme, grup çalışması içinde işbirliği, dürüstlük duygusu , aynı anda birkaç iş yapma, beden dilini okuma vb. yer

alır. Bireysel yarışmadan ve çatışmalardan kaçınırlar. Öğrenme sürecinde işlem adımlarını ve ayrıntıları kaçırmazlar.

2. Analizci (analytical) öğrenciler: Bu tip öğrenciler ayrıntılara yönelmişlerdir ve çok özel ayrıntılara bile dikkat ederler.

Analitik stilde öğrenenler: Her şeyi sıralayan, ayrıntılara dikkat eden, ne beklediğini bilen, bir zamanda bir iş yapan, mantıklı, duygularına hakim olan, kendilerini motive eden, bazen ana fikri kaçıran kişilerdir.

ABD 'de birbirinden bağımsız üç öğretim stili modellenmiştir:

Tablo 1.2

Geliştiren	Teorisi	Öğretimsel Önemi
Anthony Gregoric, Katherine Butler Çevre ilişkileri modeli (The Mediation Abilities Model)	Somut sıralı , soyut sıralı , somut rasgele ve soyut rasgele düşünme ve ilişki kanallarını kullanma .	Her öğrencinin öğrenme stilini bilme ve buna sınıfta yer verme .
Rita Dunn, Kenneth Dunn, Marie Corbo Öğrenme Stili modeli	Bilişsel stiller ve beyin biçimi .21 stil içine yerleştiriyor .	Her öğrencinin stilini öğrenmek ve faaliyetleri buna göre düzenleme.
Bernice McCarthy	Beynin güçlü tarafları ve bilişsel sisteme dayalı. Algı ve düzenleme (ordering) tipine göre hayalci (imaginative), analitik, sağ duyulu (common sense) ve dinamik öğrenciler .	Sınıfta her öğrenme tipine uygun öğrencilere hitap edebilecek bir ders yapılmalı .

Öğrenme Stillерinin Etkililiği

Öğrenme stillerinin etkililiği ile ilgili birçok araştırma yapılmış ve öğrenme stilleri ve akademik başarı arasında değişik ilişkiler saptanmıştır. Örnek olarak, Lawrence (1984)

Mayers – Briggs Tip Saptayıcısının yargılama boyutu ile üniversite başarısı arasında ilişki saptanmıştır.

Öğrenme stillerinin öğrenilmesi bütün öğrencilerin başarısını arttırdığı gibi, başarısız öğrencilerin de başarılarını arttırmaktadır. Ancak olumlu sonuçlar elde etmek için öğretimsel işlemlerin ve öğretim çevresinin bulgulara göre yeniden düzenlenmesi gerekmektedir.

Marcus'un (1978) araştırmasında ortalama, ortalama altı ve üstü öğrenci gruplarında öğrenme stili farklılıkları olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğrenciler, öğrenme stillerine uygun olarak eğitilirse, özellikle yüksek bilişsel yetenekleri olan çocuklarda matematik ve okuma başarılarının arttığı da görülmektedir (Dunn , Rita ; K. Dunn, G.E.Price .Learning Style Inventory (LSI).

Bir başka çalışma, müzik alanında yetenekli olanların seçiminde de işitme becerisine dayalı öğrencilerin tercihlerinin daha doğru sonuçlar verdiğini göstermektedir (Kreitner , 1981).

Öğrenme stillerinin okumaya yönelik tutum, alan , akademik başarı, sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama üzerindeki etkilerini inceleyen Posey ve Wollenberg (1983), (a) içerik açısından eşyalarla çalışma, (b) öğrenme yollarından resimle öğrenme, (c) öğrenme koşullarından kişinin kendi amaçlarını saptaması, bağımsız çalışma ve arkadaşlarla çalışmanın söz konusu olan değişkenleri etkilediği sonucuna ulaşmışlardır .

Kısaca, öğretim stilleri ve teknolojileri ile öğrenme stilleri arasında uyum söz konusu olduğunda etkin öğrenmenin de gerçekleştiği belirlenmiştir . Böyle bir uyumun olmadığı durumlarda ise öğrenciler güvensizlik, bıkkınlık, düş kırıklığı vb. duygular yaşamakta, bunun sonucunda da tükenmişlik, disiplin suçu gibi sonuçlar ortaya çıkmaktadır .

Burada önemli olan nokta öğretimin öğrenme stillerine nasıl uyum sağlayacağıdır. Gregorc ve Butler (1984) bu konuda bir öneri sunmuşlardır.

Tablo 1.3 Gregorc ve Butler 'ın Öğretimin Öğrenme Stillerine Uydurulmasıyla İlgili Önerileri

Stil	Öneriler
Somut Doğrusal	alıştırma kitapları, el kitapları, laboratuvar kitapları, gösterim, programlı öğretim, yapılandırılmış olan geziler, çoğaltmalar, çalışma paketleri, alıştırma, uygulama yapma, çalışma.
Soyut Doğrusal	düz anlatım, kasetler, ders kitapları, telafi okumaları, program çalışma, danışmanlı bireysel çalışma, slayt .
Somut Dağınık	bağımsız çalışma, bilgisayar ve diğer oyunlar, benzeşim, açık uçlu problem çözme, mini anlatımlar, araştırma, seçenekli okuma ödevleri.
Soyut Dağınık	televizyon, film, yönlendirilmiş imge, grup tartışması, müzik eşliği .

Kaynak : Gregorc ve Butler (1984) .

Sonuç olarak öğrenme stilleri çeşitli gerekçelerle eleştiriliyor olsa da genel olarak öğretim sürecinde etkili olduğuna inanılan özelliklerden biridir. Çünkü öğrenme durumu olarak nitelediğimiz etkinlik üç temel öğeden oluşmuştur. 1. Öğrenilecek konu, 2. Bunun öğrenileceği süreç (Öğrenme-öğretme süreci) 3. Öğrencinin öğrenimini etkileyen koşullar (Alkan,Kurt: 39).

AKTİF ÖĞRENME

Yabancı yazında “Active Learning” adıyla bilinen - Aktif Öğrenme-son yıllarda eğitim alanında en çok ilgi gören konuların başında yer alır. Başta gelişmiş ülkeler olmak

üzere birçok ülkede çeşitli projeler yürütülmekte, bu konudaki yayınların ve araştırmaların sayısı giderek artmakta, öğretmenlere aktif öğrenme tekniklerini uygulama becerisini kazandırmak üzere yoğun çabalar harcanmakta ve yeni aktif öğrenme teknikleri geliştirilmektedir (Açıkgöz , 2002).

Birçok ülkede aktif öğrenme konusu ulusal projelerin temel amaçlarından biri haline gelmiştir. Örneğin, Avustralya’da 1989 yılında yayınlanan Common and Agreed National Goals of Schooling (Okulların Ortak ve Kabul Edilmiş Ulusal Amaçları)’de okulların öncelikli amacının akıllı ve esnek işgücü yetiştirmek olduğu belirtilmiştir. Bunu gerçekleştirmenin yolu ise aktif öğrenmedir (Baum , Dohring ve Eckert’den aktaran Açıkgöz, 2002).

Bazı ülkelerde ise okullarda aktif öğrenmenin uygulanabilmesi için gerekli değişiklikler yapılması yoluna gidilmiştir.Hatta aktif öğrenme uygulamalarının yaygınlaştırılması için çalışmalar hızlandırılmıştır.

Aktif öğrenmenin temel düşünceleri bazı okul modellerinin de temel koşulları olmuştur. Örneğin, aktif öğrenmenin en yaygın uygulama biçimlerinden işbirlikli öğrenme, işbirlikli okul modelinin başta gelen koşullarındandır (Açıkgöz, 1992).

Ülkemizde de aktif öğrenme çalışmaları giderek ilgi görmekte, çeşitli alanlarda ve sınıf düzeylerinde uygulanmaktadır.

AKTİF ÖĞRENME NEDİR ?

Öğrenciyi, öğrenmenin merkezine alan bir yaklaşıma eğitim tarihinde zaman zaman rastlansa da, 20. yy.’ ın başından itibaren daha fazla kabul görmüştür. Bilginin doğası ve öğrenme alanına yönelik çalışmalar insan öğrenmesinin doğası konusundaki düşüncelerde köklü değişikliklere yol açmıştır. Psikoloji alanındaki bu değişimler öğretim tasarımında da davranışçılıktan bilişselcilğe geçen bir değişime yol açmıştır. Bilişsel öğrenme teorisi “yapısalcı ” öğrenme yaklaşımını benimsemektedir. Yapısalcı öğrenme yaklaşımı, öğrenciyi mevcut bilgisiyle sunulan yeni bilgiyi karşılaştırıp bilgilerini yenileyen, değiştiren ve bilgilerine yeni bilgiler ekleyen bir düzeyde görmektedir. Kısaca öğrenci bilgi verilen değil, bilgiyi alıp onu yeniden yorumlayan konumundadır. Bu noktada “ bilginin keşfi ” anahtar sözcük olmalıdır.

Örneğin, Montessori (Lillard, 1972) öğrencilerin neyi öğrenmek istediklerine kendilerinin karar vermelerini önermiş, Dewey bilginin öğrenci tarafından keşfedilmesine

önem vermiştir(Kutlu,<http://www.insanbilim.com.tr/>). Vygotsky, Piaget ve Bruner'in (1961) çalışmaları da özellikle anılması gereken çalışmalardır(ilkogretim-online.org.tr/).

Aktif öğrenme (a) öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleriyle ilgili karar alma fırsatlarının verildiği ve (b) öğrencinin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir (Robert ve Simons).

Aktif öğrenme anlayışında vurgulanan düşünce; öğrencinin kendiyle ilgili kararlar alması ve düşünmenin aktifleştirilmesidir. Aktif öğrenme anlayışına göre öğrenmenin gerçekleşme şekli, neyin ne kadar öğrenildiği ve öğrenmeyle ilgili eksikliklerin neler olduğu gibi kararları öğrenen alır. Çünkü öğrencinin çalışmaları kişisel olarak önemli görünmedikçe, düşünceleri, katılımları değer görmedikçe öğrenme- öğretme süreci anlamlı gelmez. Yapılan araştırmalar da, bu görüşü destekler niteliktedir. Örneğin, etkilice öğrenen deneklerin ne zaman stratejik davrandıklarının ne zaman davranmadıklarının farkında oldukları ortaya çıkarılmıştır (Gardner, 1990).

Etkin öğrenme, yeni bir yaklaşım olmayıp, temeli Sokrates'e kadar uzanan bir öğrenme modelidir. Bu yaklaşımla öğrenciler, pasif alıcı olmaktan kurtulur ve öğrenme sürecinde karar verme, sorumluluk alma ve öğrenmeyi öğrenme olanağına kavuşmaktadırlar. Öğrenmeyi kontrol edebilecek düzeye gelen öğrenci ise; fazlaca bir yardım almadan kendi kendine keşifler yapabilir. Kısaca kendi öğrenme stratejileri, kazanılan bilgiyle öğrenci arasında bir arabulucu rolü üstlenmektedir.

Aktif öğrenme anlayışı ve geleneksel öğrenme anlayışı ile düzenlenen öğretim ortamları arasındaki farklılıklar Johnson, Johnson ve Smith (1991) tarafından şu şekilde gösterilmektedir :

Eski ve Yeni Öğrenme Yaklaşımlarının Karşılaştırılması

	Eski	Yeni
Bilgi	Öğretenden öğrenene aktarılır .	Öğreten ve öğrenen birlikte yapılandırır.
Öğrenciler	Öğreten tarafından doldurulacak boş bir araçtır.	Aktif , yapıcı , keşfedici , kendi bilgisine dönüştürücü .
Öğretenin Amacı	Sınıflamak ve ayırmak .	Öğrencinin yetenek ve yeterliklerini geliştirmek
İlişkiler	Öğreten ve öğrenen arasında kişisel ilişki yok.	Öğreten-öğrenci ve öğrenci-öğrenen arasında kişisel ilişki yok .
Bağlam	Yarışmacı , bireysel .	Sınıfta ve işte işbirliği.
Sayıltı	Her uzman öğretebilir .	Öğretim karmaşıktır yetiştirme gerekir .

Kaynak: (Johnson,Johnson ve Smith 'den aktaran Kutlu,(<http://www.insanbilim.com.tr>).

AKTİF ÖĞRENMENİN TEMEL DÜŞÜNCELERİ

Aktif öğrenmenin temelini oluşturan başlıca düşünceler, aktif öğrenmenin etkililiğini ortaya koymak üzere tek tek ele alınmıştır.

Öğrenen Öğrenme Sürecinin Aktif Bir Ögesidir

Uzun yıllar psikoloji ve eğitim bilim alanlarında davranışçılık akımının egemen olması, insan öğrenmesinin de bu yaklaşıma göre açıklanmasına sebep olmuştur. Davranışçılık akımına göre öğrenme, uyaran - tepki bağının oluşması ve bu bağın pekiştiricilerle güçlendirilmesi süreci olarak ele alınmaktaydı.

Bu yaklaşımda sadece öğrencinin edimi üzerinde durulmaktaydı. Davranışçılar edimin nedenleri ve uyaran-tepki bağı oluşurken olup bitenler üzerinde durmuyorlardı. Dolayısıyla öğrenmenin gözlenemeyen kısmı dikkate alınmıyordu. Öğrencinin anlayıp anlamadığı da önemini yitiriyordu. Çünkü anlatılanların öğrencilerce, anlatıldığı biçimde anlaşıldığı varsayıyordu.

Oysa son zamanlarda bilişsel anlayışla gerçekleştirilen öğrenme araştırmaları bu yaklaşımı tamamen geçersiz kılmaktadır (Huber, 1997; Johnson, Johnson ve Smith, 1991; Marzano, 1992).

Bilişsel öğrenme anlayışına göre anlamlı öğrenmeye örüntülerin ilişkilendirilmesiyle varılır. Yani öğrenen yeni kazanılan örüntüyü eskilerle bağlayarak , bildiklerini kullanma yoluyla anlamlı öğrenmeye ulaşacaktır. Böylece bilgiyi örgütleme, sınıflama, hipotezler geliştirip onları sınama ve yorum yapma yoluyla işler. Bu işlemler sonucunda gerçekleşen öğrenme ise, öğrencinin bilgiyi işleme yöntemlerinden ve önceki öğrenmelerinden etkilenmektedir.

Öğrenme Birikimli Bir Süreçtir

Öğrenme birikimli bir süreçtir, çünkü zihinsel örüntülerin kullanılarak yeni elde edilen bilgilerin bu örüntülere bağlanması öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Bu yolla bilginin uzun süreli olarak bellekte depolanarak gerektiğinde hatırlanması da kolaylaşmaktadır.

Öğrenen öğrenme sürecinde önceki bilgileriyle varolan şemaları kullanarak öğrenme malzemesini yeniden inşa eder ve yenilerle eskileri ilişkilendirerek anlamlar çıkarır. Örneğin Recht ve Leslie' nin (1988) araştırmasında okuyup anlaması kötü ancak basketbol hakkında bilgisi olan öğrencilerin; basketbolla ilgili bir parçayı okuyup anlamada, okuyup anlaması iyi ancak basketbol hakkında bilgisi olmayanlar kadar iyi edim gösterdikleri

saptanmıştır. Bu araştırma ön öğrenmelerin sonraki öğrenmeler üzerindeki etkisini göstermesi açısından ilgi çekicidir.

Öğrenme sürecinde birikimlerin önemi göz önüne alınırsa, öğrenme - öğretme süreçlerinde öğrenciye varolan bilgisiyle yenileri karşılaştırma, deneme, uygulama ve keşfetme fırsatı verilmelidir. Oysa geleneksel öğrenme ortamında bu fırsatlar verilmemektedir.

Öğrenmede Çevreyle Aktif Etkileşim Önemlidir

Öğrenme ve gelişmenin temelinde sosyal etkileşim bulunmaktadır. Örneğin Vygotsky 'e göre (1978) göre bilişsel gelişim çocuğun o toplumun daha gelişmiş üyeleri ile etkileşimin ürünüdür. Bu etkileşim sayesinde çocuk karşılaştığı sorunları çözerken kullanabileceği birikimi elde eder, yani karmaşık zihinsel beceriler kazanır.

Gerçekte öğrenme kişisel ve içsel bir süreçtir. Fakat sosyal etkileşim olmadan gelişme olmaz. Sosyal etkileşim öğrenme sürecinin etkililiğini artırmaktadır . Bu düşüncenin temelinde Piaget'nin (Inhelder ve Piaget, 1964) ve Vygotsky 'nin (1978) kuramları bulunmaktadır. Piaget 'ye göre, sosyal etkileşim olmadan uyum olmaz. Vygotsky 'nin kuramı ise sosyal etkileşimin önemi üzerine kuruludur.

Bruner'in (1996) "karşılıklılık" (reciprocity) kavramında da gelişim ve öğrenme süreçlerinde sosyal etkileşimin önemi vurgulanmaktadır. Kısaca etkileşim açısından zenginleştirilmiş ortamlarda bulunan çocukların beyinlerinin gelişeceği ve öğrenme kapasitelerinin artacağı söylenebilir. Aktif öğrenme teknikleri ile sürekli bir etkileşim fırsatı verildiği için, bu fırsatı vermeyen geleneksel yöntemlere göre daha etkili olmaktadır.

Öğrencinin Öğrenme Becerileri Geliştirilebilir

Aktif öğrenme anlayışına göre öğrenme yeteneği durağan değil , değişken bir yapı göstermektedir. Yani eğitim yoluyla bireylerin öğrenme kapasiteleri artırılabilir.

Marzano'nun (1991) üretken zihnin alışkanlıkları yer verdiği (a) özdüzenlemeli, (b) eleştirel, (c) yaratıcı düşünme ve öğrenme becerilerinin öğretilebilmesi, yani öğrenme kapasitesinin artırılabilmesi için öğrencilere bu becerilerin sergilendiği örneklerin sunulması gerekmektedir. Bazen normal ders işlenirken de dersle bütünleştirilerek öğrenme stratejileri öğretilebilir (Açıkgöz, 2000).

Bunun da ötesinde, öğretmen ve öğrenciler üzerinde çalışılarak öğrencilerin öğrenme güdülerinin artırıldığı da saptanmıştır (Açıkgöz, 2000). Bu nedenle öğrencileri yeteneklerine

göre sınıflamak, gruplamak yoluyla eğitmek günümüzde pek kabul gören bir yaklaşım değildir.

Yapılan araştırmalar da bu görüşleri destekler niteliktedir. Kötü öğrencilerin iyi öğrencilerden farkının ön öğrenmelerindeki ve bilişsel strateji kullanımlarındaki farklılıklar olduğu belirlenmiştir (Jones, Palincsar, Ogle, Carr, 1987). Fakat bu farklılıklar durağan değildir . Yetiştirme ile daha iyi öğrenen olunabilir (Weinstein ve Mayer, 1986).

Öğretimsel İşler Önemlidir

Eğitimle ilgili çalışmalarda uzun yıllar öğretmen davranışları, eğitim programlarının niteliği gibi dışsal kontrol öğeleri üzerinde yoğunlaşmış, öğrencinin ilgi ve istekleri , ne düşündüğü konuları ise pek ilgi çekmemiştir.

Eğitim bilim alanındaki gelişmelerden sonra öğrencinin algıları, davranışları, bilişsel süreçleri üzerinde durulmuş ve bu noktada da – öğretimsel işler – dikkati çekmiştir. Doyle (1983)'e göre öğretimsel işler öğrencinin dikkatini içeriğin belli noktalarına çeker ve bilgi işleme yollarını belirler.

Öğrenciye sunulan işler ve malzemeler, onun karmaşık düşünmesini ve kapasitesini zorlamasını gerektirir. Böylece öğrenci karşılaştığı sorunları sorgulayacak, yeni durumlarda kullanabilecek ya da başka durumlarla ilişkilendirebilecektir.

Öğretimsel işler bu denli önem kazanırken geleneksel öğretim uygulamalarında genellikle daha önce karşılaşılan bilginin tekrarını gerektiren standart işlemlere yer verilmektedir. Oysa bireyin öğrenmesi ezberlemenin ötesinde; akıl yürütme, problem çözme, bilgiyi işleme ve yeniden üretme gibi sınırlara ulaşmalıdır.

Farklı Kişiler Farklı Biçemlerde Öğrenir

Her bireyin kendine özgü bir öğrenme biçemi (stili) vardır. Kimisi okuyarak (görseller), kimisi dinleyerek (işitseller) daha iyi öğrenirler. Yapılan araştırmalarda öğrenme stilleri ile akademik başarı arasında ilginç ilişkiler belirlenmiştir

Yani öğretimin öğrenme stillerine göre düzenlenmesinin öğrenme süreci üzerinde olumlu etkileri görülmektedir.

Önemli olan öğretimi öğrencinin öğrenme biçimine uygun olarak tasarlamaktır. Bu nedenle, çeşitli öğrenme seçeneklerinin sunulduğu aktif öğrenme yöntemleri ön plana çıkmaktadır.

AKTİF ÖĞRENME TEKNİKLERİ

Öğretim yöntemleri, öğretmen ve öğrenci eksenli olmalarına göre öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli olmak üzere iki şekilde sınıflandırılırlar. Öğretmen merkezli yöntemde öğretmen aktif, öğrenci merkezli ise pasif, alıcı konumundadır.

Öğrenci merkezli yöntemlerde ise öğrenciler önceden hazırlanmış öğretim ortamlarında bilgiyi kendileri üretirler. Buradan hareketle aktif öğrenmenin hayata geçirilmesinin uygun öğretim stratejilerinin kullanılmasına bağlı olduğu söylenebilir. Çünkü uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmadığı sürece , aktif öğrenme düşüncesine fırsat tanınmaz, yalnızca kuram olarak literatürde kalması sağlanır.

Bu nedenle öğrenmenin etkili gerçekleşmesini sağlayan öğretim metotlarından yararlanmalı ve öğretim etkinlikleri rastlantılara bırakılmamalıdır.

Bu yöntemlerden bazılarının ana noktalarıyla açıklanması , konunun açıklığı kavuşması açısından yararlı görülmektedir. Burada açıklanacak olan tekniklerin bir özelliği de çeşitli okullarda ve çeşitli derslerde denenmiş olmalarıdır.

Aktif (etkin) öğrenme yöntemi olarak kullanılan kırktan fazla yöntem vardır ve bu sayı gün geçtikçe artmaktadır.

İşbirlikli Öğrenme

İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin karma kümeler oluşturarak, ortak bir amaç doğrultusunda, akademik bir konuda birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları öğrenmeyi gerçekleştirme süreci olarak tanımlanabilir.

Grup çalışmalarını işbirlikli öğrenme yapan özellik, öğrencilerin yalnızca kendi kapasitelerini değil arkadaşlarının kapasitelerini de sonuna kadar geliştirmeye çalışmalarından kaynaklanmaktadır. Bir grubun kazanımının, daima tek tek üyelerinin kazanımından fazla olduğu anlayışına dayanmaktadır.

İşbirlikli ders ortamında, hem grupsal hem de bireysel düzeyde daha yüksek bir başarı, daha kaliteli akıl yürütme stratejileri, gruptan bireye ve bireyden gruba daha çok bilgi iletimi, daha fazla yeni düşünceler ve sorunlara çözümler saptanmıştır(Kuryel, 2002).

İşbirlikli öğrenme literatürüne bakıldığında; bu konudaki ilk makalelerin (Deutsch , 1949) başlarda pek dikkat çekmemiş olmasına rağmen son otuz beş yıl içinde klasikleşmesi ve bu konuya olan ilginin gittikçe artması büyük önem taşımaktadır.

İşbirlikli öğrenmenin bu kadar ilgi görmesinin başlıca nedenleri şunlardır (Açıkgöz, 1995 c):

1-İşbirlikli öğrenmenin bilişsel öğrenme ürünleri ve süreçleri üzerinde diğer yöntemlere göre daha olumlu etkileri vardır

2- İşbirlikli öğrenmenin güdü, kaygı, tutum vb. duyuşsal özellikler üzerinde olumlu etkileri vardır.

3-İşbirlikli öğrenme, olumlu bir öğrenme çevresinin yaratılmasını sağlamaktadır.

4-İşbirlikli öğrenme; liderlik, paylaşma, eleştirme vb. destekleyici öğrenme ürünlerinin oluşmasına elverişli bir ortam yaratmaktadır.

5-İşbirlikli öğrenmenin uygulanması, özel düzenlemeler ve harcamalar gerektirmez.

6-İşbirlikli öğrenme, öğretimin bireyselleştirilmesini kolaylaştırmaktadır.

İşbirlikli öğrenme tek bir öğretim yöntemi gibi algılanmamalıdır. İşbirlikli öğrenmenin , Birlikte Öğrenme (Johnson, Johnson ve Holubec, 1990'a, 1992), Öğrenci Takımları (Slavin, 1990), Grup Araştırması (Sharan, 1980), Birleştirme (Aronson ve diğ., 1978) ve Birlikte Sorulım Birlikte Öğrenelim (Açıkgöz, 1990 a, 1992) gibi birçok uygulama biçimi vardır.

Bilişsel açıdan; problem çözmeye grup halinde çalışmanın daha etkili olduğu bilinmektedir.Karşılıklı etkileşim bilişsel açıdan ortaya çıkabilecek çatışma ve yetersizlikleri ortadan kaldıracaktır. Piaget' ye göre bazı sosyal bilgiler ancak etkileşim sonucunda öğrenilebilir. Ancak bazı grup üyeleri sorumluluk almaktan kaçabilir ve grup içinde verilmiş sorumlulukları yerine getirmeyebilir. Eğer grup amaçları bireysel amaçlarla özdeşleşirse işbirlikli öğrenme için ideal bir ortam hazırlanmış olur.

Bir grup çalışmasının işbirlikli öğrenme olabilmesi için sağlanması gereken koşullar şu şekilde sıralanabilir (Açıkgöz, 1992):

- a- Grup ödülü / Ortak ürün
- b- Olumlu bağımlılık
- c- Bireysel değerlendirilebilirlik
- d- Yüz yüze (destekleyici) etkileşim
- e- Sosyal beceriler
- f- Grup sürecinin değerlendirilmesi
- g- Eşit başarı fırsatı

İşbirlikli öğrenmenin, özellikle ilk ve ortaöğretim düzeylerinde, öğrencilerin akademik başarıları ile diğer duyuşsal, toplumsal (tutum, benlik saygısı, arkadaşlık ilişkileri

vb.) çıktıları üzerindeki araştırmalarla belirlenen olumlu etkileri, işbirlikli öğrenmeye olan ilginin son zamanlarda oldukça artmasını sağlamıştır.

Keşfederek Öğrenme

Keşfederek öğrenme, öğrencinin belli etkinlikler ve gözlemleri gerçekleştirerek yargıya varmasını öngören bir yaklaşımdır.

Keşfederek öğrenmeyi uygulamada dikkat edilmesi gereken nokta; öğrencilerde öğrenilecek konuya ilişkin merak uyandırmaktır. Öğrenilecek konuyla ilgili belli seviyede oluşturulacak belirsizlik öğrencinin merak güdüsünü harekete geçirecektir. Ancak oluşturulacak belirsizliğin düzeyi iyi belirlenmelidir. Çünkü aşırı belirsizlik öğrencide kargaşa yaratır; problemi çözmek için yeterli ipucu bulamayan öğrenci, öğrenmek için çaba harcamak istemez.

Keşfederek öğrenmenin en önemli savunucularından Bruner (1977), Harvard Biliş Projesi (Harvard Cognition Project) çerçevesinde, sosyal ve ekonomik coğrafya dersinde uygulanan keşfederek öğrenme stratejisinin, öğrencilerin karmaşık kavramsal düzeye gelmelerinde ve konuya ilgi göstermelerinde yöntemlere göre daha etkili olduğunu kaydetmektedir.

Keşfederek öğrenme daha önceden bilinmeyi algılamak için düşüncelerin sentezlendiği bir yöntemdir (Orlich ve diğ, 1985). Kısaca –keşfederek öğrenme- öğrencinin kendisinin üretmesi veya bilgiye ulaşması ilkesine dayanmaktadır.

Jacobsen, Eggen, Kauchak ve Dulaney'e göre (1985), keşfederek öğrenme sürecinde yer alabilecek aşamalar tablo 1.5'te gösterilmektedir.

Tablo 1.5

Keşfederek Öğrenme Sürecinin Aşamaları

Öğretmen : Örnekleri sunar
Öğrenciler : Örnekleri betimlerler.
Öğretmen : Ek örnekler sunar
Öğrenciler : Ek örnekleri betimler ve öncekilerle karşılaştırırlar
Öğretmen : Ek örnekler yada örnek olamayacak durumlar sunar
Öğrenciler : Örnekleri karşılaştırır ve farklılıkları bulurlar
Öğretmen : Öğrencilerin ilişkileri keşfetmesine yardım eder
Öğrenciler : İlişkileri açıklarlar
Öğretmen : Daha fazla örnek ister

Kaynak : (Jacobsen , Eggen , Kauchak ve Dulaney, 1985).

Araştırma Yoluyla Öğretme

Araştırma yoluyla öğretme, öğrencilerin belli bir konuyla ilgili sorunu çözmek için harekete geçmelerini, araştırma etkinliklerini sürdürmelerini ve bir sonuca varmalarını sağlar . Araştırma yoluyla öğretim stratejisi, uygulanırken önce dersle ilgili temel kavramlar belirlenmeli ve öğrencilerin bu kavramlarla ilgili ön bilgilerini ortaya koymaları sağlanmalıdır.

Araştırma yoluyla öğretme stratejisinin uygulanması sırasında yer alan işlemler şunlardır (Jacobsen , Eggen , Kauchak ve Dulaney , 1985):

- 1- Öğrencilere konuyla ilgili bir problemin sunulması,
- 2- öğrencilerin problemle ilgili denenceler ve geçici çözümler düşünmeleri,
- 3- bu hipotezlerle ilgili veri toplanması,
- 4- toplanan verilerin değerlendirilmesi,
- 5- sonuca ulaşma.

Bu işlemler, bilimsel bir araştırma sürecinde yer alan işlemlerle aynıdır . Bu yüzden araştırma yoluyla öğretme, yalnızca bir konunun öğretilmesi amacıyla değil öğrencilere araştırma ve problem çözme becerilerini kazandırması bakımından da önem taşır.

Bu yolla öğrenciler, yalnızca o konu alanı ile ilgili bir problemi değil, günlük yaşamda karşılaçağı sorunları adım adım nasıl çözebileceğini öğrenmektedir . Kısaca bu yolla öğrencilerin bağımsız olarak düşünmesi sağlanır.

Clark ve Starr'a göre (1981), araştırma yoluyla öğretilerde kullanılabilen taktikler şunlardır:

- Öğrencilerin veri toplama tekniklerini kontrol etme
- Düşünme soruları sorma
- Öğrencilerin yorum, açıklama yapması ve hipotez geliştirmesi
- Öğrencilerin topladıkları verilerden sonuç çıkarması
- Öğrencilerden ilke ve sonuçlarını başka durumlara uygulamalarının istenmesi
- Öğrencilerin düşüncelerini ve mantıklarını kontrol etmeleri
- Öğrencilere problem, çelişki vb. durumların sunulması ve değerlendirme

yapmalarının istenmesi.

Araştırma yoluyla öğretilme, a) *yönlendirilmiş* b) *yönlendirilmemiş* olmak üzere iki biçimde uygulanabilir.

Yönlendirilmiş araştırma sürecinde öğretmen etkin bir role sahiptir . Sorular sorma, malzemenin kullanımı, ortamın düzenlenmesi süreçlerinde öğretmenin önemli bir rolü vardır.

Yönlendirilmemiş araştırma sürecinde ise öğretmenin rolü en aza indirgenmiştir. Öğrencilerin soru sorma, bilgi toplama, inceleme gibi süreçlerde yalnız hareket ettiği görülür. Öğretmen gerekli durumlarda devreye girer.

Bazı yazarlar (Orlich ve diğ., 1985) bu stratejiye "tümevarımcı araştırma" adını vermektedirler.

Vızılda

Bu teknikte oluşturulan öğrenci grupları verilen bir problem , bir soru yada konu üzerinde görüşürler. Öğrencilerden konuyla ilgili bir hipotez geliştirmeleri yada bir örnek bulmaları istenebilir. Bu işlerin sonunda varılan sonucu gruplar sözcüler aracılığıyla sınıfa sunarlar. Sunum, sözcüler aracılığıyla yapılabildiği gibi büyük grup tartışması içinde de yapılabilir.

Vızıltı gruplarının özelliği geçici olmalarıdır. Bazen dinleyicilerin anlatılanlardan etkilenecek akıllarına geleni söylemeleriyle de oluşabilir . Bu yöntemde amaç, öğrenenlerin öğrendikleri hakkında konuşmalarına fırsat vermektir.

Tereyağ – Ekmek

Bu teknikte öğrenciler verilen bir problem yada konu üzerine önce tek başlarına düşünürler. Sonraki aşamada arkadaşlarıyla bir araya gelerek düşündüklerini tartışır . Bu

görüşmeler sonunda vardıkları sonucu sınıfa açıklarlar. Bu tekniğin ilk aşamasında öğrencilerden düşüncelerini kaydetmeleri de istenebilir . Bu yolla öğrenciler düşünmek için zaman kazanmış olur hem de birey olarak aynı anda aktifleşmeleri sağlanır.

Köşelenme

Bu teknik genel olarak net bir yanıtı olmayan sorular ve problemlerin çözümü sırasında kullanılır . Öğrencilere problem çözümü için bilgi toplamaları, çözüm önermeleri üretmeleri ve bu önermeleri savunmaları için fırsat verilir .

Tekniğin uygulanmasında yer alan temel basamaklar şunlardır (Açıkgöz, 2002).

1. Uygun problemin seçilmesi ve açıklanması.
2. Olası çözümlerin arasından özellikle tartışmalı olanların seçilmesi .
3. Seçilen çözümlerin kartonlara yazılarak sınıfın çeşitli köşelerine asılması.
4. Öğrencilerin kendilerine en gelen çözümün asılı olduğu köşeye gitmeleri ve orada toplanmaları.
5. Aynı köşeyi seçenlerin oluşturduğu gruplarda o çözümü seçme nedenlerinin tartışılması ve gerekçelerin hazırlanması.
6. Hazırlanan gerekçelerin sınıfa sunulması.
7. Sınıf tartışması ve sınıf kararının alınması.

Kavram Ağı veya Kavram Haritası

Öğrencilerin önceden öğrendikleri bir konuyu pekiştirmek amacıyla uygulanabilir. Eğitimsel oyun veya çalışma olarak algılanabilir. Kavramlar kartlara yazılır, öğrencilere veya gruplara dağıtılır . Gruplar kendilerine gelen kavramları kendi aralarında tartışır. Sonraki aşamada kitaba, diğer kaynaklara ve öğretmene başvurulabilir (Açıkgöz, 2000).

Yapılacak işler:

1. Grupların oluşturulması (dört veya beş kişilik gruplar oluşturulabilir)
2. Kartların hazırlanması
3. Kartların gruplara veya bireylere dağıtılması
4. Kavramların grupta araştırılıp tartışılması
5. Kavramların grup tarafından sınıfa sunulması
6. Kartların sergilenmesi

Problem Çözme

“Problem” sözcüğü önceden öğrenilmiş teorem yada kurallar yardımı ile çözümü istenen bir soru şeklinde tanımlanmaktadır (T.D.K sözlük). Problem, “yanıtı hazırdaki bilgi birikimiyle bulunamayan ancak araştırma ve inceleme sonucu yanıtlanabilecek bir sorudur” biçiminde de tanımlanabilir .

Problem çözme tekniği, konu alanlarının öğretimini doğal yaşam koşulları içinde verdiği için, öğrencilere başarı ve başarısızlıklarından yararlanarak öğrenme fırsatı sağladığından; yaparak, yaşayarak öğrenmeyi gerçekleştirmektedir. Problem çözme, karmaşık zihinsel işlemlerin çözümlenmesinde kullanılan bir tekniktir.

Problem çözme becerisi, kişiyi çözüme götürecekt kuralların edinilip, kullanıma hazır kılınabilecek ölçüde birleştirilerek bir problemin çözümünde kullanabilme düzeyidir.

Problem çözme tekniğinde başarıya ulaşabilmek için bazı aşamaların dikkatle izlenmesi gerekmektedir. Bu aşamaları Clark ve Starr, Dewey’ in düşünme sürecinin analizi görüşünü dikkate alarak altı maddede toplamışlardır (1986):

1. Problemin farkına varma
2. Problemi tanımlama ve sınırlama
3. Problemin çözümüne yarayacak bilgi toplama
4. Denenceler kurma
5. Denenceleri sınama
6. Çözüme ulaşma

Problem çözme metodu ile yapılan öğretim etkinliklerinin değerlendirilmesi sonucu kazanılan bilgi, beceri ve alışkanlıkların , geliştirilen değer – taktir duygusunun hayata transfer edilmesi, diğer metotlara nazaran daha sağlam ve geçerlidir (Kocaçınar, 1969).

Problem çözme tekniğinin öğretim tekniği olarak kullanılması, öğrencileri araştırmaya, bilgi toplamaya, kaynak taramaya ve öğrendiklerini paylaşmaya yönlendireceğinden öğrenciye kendi öğrenmesinin sorumluluğunu yüklemesi açısından önem taşımaktadır.

Eğitimsel Oyunlar

Oyun bireylerin fiziksel ve zihinsel becerilerini geliştiren, sanatsal ve estetik nitelikleri geliştirici, yaşantıyı zevkli kılan geliştirici etkinlikler olarak tanımlanabilir. Öğretimde oyunlaştırmanın önemli bir yeri vardır. Çünkü öğretimi öğrencilerin doğal

eğilimlerine göre düzenlemenin gerekliliğine inanılmaktadır. Öğrenme öğretme süreçlerinde oyunlara yer vermekle hem dersler ilginç duruma getirilecek , hem de öğrenciler güdülenecektir.

Çağdaş yöntemlerde öğretmene düşen görev geleneksel yöntemlerdekinden oldukça farklı biçimdedir. Öğretmen öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırma, öğrenciyi rehberlik etme, öğrenme sürecine öğrencinin katılımını sağlama ve öğrenciyi sürekli güdüleme ile yükümlüdür (Fidan, 1986).

Eğitimde dramatik yaşantılar olay, olgu ve durumların öğrenciler tarafından oyunlaştırılmasıyla edinilen yaşantılardır. Bu yaşantılar, yaşamdaki gerçeklerin bireylerce temsil edilen modelleri yardımı ile edinilir. Dramatik etkinliklerle yaşantı edinmede, mimikler, jestler, vücut hareketleri ve sesler iletişim aracı olarak kullanılır (Çilenti, 1984).

Öğrenciler oyunlar sayesinde kişilik geliştirir, yeteneklerinin farkına varırlar ve geliştirirler. Oyun tamamen boş geçirilen bir etkinlik değil, tersine kişiliğe çeşitli yararlar sağlayan bir araçtır (Tezcan , 1982).

Oyun tekniği, kart oyunları ve küçük grup oyunları olmak üzere ikiye ayrılır:

Kart Oyunları

Öğrenme – öğretme sürecini zevkli kılan tekniklerden biridir . Kart oyununun “Siz olsaydınız ne yapardınız?”, “Nesi Var?”, “Kutuplaşma” ve “Kavram Kontrolü” gibi türleri vardır.

Burada “Siz Olsaydınız Ne Yapardınız?” ve “Nesi Var?” (Bilen, 1989) oyunları kısaca tanıtılacaktır.

Siz Olsaydınız Ne Yapardınız ?

Bu kart oyunu tekniği, öğrencilerin yeni bilgiler kazanmaları ve karşılaştıkları problem durumlarında çözüm önerileri sağlamak amacıyla kullanılmaktadır. Bu nedenle kartların amaca uygun olarak hazırlanmaları gerekmektedir.

Sınıf kalabalık değilse öğrenci sayısı kadar ya da 3-4 kişilik işbirlikli öğrenme gruplarında kartlar incelenebilir. Bu kartlara konuyla ilgili durumlar yazılır. Durum açıklandıktan sonra “Siz olsaydınız ne yapardınız?” sorusuyla öğrencinin görüşü alınır. Çözümler oluşturulduktan sonra kartlara numaralar verilir. Öğretmen rasgele numaralar söyler, ilgili kart ve öğrencinin, grubun o problemle ilgili çözümünü ister. Diğer öğrencilerin de katkıda bulunmalarına fırsat tanınır. Tartışmalar özetlenerek diğer karta geçilir. Bütün kartlar tamamlanıncaya kadar bu işlem tekrar edilir.

Nesi Var?

“Bir durumun, bir kimsenin betimlenmesi, niteliklerinin belirlenmesi, yeni kelimelerin değişik bir yaklaşımla öğrenilmesi” (Bilen, 1989) ve yeni bilgiler edinilmesi amacıyla uygulanabilir.

Oyun için sınıftan bir öğrenci dışarı çıkarılır . Sınıftaki öğrenciler konuyla ilgili bir kavram belirleyip verecekleri ipuçlarını kararlaştırırlar. öğrenci sınıfa gelir ve istediği kişilere “Nesi Var?” diye sorar. Öğrenciler uygun ipuçlarıyla bu soruyu cevaplar

Öğrenci verilen tahmin etme süresi içinde yanıtı verir. Oyunun sonunda kararlaştırılan konuyla ilgili durum ya da kavram betimlenir, nitelikleri belirlenir.

Nesi var? oyunu ile öğrenciler bilgilerini eğlenceli bir biçimde gözden geçirirken, yeni bilgiler edinme fırsatını da kazanmış olurlar.

Öğretmenler, sınıf ve öğrenci düzeylerine göre bu oyunları çeşitli şekillerde uyarlayabilirler.

Karşılıklı Öğretim

Karşılıklı öğretim anlayışının temelleri Vygotsky'nin kuramına dayandırılmaktadır. Vygotsky (1962) gerçek ve olası gelişme düzeyleri arasında kalan -yaklaşık gelişim alanı- içinde sağlanacak öğretimle çocuğun geliştirilebileceğine inanmaktadır.

Bu yöntem okuma parçalarının anlaşılmasında ve hatırlanmasında kullanılabilecek grup tartışması tekniklerini tanıtmak üzere düzenlenmiştir. Grup; sosyal destek, uzmanlık paylaşımı ve rol modelleri sağlar (Brown ve Palincsar, 1989).

Öğretmen ve öğrenciler, bir metnin içeriği ile ilgili görüşleri dönüşümlü olarak tartışır ve metni hep birlikte anlamaya çalışırlar. Karşılıklı öğretimde açıklamalı parçayı paragraf paragraf okurlar (Palincsar ve Brown, 1984).

Metnin tartışılma sürecinde şu etkinliklere mutlaka yer verilir:

1. Parçayla ilgili soru sorma
2. Anlaşılmayan yerleri ve sözcükleri açıklama
3. Özetleme
4. Sonraki paragrafın içeriğiyle ilgili yordama yapma

Karşılıklı öğretimde bu stratejilerin kullanılmasının asıl amacı metnin içeriğinin anlaşılmasıdır. Tartışma, lider öğrenci tarafından bir soruyla başlatılır ve metnin ana noktalarının belirlenmesiyle sona erer. Diyalogun sonunda konuyla ilgili özetleme çalışması yapılır .

Tartışma sırasında öğretmen, liderin ve diğer üyelerin ihtiyaç duydukları konularda rehberlik yapar ve dönüt sağlar.

Karşılıklı Öğretimin Uygulamaya Geçirilmesi

Karşılıklı öğretim a- Yalnızca karşılıklı öğretim b- Karşılıklı öğretimden önce doğrudan öğretim olmak iki şekilde uygulanmaktadır.

a- Yalnızca Karşılıklı Öğretim

Karşılıklı öğretimin bu türünde sorumluluk öğretmendedir. Bu aşama –önlendirilmiş alıştırma- adıyla da anılır.

Yönlendirilmiş alıştırmada öğretmen, öğrencileri tartışmaya ve diğer öğrencilerin görüşlerini değerlendirmeye yöneltir. Öğretmen rehberlik ederek öğrencilere belli noktaları açıklar. Ancak kavrama etkinliğinin sorumluluğunu öğrencilere devreder.

Karşılıklı öğretimde asıl amaç, öğrencilerin birbirlerini destekleyip işbirliği yapmalarıdır.

b- Karşılıklı Öğretimden Önce Doğrudan Öğretim

Karşılıklı öğretimin bu türünde, öncelikli olarak stratejilerin öğretilmesi için birkaç saatlik bir süre ayrılır, sonra da diyaloglara geçilir.

Stratejiler üzerinde durulduktan sonra diyalog kurma ve yönlendirilmiş alıştırma basamakları -Yalnızca Karşılıklı Öğretimdeki- gibidir.

Yaratıcılık Grubu

Yaratıcılık kavramı yüzyılın başında önem kazanmış ve çeşitli araştırmalara konu olmuştur. Sistematik olarak 1950'lerden sonra incelenmeye başlanmıştır.

Yaratıcılık grubu ilk kez Gordon ve meslektaşları tarafından endüstri örgütlerindeki sorunlara çözümler üretmek amacıyla geliştirilmiş bir stratejidir. Bu strateji son yıllarda okul ortamlarına uyarlanmıştır.

Yaratıcılık grubu stratejisi şu sayıtlılara dayandırılmaktadır (Joyce, Weil ve Showers, 1992):

1. Günlük yaşamda yaratıcılık önemlidir.
2. Yaratıcılık süresi sıradır değildir ve tanımlanabilir. İnsanların yaratıcılıkları geliştirilebilir.
3. Yaratıcılık süreçleri her alanda aynıdır .

Yaratıcılık grubunun temel ögesini anolojiler oluşturur.Öğrenciler problemlerin üzerine gitmede anolojilerden yararlanır. Sonraki aşamada ise benzetmeler yoluyla, bilinenle bilinmeyenler arasında bağ kurar ya da bilinenlere farklı açılardan bakma fırsatını yakalar.

Yaratıcılık gruplarında; a- kişisel anoloji b- dolaysız anoloji c- bastırılmış çatışma olmak üzere üç çeşit anoloji kullanılmaktadır.

Kişisel anolojide, öğrencilerin empati yoluyla sorunun bir parçası olduklarını hissetmeleri sağlanır. Bu aşamada vurgulanan empatetik katılımdır.

Dolaysız anolojide, nesne ya da kavramlar karşılaştırılır. Kısaca, gerçek problem durumu başka bir duruma aktarılarak kıyaslanır.

Bastırılmış çatışmada ise sözcükler birbirinin karşıtı sözcüklerle tanımlanır .

Örnek Olay İnceleme

Örnek olay inceleme tekniği, karşılaşılan bir problem, incelenen bir olay ile ilgili çeşitli nedenler ortaya çıkarmak ya da çözümler üretmek istenildiğinde, problemin temel alınıp tartışılması amacıyla kullanılır.

Bu teknikte, konu alanıyla ilgili gerçek olaylardan yola çıkılır ve o olayla ilgili tartışma ortamı yaratılır. Ancak sınıf içi etkinliklere uyan bir gerçek olay bulunamadığı durumlarda, öğrenciye gerekli yaşantıyı sağlamak amacıyla örnek olay yazılabilir (Bilen, 1996).

Bu süreç , olay ile ilgili tartışmalar ve değerlendirmelerle sona erer .

Örnek olay inceleme tekniğinin Duruma yönelme, Sorunları saptama, Öneri geliştirme, Tartışma örüntülerini araştırma, Önerileri sadeleştirme ve geliştirme, Olgusal sayıltıları sınama olmak üzere altı aşaması bulunmaktadır (Joyce, Weil ve Showers, 1992).

Soru - Cevap

İlgili konuya yönelik önceden hazırlanmış soruların öğrenciler tarafından yanıtlanması, tartışılması ve değerlendirilmesi ilkelerine dayanan bir öğretim tekniğidir.Bu teknikle öğrencilerin derse yönelik ilgileri artar, onlara topluca düşünme alışkanlığı kazandırılır; dinleme, konuşma ve tartışma becerileri geliştirilir. Sorulan sorular düşündürücü ve amaca uygun olarak tasarlanmalıdır.

Soruların genel olarak işlevleri şunlardır (Willen'dan aktaran: McNeil ve Wiles, 1990):

1. Öğrenci katılımını artırma.
2. Önceki öğrenmeleri gözden geçirme.
3. Bir konuda tartışma başlatma.
4. Öğrencilere yaratıcı düşünmeyi öğretme.
5. Öğrenci yeteneklerini tanıma.
6. Öğrencinin öğrenmeye hazır olup olmadığını değerlendirme.
7. Hedeflere ulaşma derecesini saptama.
8. İlgı çekme.
9. Öğrenci katkılarını artırma.

Araştırma bulguları incelendiğinde görülmektedir ki, soru sayısı arttıkça öğrenme miktarı da artmaktadır. Bu teknik, her dersin belirli bölümlerinde uygulanabilir.



AKTİF ÖĞRENMENİN ETKİLİLİĞİ

Aktif öğrenme modeli, eğitim alanında son zamanlarda ilgi görmüş olmasına rağmen aktif öğrenmenin etkililiğine ilişkin oldukça çok sayıda kanıt bulunmaktadır.

Özellikle işbirlikli öğrenme tekniklerinin; a- okul öncesi eğitimden yetişkin eğitimine kadar her düzeyde, b- başta yabancı dil, anadili , matematik, fen bilgisi, sosyal bilgiler, motor beceriler olmak üzere birçok konu alanında başarıyı artırdığı binlerce araştırma bulgusu ile kanıtlanmıştır (Açıkgöz, 1992).

Bunun dışında yapılan araştırmalar; işbirlikli öğrenmenin yalnızca akademik başarıyı artırmakla kalmayıp. aynı zamanda transfer, güdü, özsaygı, denetim odağı, arkadaşlık ilişkileri, sınıf atmosferi, özürülülerin normal sınıfta eğitimi gibi değişkenler üzerinde de oldukça olumlu etkilerinin olduğunu göstermiştir (Açıkgöz, 1992). İşbirlikli öğrenmenin öğrenciyi geliştirdiği, birçok araştırmanın sonuçlarının değerlendirildiği meta analizi çalışmalarında da ortaya konmuştur (Johnson ve Johnson, 1989).

Aktif öğrenme tekniklerinin etkililiğinin araştırıldığı çalışmaların dışında aktif öğrenmenin temel düşüncelerinin etkililiği de birçok araştırmaya konu edilmiştir.

Bu noktada dikkati çeken bir araştırma, öğrenme stratejileri konusundadır (Açıkgöz, 1996; Weinstein ve Mayer 1986).Örneğin Weinstein ve Underwood (1985) tarafından geliştirilen bir programda, öğrencilere yeni öğrenilenlerle önceki öğrenmeler arasında bağ kurma, öğrenilenler arasındaki anlamlı ilişkileri gibi bilgi işleme stratejileri öğretilmiştir. Öğretim süreci boyunca çeşitli işlerde uygulama becerileri kazandırmak amaçlanmıştır. Öğretim süreci sonunda, işleme stratejilerinin öğretilebileceği ve bu programdan geçen öğrencilerin okuduğunu anlama v.b işlerde daha başarılı oldukları ortaya konmuştur .

Aktif öğrenmenin etkililiğini kanıtlayan çok sayıda araştırma yapılmıştır.

Şekil 1.3

Aktif Öğrenme Tekniklerinin Etkililiği(Seçilmiş Araştırmalar)

Yazar Adı	Yılı	Sınıf Düzeyi	Konu	Yer	Teknik	Sonuç
Açıkgöz	1984	Orta	Y. Dil	Türkiye	Aktif Öğrenme	+
Açıkgöz	1990	Temel	Y. Dil	Türkiye	Birlikte Öğrenme	+
Ayan	2002	İlköğretim	Öğrenme	Türkiye	Etkin Öğrenme	+
Yöntemleri						
Bejarano	1987	Orta	Y. Dil	İsrail	GA, ÖTBB	+
Devries, Lucasse, Schackman	1979	Orta	Anadil	ABD	TOT	+
Huber ve Eppler						
2. Çalışma	1990	İlk	Okuma	Almanya	Birleş.	+
Kagan	1985b	Temel	Yazma	ABD	ÖTBB-TOT	+
Kalem	2002	YÖ	Öğretimi	Türkiye	Aktif Öğrenme	+
Planlama						
Moore	1996	İlk	Dil	ABD	Aktif Öğrenme	+
Özer	1998	İlk	Türkçe	Türkiye	Birlikte Öğrenme	+
Pala	1995	YÖ	Y.Dil	Türkiye	ÖTBB	+
Slavin, Farnish	1987	Temel	Okuma/Dil/ Yazma	ABD	Birleş.	+

AKTİF ÖĞRENMENİN DİL ÖĞRETİMİNDEKİ YERİ

Son yıllarda eğitim alanında meydana gelen değişimler, öğrenme ve düşünme gibi bilişsel süreçlerin öğretilmesinin önemini vurgulamıştır. Bu konuda yapılan araştırmalar göstermektedir ki; başarısızlıkların önemli bir kısmında etkili öğrenme stratejileri konusunda yetiştirme başarıyı artırmaktadır .

Stenberg, Presseisen, Feurstein gibi birçok bilişsel psikolog yaptıkları çalışmalarla, okulun öğretmeye hazır olması durumunda bütün öğrencilerin öğrenme potansiyellerinin olduğunu ortaya koymuşlardır. Yani her öğrenciye gerekli ortam, yeterli zaman verilerek ve öğretim yöntemleri değiştirilerek öğrenme potansiyelinin artması sağlanabilir.

İşte bu nedenle aktif öğrenme son yıllarda bu denli ilgi görmektedir. Çünkü aktif öğrenme hem etkililiği, hem de (a) *kullanışlılık* (b) *ekonomiklik* (c) *destekleyici öğrenme ürünleri üzerinde olumlu etki* gibi özellikler taşıması ile de dil öğretimine katkılar sağlamaktadır.

Öğrenci ana dilini yeterli düzeyde bilirse düşünce yapısı gelişecek, diğer dersleri algılama ve yorumlama yetisine sahip olacaktır. Bu nedenle dil öğretiminde “düşünme” ve “anlama” becerilerini geliştirmek ayrı bir önem taşımaktadır. Öğrencilere okuma, okuduğunu anlama, anladıklarını sözlü ya da yazılı olarak anlatabilme, yazım ve noktalama kurallarının, günümüz Türkçesinin yapı ve kurallarının sezdirilmesi ve bir dünya görüşü kazandırmak için etkili öğrenme yöntemlerine ihtiyaç duyulmaktadır. İşte bu noktada aktif (etkin) öğrenme önem kazanmaktadır. Çünkü yapılan araştırmalar aktif öğrenme ürünlerinin bir yandan başarıyı artırırken diğer yandan destekleyici öğrenme ürünleri üzerinde olumlu etkiler bıraktığını göstermektedir (Tablo 1.6).

Tablo 1.6 Aktif Öğrenmenin Geliştirdiği Öğrenme Ürünleri

Başarı	<ul style="list-style-type: none"> * Transfer , öğrenilenlerin gereksinim duyulduğu zaman kullanılması * Derse katılım * Öğrenme çevresine ilişkin olumlu algılar * Olumlu arkadaş ilişkileri * Normal grupta eğitim * Özgüven , yüksek benlik saygısı * Okula ve öğrenmeye yönelik olumlu tutumlar * Öğrenmeye isteklilik , güdü * Optimum kaygı düzeyi * İçsel denetim odağı * Üst düzey düşünme süreçleri * Etkili sınıf yönetimi
--------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Kaynak: Açıkgöz (2002).

Çağdaş toplum, gittikçe karmaşıklaşan yaşam içinde, kendi sorunlarını çözebilen, çözümler üretebilen, bilinçli bireyler istemektedir. Eğitimin temel amaçlarından biri de bireye yetkin bir kişilik kazandırmaktır. İşte bu özellikler de ana dili eğitimine bağlı olarak geliştiği için birey, öncelikle ana dilinin sunduğu geniş anlatım olanaklarını kavramalıdır. Bu da ancak aktif bir ana dili eğitimiyle kazandırılacaktır.

Bu konuda yapılacak araştırma ve uygulamaya dayalı çalışmaların artmasıyla konu, daha da netlik kazanacaktır .

ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Problem durumunda söz edilen konular incelendiğinde, şu sorunlarla karşılaşmaktayız:

1.Türkçe dersi bir bilgi dersi olmaktan çok bir beceri ve alışkanlık kazandırma dersidir. Çünkü ana dili öğretimi, öğrencilerde dinleme, konuşma, okuma ve anlama gibi becerileri geliştirmeye yönelik etkinlikler bütünüdür. Bu nedenle öğrencilere yetkin bir dil becerisi kazandırılacak eğitim ortamları oluşturulmalıdır. Bu da eğitim basamaklarına göre hazırlanacak Türkçe öğretim programlarının etkin bir öğretme ve öğrenme ortamına olanak sağlayacak şekilde düzenlenmesini ve uygulanmasını gerektirir. Geleneksel öğretim anlayışında öğretmenin aktif, öğrencinin pasif bir rol üstlenmesi eğitim ortamını sıkıcı hale getirmekte, öğrencinin ihtiyaçları tam anlamıyla karşılanamamaktadır .

Bu durumda ilköğretim programları öğrencilere etkinlik alanları sağlayacak, kendi başlarına sorun çözme yetisine sahip olabilecekleri düzeyde düzenlenirse, ihtiyaçlara yanıt verebilecektir. Bu noktada ilköğretimde yeni eğitim anlayışlarına ihtiyaç duyulmaktadır.

2.Türkçe öğretiminde öğrenciyi her bakımdan geliştirmeyi hedefleyen, sosyal etkileşimi arttıran etkili öğretim yöntemlerine gereksinim duyulmaktadır. Okullarımızda uygulanan öğretim yöntemleri öğrencileri pasif (alıcı) konumuna sokar ve ezberci bireyler yetişmesini teşvik eder. Çünkü dikte ettirmekten, kitabı açıp okumaya kadar bir sınıfta yapılabilecek en kötü etkinlikler öğretim yöntemi olarak kullanılmaktadır (Açıkgöz, 1997). Bu da öğrencinin kendini gerçekleştirememesi ve doyuma ulaşamaması sonucunu beraberinde getirir. Bu yolla ne akademik başarı, ne de öğrencinin çok yönlü gelişimi sağlanabilmektedir .

Oysa etkin öğrenme, bireyin öğrenme sürecine etkin olarak katılımını sağlayan bir yaklaşımdır. Çünkü aktif öğrenme, öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve özdüzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlemlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir (Açıkgöz, 2002). Bu yolla öğrenciler etkin öğrenme sürecinde karar verme, sorumluluk alma ve özellikle de öğrenmeyi öğrenme olanağına kavuşmaktadırlar.

Bu noktalar dikkate alındığında, aktif öğrenme yöntemlerinin çağın eğitim gereksinimlerine yanıt verebileceği düşünülmektedir.

3. Türkçe öğretiminde yazınsal metinler büyük önem taşımaktadır. Çünkü bu metinler öğretici niteliği de bulunan temel araçlardır. Ana dilinin gücü, duygu, düşünce ve anlatım zenginliği metinlerle yapılan çalışmalarla öğrencilere kazandırılır. Seçilen metinlerin dil, düşünce ve duygu yoğunluğu, öğrencilerin sosyal bir birey olarak yetişmeleri için önemlidir.

Bu bağlamda Türkçe dersinde çağa ayak uydurabilecek, düşünsel zenginliğe, yaratıcılığa sahip bireylerin yetiştirilmesinde, seçilen metinler ayrı bir önem taşımaktadır. Bu noktada, Ana dili etkinlikleri için seçilecek metinler üzerinde özenle durulmasının gerekliliği ön plana çıkmaktadır.

4. Türkçe öğretiminde amaçların gerçekleştirilmesi için öğrenme ortamının öğrencinin öğrenme şekline göre düzenlenmesi başarıyı artırıcı bir etken olmaktadır. Her öğrencinin “öğrenme stili” ne göre uygulanacak yöntem ve stratejiler, öğrenme sürecini hareketlendirecek; derse katılımı üst seviyelere çıkaracaktır. Bu yolla kendini ifade edemeyen, sınıfta bir kenara itilmiş öğrencilerin de derse katılacağı ve olumlu davranışlar geliştireceği gözlenecektir.

Bir öğrencinin öğrenme stillerini belirleyerek gerekli düzenlemeleri yapmak öğrenci başarısını artırır (Carbo, 1980). Bu bağlamda öğretmenin derse hazırlık yaparken öğrencilerin öğrenme stillerinden yola çıkmasının, öğrenmenin gerçekleşmesi için bir seçenek oluşturabileceği düşünülmektedir.

5. Öğrencinin ilk yıllarından itibaren Türkçe derslerinin amaçları gerçekleştirilmeye çalışılmalı, bu amaçların gerçekleştirilmesi yalnızca Türkçe dersleriyle sınırlı kalmamalıdır. Türkçe ile ilgili temelin oluşturulabilmesi için öğrenme yaşantılarının bu amaç çerçevesinde düzenlenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, yeni yöntem ve yaklaşımların araştırılması ve uygulamaya geçilmesi gerektiği düşünülmektedir.

6. İlköğretim kurumlarında yapılacak araştırma ve çalışmalar ile Türkçe dersinin uygulanmasına yönelik tutumlar ortaya çıkarılırsa, daha somut değerlendirmeler ve öneriler sunulabilecektir.

7. Aktif öğrenme, etkili olmasının dışında birçok öğretim yöntemini barındırmasından dolayı kullanışlı, özel araçlar ve pahalı yatırımlar gerektirmeyen sınıf düzenlemeleri ile de ekonomiktir. Ayrıca yalnız akademik başarıyı değil öğrenme isteği, öz

saygı, işbirliği yapma vb. birçok öğrenmeyi de içerdiği için her konu alanında ve her sınıf düzeyinde uygulanabilen bir yöntemdir .

Bu nedenle aktif öğrenme, son yıllarda bu derece ilgi görmüştür. Türkçe öğretimi ile ilgili olarak konunun incelenmesi ve etkililiği ile ilgili araştırmalar yapılması gerekmektedir.

Bu açıklanan noktalardan yola çıkarak, bu araştırmada ilköğretim öğrencilerinde, aktif öğrenme ile geleneksel öğretimin Türkçe başarısı üzerindeki etkisinin incelenmesi amacı güdülmektedir.

Bu çalışmadan çıkacak sonuçlar ile, aktif öğrenmenin ilköğretimde Türkçe derslerindeki etkinliklerde kullanılmasının yaygınlaştırılması, bu etkinliklerle ilgili çalışmalara boyut kazandırması, ilköğretimdeki öğretim sürecine yeni yaklaşımlar ve yöntemler kazandırması, literatüre ve konuyla ilgili yapılacak olan bilimsel çalışmalara kaynaklık etmesi beklenmektedir.

Geleneksel eğitim sistemimiz yalnızca akademik başarıya odaklanmış olmasına rağmen akademik başarı konusunda elde edilen sonuçlar da pek iç açıcı değildir. Bu noktada Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (IEA) tarafından yapılan bir çalışma dikkat çekicidir. Bu çalışma otuz sekiz ülkede yapılmış olup Türkiye 'de 204 okuldan 8000 öğrencinin katılımı sağlanmıştır . Sonuçlara bakıldığında ülkemizin sondan 8. sırada olduğu görülmektedir. (Cumhuriyet, 30. 04. 2001). Akademik başarının bu denli önemsendiği bir eğitim ortamı için bu sonuçlar ilginç bir özellik taşımaktadır . Görüldüğü üzere mevcut sistemde uygulanan yöntem ve teknikler, yeterli düzeyde bir başarı sağlayamamaktadır. Oysa öğrenciyi pasif (alıcı) konumundan uzaklaştıran aktif öğrenme yöntemleri ile başarıda olumlu düzeyde bir artış sağlanacaktır. Bu nedenle temel ders olarak kabul edilen Türkçe derslerinde aktif öğrenme yöntemlerinin kullanılması, yaygınlaştırılması ve geliştirilmesi büyük önem kazanmaktadır. Bu çalışmalar doğrultusunda geliştirilecek eğitim programları ile de eğitim sistemine yeni yöntem ve tekniklerin kazandırılmasına olanak sağlanacaktır .

Problem

Aktif öğrenme ve geleneksel öğretimin ilköğretim öğrencilerinin Türkçe başarısı üzerindeki etkileri nelerdir ?

Alt Problemler

1. Aktif öğrenme ve geleneksel öğretimin ilköğretim öğrencilerinin Türkçe başarıları üzerindeki etkileri önemli farklılıklar göstermekte midir ?

Sınırlılıklar

1. Bu araştırma yalnızca ilköğretim 6.sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür.
2. Bu çalışmada aktif öğrenme modeli içinde yer alan “işbirlikli öğrenme, kavram ağı, kartopu,” teknikleri kullanılmıştır .
3. Bu çalışmada aktif öğrenme tekniklerinin yalnızca Türkçe öğretimindeki etkileri incelenmiştir.
4. Bu araştırma, Türkçe dersinin yalnızca “Dil bilgisi” alanıyla sınırlandırılmıştır .

Sayıtlar

1. Deney ve kontrol gruplarındaki deneklerin öğrenmeye karşı ilgi ve istekleri eşittir.
2. Araştırma sırasında denekler ek çalışma yapmamışlardır.
3. Araştırmaya katılan öğrenciler kendilerine verilen ölçme araçlarını içtenlikle yanıtlamışlardır.

Kısaltmalar

TBT : Türkçe Başarı Testi

Tanımlar

Aktif öğrenme: Öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve öz düzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlemlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir (Açıkgöz, 2002).

Geleneksel Öğrenme: Birçok öğrencinin bir arada öğretim gördüğü “sınıf öğretimi” kapsamında, öğrencileri bir “alıcı” gibi kabul eden edilgin(pasif) öğrenme şeklidir(Binbaşoğlu, 1995b).

İlköğretim: Zorunlu eğitim çağındaki çocukların eğitim gördükleri ve öğrenim süresi sekiz yıl olan kurum (M.E.B, 1997).

Öğrenme Stili: Ruhun ve bazı zihinsel niteliklerin göstergesi olan dışsal davranış , özellikler ve hal (Gregorc , 1985).

Ana dil: İnsanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dil (Berke Vardar) .

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma konusuyla ilgili olarak yurt içinde ve yurt dışında, çeşitli örneklem grupları üzerinde yapılmış olan bazı yayın ve araştırmalara yer verilmiştir.

Aktif Öğrenme İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Yayın ve Araştırmalar

Yapılan araştırmalar beynin birçok işi aynı anda yapabildiğini göstermektedir (Caine ve Caine, 1991). Beynin karmaşık zihinsel süreçler sonunda öğreniyor olması ile aktif öğrenmenin temel koşullarından “öğrenenin, zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlaması ” koşulu paralellik göstermektedir .

Dartigues 'in (1994) 65 yaşın üzerindeki 3700 kişiyle yaptığı araştırma bu görüşü destekler niteliktedir. Bu araştırmada, önceden zihni zorlayan işlerde çalışanların zihinsel işlevler bakımından diğerlerinden daha iyi durumda oldukları ortaya çıkarılmıştır .Çiftçilik yapanların zihinsel rahatsızlıklara yakalanma oranının, zihinsel iş yapanlara oranla, altı kat daha fazla olduğu belirlenmiştir. Bu da beyne karmaşık işler yaptırmanın, beyni geliştirdiğini göstermektedir.

Aktif öğrenmenin farklı alanlardaki (biyoloji ve tarih) etkililiği ile ilgili bir kısım araştırma Hollanda 'da de Jong ve Simons (deJong ve Van Hout- Jolters, 1994) tarafından yapılmıştır. Bu araştırmada, öğrencilere kendi öğrenmesini düzenleme stratejileri (yönelme, yönetme, yönlendirme, sınama) öğretilmiş ve bu yetiştirme sürecinden geçen öğrencilerin başarılarında artış saptanmıştır.

Mace ve Kratochwill (1985), öğrencilerde özdüzenleme sürecini gözlemlemiş; akıcı konuşmaya çalışan üniversite öğrencilerinden, teybe kaydettikleri konuşmalardaki hataları saptayan ve onları değerlendirerek “ iyi yaptım”, “ kötü yaptım ” vb. yargılarda bulunanların, bunu yapmayanlara oranla daha başarılı olduklarını saptamışlardır. Yapılan araştırmalarda bu üç alt sürecin a- *kendini gözleme* b- *kendini değerlendirme* c-*kendini geliştirme davranışı gösterme* akademik edim (performans) üzerinde oldukça etkili olduğu belirlenmiştir.

Bu noktada Schunk (1989) 'ın yaptığı araştırma iyi bir örnek oluşturabilir . Schunk, matematik dersinde ve okuduğunu anlamada başarısız olan öğrencilerle yaptığı araştırmasında, çocuklara nasıl bir yol izleyecekleri, kendi anlamalarını nasıl yönetecekleri ve eksikliklerini nasıl giderecekleri öğretilmiştir . Araştırmanın sonucunda çocukların başarılarında ve öz yeterlilik algılarında önemli artışlar görülmüştür.

Stein ve Lane (1996) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, QUASAR adlı projeye dahil olan ortaokullardaki matematik derslerinde üst düzey işlerin kullanıldığı sınıflardaki öğrencilerin, düşük düzeyli işlerin kullanıldığı sınıflardakilerden daha fazla kazanım elde ettikleri ortaya çıkarılmıştır.

Recht ve Leslie 'nin (1988) bir araştırmasında , okuyup anlaması kötü ancak basketbol hakkında bilgisi olan öğrencilerin, basketbolla ilgili bir parçayı okuyup anlamada , okuyup anlaması iyi ancak basketbol hakkında bilgisi olmayanlar kadar iyi edim gösterdikleri belirlenmiştir. Bu araştırma, ön öğrenmelerin sonraki öğrenmeler üzerinde ne kadar etkili olduğunu göstermesi bakımından önem taşımaktadır .

Hudgins ve Diğ. 'nin (1994) bir araştırması da hem düşünme öğretimini hem de aktif öğrenmenin özdüzenleme fikrini incelemesi açısından önem taşır .Bu araştırmada eleştirel düşünmenin özdüzenlemeli biçimde öğretildiği ortaokul öğrencilerinin, düşünme ve yeni problemleri çözüme becerilerinde, düşünme eğitimi almayan ve düşünme eğitimi öğretmenin yönlendiriciliğinde alanlardan daha başarılı olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Yapılan birçok araştırma, etkileşimin beynin yapısını değiştirdiğini ortaya koymaktadır. Bennet, Dramond, Krech ve Rosenzweig tarafından ratlar üzerinde yapılan bir araştırmada ilginç sonuçlara ulaşılmıştır (Caine ve Caine, 1991). Bu araştırmacılar 40 yıl boyunca ratların beyinleri üzerinde çalışma yapmışlardır. Bu araştırmalarda ratlar a) *yoksun*, b) *zengin* ve c) *aşırı zengin* olmak üzere üç değişik ortamda bulundurulmuştur.

Yoksun ortamda hayvanlar tek başlarına az ışıklı , küçük kafeslere konmuşlar ve birbirlerini görmeleri, dokunmaları , yani etkileşimde bulunmaları engellenmiştir .

Zengin ortamda ise 10 -12 rat bir araya getirilip daha büyük ve iyi aydınlatılmış kafeslere konulmuş ve çeşitli oyuncaklarla etkileşim içinde bulunmaları sağlanmıştır.

Aşırı zengin ortamda ise zengin ortama ek olarak , her gün tarlalarda, bariyerle çevrili ve planı her gün değişen alanlarda 30 dakika süreyle serbest bırakılmışlardır. Doğal çevre, en karmaşık olan çevre olduğu için buna –aşırı zengin çevre- denilmiştir .

Araştırmanın sonuçları incelendiğinde ulaşılan yaklaşımlar şunlardır:

* İki hafta içinde, zengin ve aşırı zengin ortamlardaki ratların beyinleri diğerlerinininkinden farklılaşmıştır. Genel duyu alanında % 10, duyu bütünleşme alanında %14 kalınlık saptanmıştır.

* Zengin ortamlarda konulan yetişkin ratların beyinlerinin dış yüzeyinde, kalınlığında ve uyarıyı sağlayan enzimlerinde, nöronları ve beyin hücrelerini besleyen sinir hücrelerindeki enzimlerde artış sağlanmıştır.

* Yaşam süresinin 3/4 ' ünü tamamlamış ratların beyinlerinde de değişiklik olması, beynin ileri yaşlarda da gelişebildiğini göstermektedir.

Bu araştırmada odak noktası olan zenginlik, maddi bir zenginlik anlamı taşımamaktadır. İfade edilen etkileşim fırsatlarıyla ilişkili bir zenginliktir. Etkileşim açısından zenginleştirilmiş çevrelerde yetişen çocukların beyinlerinin gelişeceği ve öğrenme kapasitelerinin artacağı sonucuna varılabilir. Bu noktada aktif öğrenme teknikleri yoğun etkileşime ortam hazırladığı için, bu koşulları sağlamayan geleneksel tekniklerden daha etkili olmaktadır.

Yapılan araştırmalar, öğrenme biçimleri ile akademik başarı arasında bazı ilişkiler olduğunu göstermektedir. Lawrence (1984), Myers- Briggs 'in Tip Saptayıcısının yargılama boyutu ile üniversite başarısı arasında bir ilişki olduğunu ifade etmektedir. Bu konuyla ilgili olarak yapılan diğer bir çalışmada O' Brien (1991) ise, Gregorc Biçem Saptayıcısı'nda yer alan soyut –doğrusal boyutun üniversite başarısı ile ilişkili olduğu, kızlarla erkeklerin öğrenme biçimleri arasında önemli ayrılıkların olduğu ve öğrenme biçimlerinin çalışma alanı, eğitim düzeyi gibi değişkenler karşısında farklılıklar sergilediğini ortaya çıkarmıştır.

Bu araştırmaların sonuçlarına bakıldığında, öğretimi öğrencinin öğrenme biçimine uygun hale getirmenin önemi ortaya çıkmaktadır. Çünkü geleneksel sınıflarda öğretim öğrencinin öğrenme biçimine göre şekillendirilmez. Bu nedenle, öğrenme seçeneklerinin sunulduğu aktif öğrenme modeli öğrencilerin öğrenme biçimine en uygun modeldir.

Nuthall ve Alton – Lee 'nin (1990) Canterbury' de 4.sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları bir araştırmada, hava kirliliği , erozyon vb. konuları içeren bir ünitenin işleniş ve öğrencilerin ünite sonundaki ve bir yıl sonraki başarıları incelenmiştir. Öğrencilere öğretim sırasında, Yeni Zelanda ormanlarındaki erozyona geyiklerin sebep olduğu belirtildiği halde öğrenciler sınavlarda, erozyona tavşanların neden olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan görüşmeler sonunda bu yanıtın kaynağının da o bölgede tavşanların kötü hayvanlar olduğuna inanılmasının yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu ön öğrenmeleri değiştirmenin güçlüğünü ortaya koymasından önem taşır.

Buradan hareketle öğrencilere ön öğrenmeleri değiştirme, bilgiyi yeniden yapılandırma fırsatlarının tanınması, öğrenme - öğretme sürecinde aktif öğrenme yöntemlerinin kullanılması, etkileşimin özendirilmesi, etkileşimi artırmak için işbirlikli öğrenme vb. yöntemlerin kullanılmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Yani öğretim sürecinde öğretimsel işlerin önceden tasarlanması önem kazanmaktadır.

Bruner (1977), Harvard Biliş Projesi (Harvard Cognition Project) çerçevesinde, sosyal ve ekonomik coğrafya dersinde uygulanan keşfederek öğrenme stratejisinin,

öğrencilerin karmaşık kavramsal düzeye gelmelerinde ve konuya ilgi göstermelerinde yöntemlere göre daha etkili olduğunu bildirmektedir. Bruner (1977) ayrıca, asıl çarpıcı olanın, önce bir kentin nerede olduğu problemiyle karşılaşp sonra onu çözen çocukların yaşadığı zevk ve heyecan olduğunu belirtmektedir.

Bu yolla öğrenciler bir bilgi ürettikleri ya da daha önceden üretilmiş bir bilgiyi buldukları için öğrenme – öğretme süreci keyifli bir hal almıştır. Örnek olaylardan yola çıkılarak durumlar arasındaki ilişkilerin keşfi öğrenciler için zihinsel becerilerini kullanma fırsatı sunduğu gibi, kendi sınırlarının farkına varmasını da sağlamaktadır.

Johnson ve Johnson, Roy ve Zaidman (1985), tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada , işbirlikli öğrenme gruplarındaki öğrencilerin sözel etkileşimleri yüksek, düşük ve orta seviyedeki öğrenciler için incelenmiştir. İşbirlikli ve bireysel öğrenme durumları başarı ve tutumlar açısından karşılaştırılmıştır. Araştırmada 48 ilkokul 4.sınıf öğrencisi, yetenek ve cinsiyeti baz alan rastgele tabakalar halinde öğrenme durumları için görevlendirilmiş ve 15 gün süreyle 55 dakikalık çalışmalara katılmıştır.

Sonuçta, işbirlikli durumdaki öğrencilerin bireysel durumdaki öğrencilere oranla daha yüksek başarı elde ettikleri gözlenmiştir. Düşük seviyelerdeki öğrencilerde başarı farkı daha yüksek olmuş, yüksek seviyedeki öğrenciler her iki durumda da eşit başarı sağlamış ve orta seviyedeki öğrenciler işbirlikli ortamda daha başarılı olmuşlardır. Ayrıca işbirlikli öğrenme gruplarındaki öğrencilerin bireysel öğrenme gruplarına oranla, akran akademik desteği ve öğretmen akademik desteği almaya daha eğilimli oldukları ortaya çıkmıştır. Yani, işbirlikli durumdaki öğrencilerin sınıflarını, bireysel durumdakinden daha fazla işbirlikli algılamış oldukları görülmüştür.

Mevarech ve Susak (1993), “İlkokul Öğrencilerinin İşbirlikli – Tam Öğrenme Yöntemi ve Öğretmenin Etkileri” konulu bir çalışma yapmışlardır. Araştırmada işbirlikli – tam öğrenme yönteminin etkileri ve öğrencilerin sorgulayıcı davranışları, yaratıcı ve başarıları üzerindeki unsurları incelenmiştir. 2 (İşbirlikli-tam öğrenme) faktörlü bu çalışmada, işbirlikli öğrenme, tam öğrenme, işbirlikli – tam öğrenme ve kontrol gruplarındaki aynı soruları yanıtlayan öğrencilerin bilişsel performansları değerlendirilmiştir. Araştırmanın örneklemini 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin yer aldığı toplam 271 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında işbirlikli – tam öğrenme ve tam öğrenme yöntemi ile öğrenen öğrencilerin kontrol gruplarına göre daha yüksek notlar aldıkları belirlenmiştir.

Orlich ve diğ.'in belirttiğine göre araştırmalar, öğretmenlerin soru sorma ile ilgili kurslardan geçirilmesinin üst düzey soru kullanımını artırdığı, yanıtların öğretmen tarafından kullanılmasının azaldığını göstermektedir.

Andre ve Anderson (1978- 79) bir çalışmalarında, lise öğrencilerini okudukları bir metnin ana düşünce tümcesini bulma ve ana düşünce ile ilgili soru üretme konusunda eğitmişlerdir. Eğitim sırasında; sorular hakkında yazılı bilgi sorma, soru sorma teknikleri hakkında örnekler, soru sorma alıştırmaları, alıştırmalarla ilgili soru örnekleri ve uygulama metinleri sunulmuştur. Deney işlemin sonunda uygulanan okuduğunu anlama testi sonuçları, yetiştirme programından sözel yeteneği düşük öğrencilerin sözel yeteneği yüksek olanlara göre daha fazla yararlandıklarını saptamıştır. Soru kalitesi açısından karşılaştırıldığında, yetiştirilen öğrencilerin ürettikleri soru kalitesini artırdığı görülmüştür .

Sonuçta; soru sormak öğrencileri üst düzey düşünmelere yönelttiği için aktif öğrenme açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle öğretmen ve öğrencilerin soru sorma konusunda eğitilmelerinin başarıda önemli etkiler yarattığı görülmektedir.

Bellanca ve Fogarty 'nin yaptığı bir araştırmada, düşünme becerilerinin en iyi işbirliği grupları içinde kazanılabildiği ve öğrencilerin bir takımın üyesiyken, zor bir problem çözme işine karşı daha istekli oldukları bulgusuna erişilmiştir. Bir gruba ait olma duygusunun yarattığı destek ve sorumluluk bilinci, öğrenmeyi ve risk almayı artırıcı bir ortam yaratmaktadır. Kısacası öğrenme – öğretme süreci, öğrencinin değişik ihtiyaçlarına yanıt verecek biçimde düzenlendiğinde, etkileşim yoluyla öğrencilerin güdeleri ve sonucunda da başarıları artış göstermektedir.

Whicker ve Bol tarafından 1997'de yapılan araştırmada, ortaöğretim matematik sınıfında, işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin başarılarına ve tutumlarına etkileri araştırılmıştır . Deneysel olan bu çalışmada iki grubun çalışmaları karşılaştırılmıştır. Bir sınıfta öğrenciler işbirlikli öğrenme gruplarında, diğer sınıfta da bağımsız materyallerle çalışmışlardır. Araştırmaya 11. ve 12. sınıflardan 31 öğrenci katılmıştır. Sınıfın birinde % 33 'ü kız, % 67 'si erkek olmak üzere on beş, diğerinde % 50 'si kız, % 50 'si erkek olmak üzere on altı öğrenci yer almaktadır.

Gruplar altı hafta çalışmışlardır. Çalışma boyunca deney grubu işbirlikli öğrenme yönteminin - öğrenci takımları başarı bölümleri – (STAD) (Student Teams Achievement Divisions) tekniğiyle çalışmış, kontrol grubu ise bireysel olarak çalışmıştır. Araştırmada üç ünite için test uygulanmıştır. Gruplardaki öğrencilerin bir önceki sömestrdeki notları belirlenmiş ve işbirlikli öğrenme grupları beş kişiden oluşturulmuştur. Gruplar

oluşturulurken birinin başarı düzeyi yüksek, birinin başarı düzeyi düşük, üç tanesinin de orta düzeyde olmasına dikkat edilmiştir.

Sonuç olarak üç ünite testinden ilk ikisinde işbirlikli öğrenme grubu daha başarılı iken , üçüncü ünite de kontrol grubu daha başarılı olmuştur.

Grupların deney sonundaki başarıları, bir önceki sömestrdeki notları ile karşılaştırıldığında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca işbirlikli öğrenme grubundaki öğrencilere açık uçlu sorular sorulmuş ve öğrencilerin çoğunluğu birlikte çalışmayı, yardım almayı sevdiklerini, beğenmedikleri hiçbir şey olmadığını, karmaşık ve zor problemleri anladıklarını belirtmişlerdir.

Lampe ve Rooze (1996) yaptıkları araştırmada işbirlikli öğrenmenin sosyal bilgiler dersinde akademik başarı ve benlik kaygısı üzerindeki etkileri ve cinsiyetler ile ilişkilerini araştırmışlardır. Araştırma ilköğretim dördüncü sınıftan toplam yüz beş öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmada öntest , sontest , kontrol gruplu deney deseni uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak da sosyal bilgiler başarı testleri ve Coopermith Benlik Saygısı Çizelgesi kullanılmıştır.

Araştırmada deney gruplarında işbirlikli öğrenme tekniklerinden _ Birleştirme II ve Grup Araştırması teknikleri, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark çıkmıştır. Ancak gruplar arasında cinsiyet açısından herhangi bir başarı farkı gözlenememiştir. Cinsiyete göre ise benlik arasındaki farklılıkların kullanılan eğitimsel yaklaşıma bağlı olmadığı belirlenmiştir. Ancak sonuçlar benlik saygısındaki kazanımların hem deney, hem de kontrol grubunda erkeklerin kızlardan daha yüksek puanlar aldıklarını göstermektedir.

Aktif Öğrenme İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Yayın ve Araştırmalar

Ülkemizde aktif öğrenme tekniklerinden işbirliğine dayalı öğrenme ile ilgili ilk araştırma Açıkgöz (1990) tarafından 80 ilkokul öğrencisinden oluşan dört grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada yapılandırılmış işbirliğinin yabancı dil başarısı ve hatırd tutma düzeyi üzerinde grupla yarışma, yapılandırılmış işbirliği ve geleneksel öğretimle karşılaştırıldığında daha olumlu etkileri olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Yine Açıkgöz'ün (1992), işbirlikli öğrenme ve geleneksel bütün sınıf öğretiminin başarı, hatırd tutma ve duyuşsal özellikler üzerindeki etkilerini belirleme amacıyla yürüttüğü araştırma, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nde

“Öğrenme Psikolojisi” dersi gören 48 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu öğrenciler arasından araştırma sırasında uygulanan testleri alan ve araştırma süresince derslerin tümüne katılan öğrenciler gerçek denek olarak kabul edilmiştir. Araştırma deneysel olarak yürütülmüş, veriler ön-ünite testi, ünite testi öğrenci kompozisyonları ve hatırd tutma testi ile toplanmıştır.

Birlikte Sorulım Birlikte Öğrenelim (BSBÖ) tekniği çerçevesindeki işbirlikli öğrenme etkinliklerinin, ünite sonundaki başarı düzeyi ve duyuşsal özellikler üzerinde, geleneksel öğretim etkinliklerine göre daha olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir . Bu sonuç yurtdışında yapılan birçok araştırma sonucunu destekler niteliktedir (Johnson ve Johnson, 1974; Devries, Edwards ve Slavin, 1978; Slavin, 1980; Sharan, 1980; Slavin, 1987). Ayrıca BSBÖ tekniği kapsamında yer alan işbirlikli öğrenme etkinliklerinin hatırd tutma üzerinde olumsuz etkisi gözlenmemiştir. Sonuç olarak; işbirliği kalıcı öğrenmelere yol açmaktadır.

Erden (1988) tarafından gerçekleştirilen diğer bir çalışmada, üniversite öğrencileri üzerinde grup etkililiği öğretim tekniğinin etkililiği incelenmiştir. Araştırmacının yaptığı açıklamalardan grup etkililiği öğretim tekniğinin bir Grupla Yarışma uygulaması olduğu anlaşılmaktadır. Uygulamada bu tekniğin kullanıldığı belirtilmiş olmasına karşın işlemler ele alınırken yarışma kısmının kaydedilmemiş olması olası yorumları da güçleştirmektedir.

(Özdemir, Ülker, Uyuç, Huyugüzel, Çavaş, Kesercioğlu) tarafından yapılan bir çalışmada, fen eğitiminde inşacı ve kavram haritalama metodunun kullanılmasının öğrenci başarılarına etkisi incelenmiştir. Araştırma yöntemi için deney ve kontrol grupları oluşturulmuş, deney grubunda inşacı yaklaşım ve kavram haritalama metodu kullanılarak ders işlenmiştir. Örnek ders modeli olarak ilköğretim fen bilgisi 8.sınıf Canlılarda Üreme ve Gelişme ünitesinden “Mitoz ve Mayoz” bölünme konusu seçilmiştir. Çalışma toplam 66 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öntest ve sontest sonuçlarından elde edilen veriler SPSS programında analiz edilmiştir.

Araştırmanın sonuçları incelendiğinde; bilgilerin zihinde yapılandırılması ve edinilen yeni bilgilerle eskileri arasında bağ kurmada kullanılan kavram haritalama öğrencilerin çok yönlü düşünmelerini gerçekleştirmiştir. Bu yolla öğrenciler bilgilerini daha iyi organize edip, kavramlar arası ilişkiler kurmaları sağlanmıştır. Çalışma sırasında deney grubundaki öğrencilerin derse ve konuya aktif katılımları , onların derse karşı olan motivasyonlarını, ilgi ve isteklerini arttırmıştır.

Bir başka çalışma 2002-2003 Eğitim-Öğretim yılında Deniz Lisesi Komutanlığında, “Demokrasi ve İnsan Hakları” dersinde uygulanmıştır. Bu dersin işlenişinde “Aktif Katılım ve Gösteri Yolu ile Öğrenme” yönteminden yararlanılmıştır. Aktif Katılım ve Gösteri Yolu

ile Öğrenme yöntemi ve alt teknikleri olan; küçük grup çalışmalı altı nokta tekniği , görüş geliştirme tekniği, konuşma halkası tekniği, serbest çağrimsal düşünce tekniği ile tarih dersleri işlenmeye başlanmıştır. Yöntem tüm kısımlarda okuyan II.sınıflarda 148 öğrenciyle uygulanmıştır. Uygulamalar sırasında öğrencilerin zorlandıkları zamanlar olmuştur . Fakat öğrencilerle yapılan mülakatlarda bu yöneme getirilen bazı eleştiriler olsa da, duyulan genel bir memnuniyet de ifade edilmiştir.

Dönem sonunda “Aktif Katılım ve Gösteri Yolu ile Öğrenme” yöntemi ve onun 4 alt tekniği ile işlenen Tarih dersinde öğrencilerin aktif olmaları yanı sıra nitel başarıda da artışlar meydana gelmiştir. Bu Eğitim –Öğretim yılında Tarih dersinde 148 öğrenciye uygulanan karma sınav sonucunda bir önceki yıla göre başarı oranları % 8, 85 'lik bir artış sağlanmıştır. Uygulanan sınav tipinde bir değişiklik yapılmamasına rağmen istenilen başarı yakalanmış ve sınıf içi performans sınav anına da yansımıştır. Hatta sözel yeteneklerin daha çok gösterildiği Edebiyat ve Kompozisyon derslerine de bu durum yansımış ve ilgili derslerin öğretmenleri de bu aktarımı paylaşmışlardır. Sonuçta, “Aktif Katılım ve Gösteri Yolu ile Öğrenme” yönteminin Tarih dersine uygulanmasının olumlu etkileri gözlenmiştir.

Yapılan diğer bir çalışma, Association for Learning Technologies (ALT) tarafından her yıl düzenlenen konferanslardan sekizincisinde yer almıştır. Konferansın konusu “Öğrenme Ortamlarını Değiştirmek” (Changing Learning Environments) olarak belirlenmiştir. İ.Ü . Fen Fakültesi Astronomi ve Uzay Bilimleri Bölümü'nde okuyan öğrenciler ALT – C 2001 konferansına bir proje çerçevesinde geliştirmekte oldukları kaynak arabirimin geçerliliğini ve uygulanabilirliğini sınamak amacıyla, “ The Use of Learners in the Design of the Resource Interface for an Astronautics Course ” adlı poster – sunum ile katılmışlardır. Bu projenin amacı öğrencilere, klasik öğrenme ortamlarına göre daha etkili ve onların derslerdeki etkinliğini arttıracak olan yeni bir ortamı, onların da katılımı ile oluşturmaktır. Bu uygulama için Astronotik dersi uygun görülmüştür. Dersin kapsamında “Uzay araçları ve yardımcı elemanları ”, “ Roketler ”, “Yörüngeler” ve benzer konularda teorik ve pratik bilgiler yer almaktadır.

Projenin en önemli noktası, arabirimin öğrencilerin ihtiyaç ve önerileri doğrultusunda ve yine onlar tarafından geliştirilmiş olmasıdır. Bu çalışmayı tanıtan poster ALT komitesi tarafından “ En İyi Poster ” olarak seçilmiştir. Sonuç olarak aktif öğrenme ortamlarının oluşturulmasında ve geliştirilmesinde öğrenenlere yer vermenin, öğrenen – merkezli öğretimin temel özelliği olduğu vurgulanmaktadır.

Yapılan bir çalışma da “öğrenci katılımı” ile ilgilidir. Öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrenme – öğretme ortamının öğrenciyle etkileşim içinde olacak biçimde düzenlenmesi

gerekmektedir. Çünkü öğrenci katılımı olmadan öğrenme gerçekleşmeyecektir. Yapılan araştırmalar, öğrenci katılımı ile başarı arasında yüksek düzeyde ilişki bulunduğunu göstermektedir (Özçelik, 1974).

Araştırmalarda yaratıcı dramının yöntem olarak kullanılmasının, kazandırılması düşünülen hedef – davranışların daha etkili biçimde öğretilmesine katkı sağladığı belirlenmiştir. Yaratıcı dramının etkililiği ile ilgili araştırmalarda (Üstündağ 1998 a, Üstündağ 1997). Bu çalışmalarda yaratıcı dramının derslerin ünite ve konularına koşut olarak belirlenene hedef davranışları kazandırmanın yanı sıra, yaratıcılığı geliştirme, grupla çalışma alışkanlığı kazandırma, eleştirel düşünme becerisi kazandırma, dil ve iletişim becerileri kazandırma, soyut kavram ve yaşantıları somutlaştırma gibi temel becerilerin geliştirilmesinde önemli bir yeri olduğu sonucuna varılmıştır.

Açıkgöz (1996 a), üniversite öğrencilerinin işbirlikli öğrenme, geleneksel / bütün sınıf öğretimi ve ders çalışma sırasında kullandıkları öğrenme stratejilerinin neler olduğunu inceleme amacıyla 1993 – 1994 öğretim yılında Buca Eğitim Fakültesinin çeşitli bölümlerinden 2. , 3. ve 4. sınıf öğrencileri ile bir araştırma yapmıştır. Ayrıca bu araştırmaya Eğitim Programları ve Öğretim alanında Yüksek Lisans ve Doktora yapmakta olan öğrenciler arasından işbirlikli öğrenme konusunda en az 30 saatlik bir yetiştirmeden geçmiş gönüllü 142 öğrenci katılmıştır.

Çalışmanın sonucunda elde edilen bulgular, işbirlikli öğrenmenin etkili öğrenme stratejilerinin kullanımına geleneksel / bütün sınıf öğretimi ve ders çalışma ortamlarına göre daha uygun olduğunu göstermiştir.

Diğer bir araştırma, Yıldız (1998) tarafından işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin okul öncesi çocuklarının temel matematik başarıları üzerindeki etkileri, bu etkilerin cinsiyet ile ilişkileri, okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanmakta olan matematik çalışmaları ve yöntemlere ilişkin öğretmenlerin görüşleri ve bu görüşlerin yaş, kıdem, öğrenim durumu, çalıştıkları çocuk sayısı ve geliştirilen program ile ilgili ilişkileri incelenmek amacıyla yürütülmüştür.

Araştırma sırasında kontrol gruplu ön-test, son-test araştırma deseni ve betimsel tarama modeli uygulanmıştır. Araştırma üç grup çerçevesinde yürütülmüştür. Deney grubunda işbirlikli öğrenme, kontrol grubunda da geleneksel öğretim yöntemi kullanılmıştır. İşbirlikli öğrenme çalışmalarını izleyen iki ana okulu öğretmeni ile okul öncesi eğitim kurumlarında 6 yaş öğretmenliği yapan 40 ana okulu öğretmeni de araştırmaya katılmıştır.

Araştırmanın verileri, Matematik Başarısı Gözlem Formu, Matematik Öğretimi Ölçeği ve görüşme kayıtları ile elde edilmiştir.

Araştırmanın sonucunda, işbirlikli öğrenme yönteminin okul öncesi çocuklarının temel matematik başarısı üzerinde geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin okul öncesi çocuklarında temel matematik başarısı üzerinde etkilerinin cinsiyete göre önemli farklılıklar göstermediği yargısına ulaşılmıştır. Çalışmaları izleyen öğretmenler de işbirlikli öğrenme yönteminin başarıyı yükselttiği, sosyal becerilerin gelişimini desteklediği yönünde ortak bir görüş sergilemişlerdir .

Beydoğan ve Şahin tarafından yapılan çalışmada, Türkçe Dil bilgisi öğretiminde kullanılan öğretim materyallerinin öğrenmeye katkısı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu nedenle “Kelime Türetme Yolları” ünitesi düz metin ve kavram haritası şeklinde yapılandırılmıştır. Geliştirilen öğretim materyali uygulamadan önce ve uygulamadan sonra deney grubu ve kontrol grubuna ön – test ve son – test uygulanarak veriler elde edilmiştir. Bu çalışma ilköğretim okulu 8.sınıfta okuyan öğrenciler üzerinde uygulanmıştır. Sınıftaki öğrencilerden grupların oluşturulması için kavram haritası yapabilme açısından aynı düzey ön yaşantıya sahip öğrenciler seçilmiş, dersler aynı öğretmen tarafından izlenmiş, derste izlenen yöntem ve derslerin işleniş zamanı eş zamanlı düzeye getirilmiştir. Öğretim süresi içinde sonucu uç noktalara götürebilecek özellikteki çok başarılı ve çok başarısız öğrenciler grup dışında bırakılarak homojen bir grup oluşturulmaya çalışılmıştır.

Ünite ile ilgili hedef davranışları yoklayan 40 soruluk bir test geliştirilmiştir. Geliştirilen test her iki gruba da uygulanmıştır. I.gruba düz metne dayalı materyaller, II.gruba da aynı ünite konularını içeren kavram haritaları, öğretim materyali olarak kullanılmıştır. Öğretimin bitiminden iki ay sonra her iki gruptaki öğrencilere aynı test tekrar verilerek hatırlama düzeyleri sınanmış ve sonuçlar kaydedilmiştir.

Çalışmanın sonunda öğrencilerin edindikleri davranışları hatırlama düzeylerine ilişkin elde edilen veriler incelendiğinde, öğrencilerin bilgi ve uygulama düzeylerine ilişkin davranışları hatırlamada istatistik farklılık göstermedikleri, ancak kavrama düzeyindeki davranışları hatırlamada II.grubun (Kavram haritası) I.gruptan (Düz metin) daha başarılı olduğu belirlenmiştir.

Bir başka araştırma da Sarıtaş (2002) tarafından ilköğretim 4.sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırmada kontrol gruplu öntest – sontest modeli kullanılmıştır. Araştırma sırasında deney grubunda “işbirlikli öğrenme ”tekniklerinden – birlikte öğrenme – tekniği, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Yedi haftalık bir uygulama sonunda başarılı ve başarısız problem çözücülerin kullandıkları öğrenme

stratejilerini belirlemek için problem çözme strateji ölçeği, video kaydı ve öğrencilerin müsveddelerinden yararlanılmıştır. Başarı düzeylerini belirlemek için başarı testi, problem çözmeye karşı tutumlarını belirlemek için de tutum ölçeğinden yararlanılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, t- testi, yüzde ve yüzdeler arası fark işlemlerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu lehine anlamlı bir fark gözlenmiştir. Deneklerin problem çözmeye karşı tutumları açısından da deney grubu lehine anlamlı bir fark gözlenmiştir.

Bilen (1995) tarafından yapılan bir araştırma da ilköğretim IV. sınıflarda oluşturulan üç grup üzerinde yapılmıştır. Birinci gruba işbirlikli öğrenme yöntemi, ikinci gruba nota ile öğrenme yöntemi, üçüncü gruba ise kulaktan nota ile öğrenme yöntemi uygulanmıştır. Araştırma sonunda işbirlikli öğrenme yöntemi müzik bilgilerinin öğrenilmesinde nota ile öğrenme yöntemine göre önemli bir farklılık oluşturmadığı, ancak kulaktan nota ile öğrenme yöntemine göre daha etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca işbirlikli öğrenme yöntemi, nota ile öğrenme ve kulaktan notalı öğrenme yöntemlerine göre, güzel şarkı söyleyebilme becerisinin, müziksel işitme becerisinin müziğe ilişkin olumlu tutumlarını ve müziğe ilişkin güdünün gelişmesi üzerinde daha etkili olduğu gözlenmiştir.

Karaoğlu (1998), tarafından yapılan bir araştırmada “geleneksel öğrenme yöntemleriyle işbirlikli öğrenmenin öğrenci başarısı, hatırd tutma ve sınıf yönetimi” üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma ilköğretim V. sınıflarda uygulanmıştır. Araştırmada deney grubunda işbirlikli öğrenme yönteminin tekniklerinden – birlikte öğrenme – tekniği, kontrol grubunda ise geleneksel öğrenme yöntemleri uygulanmıştır.

Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1-İşbirlikli öğrenmenin öğrenci başarısını artırma konusunda bütün sınıf öğretimine göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

2-Öğrencilerin öğrendiklerini hatırd tutmaları veya öğrenilenlerin kalıcılığı konusunda birlikte öğrenme tekniğini geleneksel bütün sınıf öğretimine göre daha etkili olduğu,

3-İşbirlikli öğrenme tekniğinin uygulandığı sınıf ile geleneksel bütün sınıf öğretiminin uygulandığı sınıfta yer alan sınıf yönetimi süreçleri arasında işbirlikli öğrenmenin uygulandığı sınıf lehine önemli farklar olduğu gözlenmiştir.

Erçelebi (1995), işbirlikli öğrenme yöntemiyle geleneksel öğrenme yöntemlerinin matematik dersindeki akademik başarı ve hatırd tutma üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmada deney ve kontrol grubu olarak iki grup oluşturulmuştur. İşbirlikli öğrenme

yöntemi deney grubunu, geleneksel öğrenme yöntemleri de kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırmada, araştırmacı tarafından hazırlanan başarı testi araştırmanın başında öntest – araştırma sonunda sontest, araştırmanın bitiminden dört hafta sonra da hatırd tutma testi olarak uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin başarıları ve hatırd tutma düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir.

Gömleksiz'in (1997) yapmış olduğu araştırma temel eğitimim IV. sınıf öğrencilerinin matematik dersi akademik başarıları ve arkadaşlık ilişkileri hakkında kubaşık öğrenmenin uygulandığı deney grubu ile tüm sınıf öğretiminin uygulandığı kontrol grubu arasında anlamlı bir fark olup olmadığına yönelik araştırmadır. Arkadaşlık ilişkisinin gelişmesi ve matematik dersinde ilkokul IV. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını artırılmasında kubaşık öğrenme yönteminin, tüm sınıf öğretim yönteminden daha etkili olduğu araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır. Hatta farklı etnik kökenli öğrencilerin, kubaşık öğrenme yöntemi ile arkadaşlık ilişkilerinin daha etkin bir şekilde pekiştiği görülmüştür.

Kasap (1996) tarafından yapılan araştırma, ilköğretim okulu ikinci kademe 3.sınıf öğrencileri arasından seçilen 74 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonunda fen başarısı ve hatırd tutma üzerinde işbirlikli öğrenme yönteminin geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu görülmüştür. İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin başarısızlık yüklemeleri üzerinde olumlu etkileri vardır.

Akın (1996), geleneksel öğrenme yöntemleriyle işbirlikli öğrenme yönteminin fen bilgisi öğretimi üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma ilkokul IV. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırmada öntest – sontest kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır.

Sonuçta; işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu lehine anlamlı bir fark gözlenmiştir. Ayrıca işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubunda derslerde pasif olan öğrencilerin daha aktif duruma geldiği gözlenmiştir.

Kocabaş (1995) yapmış olduğu araştırmada 155 ortaokul öğrencisi deney kapsamına alınmıştır. Bu araştırmada işbirlikli ve geleneksel öğrenme yöntemlerinin müzik bilgileri üzerindeki etkilerini deneysel koşullar altında karşılaştırmalı olarak ortaya konulmuş ve öğrenme yöntemlerine seçenek sunulmuştur.

Araştırma sonunda deney grubunda uygulanan işbirlikli öğrenme yöntemi, geleneksel öğrenme yönteminin lehinde bir çıkarım sağlamıştır. Yani müzik bilgilerini işbirlikli öğrenme yöntemiyle öğrencilere geleneksel öğrenme yönteminden daha etkili bir şekilde verilebildiği araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır.

Tıraş ve Türer (1997), buluş yoluyla öğrenme yönteminin ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarı düzeyleri ile matematiğe karşı tutumlarına olan etkilerini incelemiştir. Sınıfların birinde geleneksel öğretim yöntemleri, diğerinde ise buluş yoluyla öğretim uygulanmıştır. Araştırma sonucunda buluş yoluyla öğretim yönteminin öğrencilerin matematik başarıları ve matematiğe yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Öcal (1997) tarafından yapılan bir çalışmada işbirlikli öğrenme yöntemi ve geleneksel öğrenme yöntemlerinin tarih dersi başarı güdüsü ve öğrenci değerlendirmeleri üzerindeki etkileri incelenmiştir.

İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubundaki denekler, tarih dersi başarı testi ve yazılı sınavında geleneksel öğrenme yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki deneklere göre daha başarılı olmuşlardır. Öğrencilerin tarih dersleri ile ilgili görüşlerini içeren kompozisyonların değerlendirilmesi sonucu, işbirlikli öğrenme gruplarındaki öğrencilerin bu yöntemden hoşlandıkları ve bu yöntemin başarıları üzerinde olumlu etkileri olduğu doğrultusunda görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

Kasap (1996), işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğrenme yöntemleri fen başarısı, hatırdan tutma ve öğrenci yüklemeleri ile işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim örüntülerinin ilişkilerini incelemiştir. Çalışmada kontrol gruplu öntest – sontest araştırma deseni uygulanmıştır. Çalışma 1995 – 1996 öğretim yılı II. döneminde ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinden 74 öğrenci üzerinde fen bilgisi dersinde, sekiz haftalık bir sürede gerçekleştirilmiştir.

Çalışma verileri öntest, sontest, yükleme ölçeği ve öğrencilere uygulanan derinlemesine görüşme kayıtlarıyla toplanmıştır.

Çalışmanın sonucunda fen başarısı ve hatırdan kalıcılık üzerinde işbirlikli öğrenme yönteminin geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin başarısızlık yüklemeleri üzerinde olumlu etkileri olduğu saptanmıştır.

Bir çalışma da Canan Tonbul (2001) tarafından 2000- 2001 öğretim yılı I.döneminde ilköğretim beşinci sınıf şubelerinden 62 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Sınıflar varolan dört beşinci sınıf şubelerinden rasgele seçilmiştir. Deney ve kontrol grupları kura yöntemiyle belirlenmiştir.

Bir sınıfta işbirlikli öğrenme yönteminin Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri Tekniği, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemlerinden anlatım, soru – cevap, bireysel çalışma yöntemleri uygulanmıştır.

Denel işlemlerden sonra deney grubundan 19 öğrenciyle görüşülmüş, teybe kaydedilmiştir. Denel işlemlerden bir ay sonra İBT tekrar uygulanmıştır.

Kontrol ve deney gruplarının hatırd tutma testinden aldıkları puanlara göre aritmetik ortalama, standart sapma ve t – testi sonuçlarına göre; hatırd tutma testinde işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin geleneksel öğretimin yapıldığı kontrol grubundaki öğrencilerden daha başarılı oldukları söylenebilir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümlenmesi üzerinde durulmuştur.

3.1 . Araştırma Modeli

Bu araştırmayla “Aktif Öğrenme Modeli” ile tüm sınıf öğretimine dayalı “Geleneksel Yöntem” in ilköğretim okulu 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik akademik başarıları üzerindeki etkileri sınanmıştır. Bağımsız değişkenlerin (aktif öğrenme yöntemleri, geleneksel yöntem) bağımlı değişkenler (akademik başarı) üzerinde ne kadar etkili olduğu sorusuna yanıt aranmıştır. Bu çerçevede, araştırma deneme modelinde bir araştırmadır. Deneme modellerinde, bağımsız değişkenlerdeki sistemli değişmelerin, bağımlı değişkeni nasıl etkiledikleri saptanmaya çalışılır (Karasar, 1991).

Bağımsız değişkenlerin, bağımlı değişkenleri nasıl etkilediklerini belirlemek için, Türkçe dersinde uygulama yapmak üzere bir deney bir de kontrol grubu oluşturulmuştur. Aktif öğrenme yöntemleri deney grubunda, tüm sınıf öğretimine dayalı geleneksel yöntem ise kontrol grubunda uygulanmıştır. İşlemlerin başlangıç ve bitiminde, deney ve kontrol grubuna araştırmacı tarafından geliştirilen “Türkçe Başarı Testi” uygulanmıştır.

Araştırma modeline baktığımızda, gerçek deneme modellerinden “ön test – son test kontrol gruplu” deneme modeline göre şekillenmiştir. Modelin simgesel biçimi şu şekildedir (Karasar, 1991).

G1	R	O1	X	O2
G2	R	O3		O4

- G1** : Deney Grubu
G2 : Kontrol Grubu
R : Grupların Oluşturulmasındaki Yansızlık
X : Bağımsız Değişken (deneysel işlem).
O1 , O3 : Ön test puanları
O2 , O4 : Son test puanları

3.2 Çalışma Grubu

Araştırma, 2002 – 2003 Öğretim yılının ikinci yarısında İzmir ili, Kınık ilçesindeki Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu 'nda okuyan 6. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama yapılacak olan okulun 6.sınıfından iki derslikte okuyan toplam 56 öğrenciden, random yoluyla biri deney, diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubunda 28, kontrol grubunda da 28 öğrenci araştırmaya katılmıştır.

Türkçe Başarı Testi (TBT) uygulamasında ise, deney grubu (n= 28) ve kontrol grubu (n= 28) olmak üzere uygulamaya katılan öğrencilerin tümü değerlendirmeye alınmıştır .

3.3 Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, Türkçe Başarı Testi (TBT) kullanılmıştır. Bu ölçme aracının geçerlik – güvenilirlik çalışmaları, alt başlıklar halinde aşağıda yer almaktadır.

3.3 . 1 . Türkçe Başarı Testi

Bu test öğrencilerin Türkçe başarılarını ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Testin oluşturulmasındaki aşamalar aşağıda verilmiştir.

1-Öncelikle sekiz haftalık uygulama süresi için işlenecek konular belirlenmiş, konuların hedefleri ve davranışları, İlköğretim Türkçe Dersi Programından belirlenmiştir. Belirlenen hedef davranışlar ve öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri de ele alınarak dörder seçenekli, çoktan seçmeli, denemelik maddeler oluşturulmuştur. Kapsam geçerliliğinin sağlanması için işlenecek konularla ilgili 50 soruluk bir test hazırlanmıştır.

2-Oluşturulan denemelik maddeler ve bunların ölçme – değerlendirme ilkelerine uygunluğu açısından, uzmanların görüşlerine başvurulmuştur. Sonuçta formdaki soru sayısının fazla olduğu, uygulamada öğrencilerin ilgisinin dağılacağı ve zaman etkenleri göz önüne alınarak, denemelik form 35 maddeye indirilmiştir.

3-Denemelik form uygulama yapılacak okul ve benzer özelliklere sahip iki devlet okulunda bulunan, deney sırasında öğretilecek konuları önceden öğrenmiş 7.sınıf öğrencileri (n= 132) üzerinde denenmiştir. Yapılan analiz sonucunda hesaplanan güvenilirlik katsayısı 0.780 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç Türkçe Başarı Testi 'nin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir .

Türkçe Başarı Testiyle ilgili Güvenirlik Çalışması Sonuçları Tablo 3.1 'de verilmiştir .

Tablo 3.1
Türkçe Başarı Testine İlişkin Güvenirlik Çalışması Sonuçları

Deneysel İşlem	Testler	Madde Sayısı	Katsayısı
Güvenirlik Öncesi Uygulama			
n = 132	Testin tümü	27	0.780

4- Deneme uygulamasının ardından madde ve test analizlerine geçilmiştir. Madde analizinde her maddenin güçlük ve ayıricılık indisleri hesaplanmıştır.

Yapılan madde analizi sonunda soruların güçlük derecesi 0.30 'un üzerinde olanlar seçilmiş ve test 27 maddelik son şeklini almıştır. Anlamlı fark bulunmayan maddelerin çıkarılmasıyla son biçimi verilen test maddeleri ile madde güçlük ve ayıricılık indisleri, madde standart sapmaları sonuçları tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1 incelendiğinde, ayıricılık gücü .25 'in altında madde bulunmadığı, madde güçlüklerinin .32 ile .92 arasında değiştiği görülmektedir. Anlamlı fark görülmeyen maddeler ayırt edici kabul edilmeyip teste alınmamıştır. Sonuç olarak sekiz madde geçerli ve güvenilir bulunmayarak testten çıkarılmıştır.

Tablo 3.2 Türkçe Başarı Testi Madde Analizi Sonuçları

Madde No	Madde Zorluğu	Madde Ayırtıcılığı	Standart Sapma
1	.78	.41	112.0
2	.60	.49	112.0
3	.67	.46	112.0
4	.32	.46	112.0
5	.71	.45	112.0
6	.75	.43	112.0
7	.85	.35	112.0
8	.67	.46	112.0
9	.53	.50	112.0
10	.75	.43	112.0
11	.89	.31	112.0
12	.92	.25	112.0
13	.53	.50	112.0
14	.85	.35	112.0
15	.32	.46	112.0
16	.75	.43	112.0
17	.60	.49	112.0
18	.53	.50	112.0
19	.53	.50	112.0
20	.39	.49	112.0
21	.75	.43	112.0
22	.64	.48	112.0
23	.60	.49	112.0
24	.67	.46	112.0
25	.60	.49	112.0
26	.75	.43	112.0
27	.53	.50	112.0

DENEY DESENİ

Bu araştırmada, öntest – sontest kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Araştırma iki grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda aktif öğrenme yöntemleri, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının eğitimi araştırmacı tarafından verilmiştir.

Deney deseni Tablo 3.3 'te verilmiştir .

Tablo 3.3

DENEY DESENİ

Grubun Adı	Deney Öncesi	Deney Süreci (Denel İşlemler)	Deney Sonrası
Deney Grubu	Türkçe Başarı Testi	Aktif Öğrenme	Türkçe Başarı Testi
Kontrol Grubu	Türkçe Başarı Testi	Geleneksel Öğretim	Türkçe Başarı Testi

İŞLEM YOLU

Uygulama sırasında veri toplama araçlarının kullanımı ve işlemlerin gerçekleşmesinde şu aşamalardan geçilmiştir:

- 1-Veri toplama araçlarının hazırlanması.
- 2-Deney ve kontrol gruplarının oluşturulması.
- 3-Ders planlarının ve kullanılacak materyalin hazırlanması.
- 4-Deney ve kontrol gruplarından ön ölçümlerin toplanması.
- 5-Deney grubuna “işbirlikli öğrenme” yöntemiyle ilgili uygulamalar yaptırarak aktif öğrenme becerilerinin kazandırılması.
- 6-Denel işlemin uygulamaya geçirilmesi. Deney grubunda aktif öğrenme, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemlerinden düz anlatım ve soru – yanıt tekniklerinin uygulanması.
- 7-Denel işlemlerin ardından deney ve kontrol gruplarından son ölçümlerin alınması.

Verilerin Toplanması ve Çözümü

Denel işlemler Mart – Nisan ve Mayıs aylarında toplam sekiz hafta boyunca, Türkçe dersinin dil bilgisi konu alanlarında (yazım – noktalama, söz dizimi) uygulanmıştır. Araştırma denencelerine yanıt olabilecek verileri toplamak amacıyla. sırasıyla şu işlemler yapılmıştır:

1- Deney ve kontrol grupları oluşturulmuş ve deney grubunda aktif öğrenmeye hazırlık çalışmalarına başlanmıştır. Hazırlık çalışmaları sırasında gerçek yaşama uygulama, sonuç çıkarma, yanlışları ve nedenlerini bulma, bulmaca hazırlama, ders günlüğü tutma, kavram haritası oluşturma, çalışma yaprağı, birine öğretme vb. etkinlikler uygulanmıştır.

2- Deney grubu öğrencilerine, aktif öğrenmenin tanımı, uygulama koşulları, öğrenci başarısına etkilerinden söz edilmiştir. Deney grubu öğrencilerine, dil becerileri dersinin sekiz hafta boyunca aktif öğrenme yöntemlerinden yararlanılarak işleneceği açıklanmıştır. Aktif öğrenmenin Türkçe dersleri için uygulama koşulları, gerekli sınıf içi düzenlemeler, dil dersleri için kullanılacak etkinlikler belirlenmiştir. Bu şekilde araştırma başlamadan önce tüm materyaller hazırlanmıştır.

3-Uygulamalara başlamadan önce deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere, “Türkçe Başarı Testi ”ön test olarak uygulanmıştır.

4-Dokuz haftalık uygulama süresi (sekiz hafta uygulamanın aşamaları için ayrılmış, bir hafta da son testi uygulayabilmek amacıyla belirlenmiştir), 2002-2003 Eğitim- Öğretim Yılı İkinci yarıyılında, 17 Mart tarihinde başlamıştır. Bu tarihe kadar, aktif öğrenmeye hazırlık çalışmaları, etkinlikleri planlama çalışmaları, başarı testinin uygulanması çalışmaları sürdürülmüştür. Deney grubunda, aktif öğrenme yöntem ve teknikleri, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemi kullanılmıştır.

5-Yapılacak etkinliklerle ilgili olarak araştırmacı tarafından öğrencilere, her derse girişte ön bilgilendirmelerde bulunulmuştur. Daha sonra öğrencilere çalışacakları etkinliklerin malzemeleri dağıtılmıştır. Çalışma yaprakları ve etkinliklerin planlaması öğrencilerde bağımlılık yaratacak biçimde planlanmıştır.

6-Etkinliklerin oluşturulması sırasında öğretmen yapılan çalışmaları yakından izlemek, yöneltilebilecek soruları yanıtlamak, gerekli durumlarda önerilerde bulunabilmek ve rehberlik edebilmek için öğrencilerin arasında dolaşmış; çalışmada katılımı üst düzeye çıkarmak için güdüleyici etkinliklerde bulunmuştur.

7-Etkinlikler sırasında çalışmalarını önce tamamlayan öğrencilerin diğer arkadaşlarına yardımda bulunmaları sağlanmıştır.

8-Etkinliklerin sonunda çalışmalar öğrenciler tarafından değerlendirilmiş, öğretmen yönlendirmesiyle eksiklikler buldurularak tamamlayıcı çalışmalar yapılması sağlanmıştır.

9-Aktif öğrenmenin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu konuları eş zamanlı işlemeye başlamışlardır.

10- Denel işlemler süresince deney ve kontrol gruplarında yer alan etkinliklerde aynı konular işlenmiştir.

11- Sekiz haftalık uygulama sonunda, “Türkçe Başarı Testi” son test olarak uygulanmıştır. Elde edilen veriler üzerinde uygun istatistiksel analizler yapılmıştır .

VERİ ÇÖZÜMLEME TEKNİKLERİ

Araştırma sürecinde kullanılan testlerden elde edilen veriler bilgisayarda SPSS İstatistik programı kullanılarak çözümlenmiştir.

Veriler çözümlenirken aşağıdaki istatistiksel tekniklerden yararlanılmış, her birinin kullanıldığı yerler ilgili bulgulara değinilirken açıklanmıştır.

1. Ortalama
2. Standart Sapma
3. t- Testi

BÖLÜM 1V

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde üçüncü bölümde açıklanan yöntemle toplanan verilerin, her bir alt problemle ilgili olarak istatistik tekniklerle yapılan çözümler sonucu ulaşılan bulgular ve bulgularla ilgili yorumlara yer verilmiştir.

Aktif Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Türkçe Başarısı Üzerindeki Etkileri

Aktif öğrenme ve geleneksel öğretimin Türkçe başarısı üzerindeki etkilerini inceleyebilmek için deney ve kontrol gruplarının Türkçe ön bilgilerinin hangi düzeyde ve birbirlerine eşit olup olmadığı incelenmiştir. Bu inceleme için deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış ve iki grubun ortalamaları arasında farkın önemli olup olmadığı tespit etmek amacıyla t- testi yapılmıştır.

Grupların ön testten aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları ve t- testi sonuçları Tablo 4.1' de verilmiştir.

Tablo 4.1

Grupların Öntest Puanlarına Göre Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları

Gruplar	n	x	ss	t değeri	P değeri	Önem düzeyi
Deney	28	17.67	3.83	.062	.951	P >.05
Kontrol	28	17.60	4.77			

Tablo 4.1’de yer alan Türkçe başarıları ortalama puanları incelendiğinde, deney grubunun ortalama puanı (17.67), kontrol grubunun ortalama puanı (17.60) bulunmuştur.Yani deney ve kontrol gruplarının ortalama puanları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Bu sonuçlara göre, denel işlemlere başlanmadan önce deney ve kontrol gruplarının önceki Türkçe bilgilerinde önemli bir fark olmadığı söylenebilir .

Grupların denel işlemler sonrasında da Türkçe başarısının hangi düzeyde olduğu ve birbirlerine eşit olup olmadığı incelenmiştir. Bunun için grupların sontest puanlarına bakılarak ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış ve iki grubun ortalamaları arasındaki farkın önemlilik değerini anlayabilmek için t-testi uygulanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının sontestten aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları ve t- testi sonuçları Tablo 4.2’ de verilmiştir.

Tablo 4.2
Grupların Sontest Puanlarına Göre Ortalama , Standart Sapma
ve t - Testi Sonuçları

Gruplar	n	x	Ss	t değeri	P değeri	Önem düzeyi
Deney	28	20.07	3.14	2.798	.007	P<. 01
Kontrol	28	17.10	4.63			

Tablo 4.2’de yer alan Türkçe başarıları ortalama puanlarına bakıldığında, aktif öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ($X = 20.07$), geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubuna ($X = 17.10$) göre daha yüksek puan almıştır.

Veriler incelendiğinde sontest’ te deney grubu lehine anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Bu sonuca göre aktif öğrenmenin ilköğretim öğrencilerinde Türkçe başarısını arttırdığı söylenebilir.

Deney grubunun denel işlemler boyunca hangi düzeyde ilerleme gösterdiğini ortaya koymak için, denel işlemler öncesi ve sonrasındaki Türkçe başarısındaki farklılıklar incelenmiştir. Bunun için deney grubunun öntest – sontest puanlarının ortalaması, standart sapması hesaplanmış ve farkın önem boyutunu anlamak için de t- testi uygulanmıştır.

Deney grubunun öntest – sontest’ den aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları ve t- testi sonuçları Tablo 4.3 de verilmiştir.

Tablo 4.3

Deney Grubunun Öntest – Sontest Puanlarına Göre Ortalama, Standart Sapma ve t- Testi Sonuçları

Grup	n	X	Ss	T değeri	P değeri	Önem düzeyi
Öntest	28	17.67	3.83	-2.549	.014	P< .05
Sontest	28	20.07	3.14			

Tablo 4.3’deki deney grubunun öntest (17.67) ve sontest (20.07) aritmetik ortalamalarına bakıldığında önemli ölçüde bir ilerleme olduğu gözlenmektedir. ($P < .05$)

Denel işlemler süresince kontrol grubunun hangi düzeyde ilerleme kaydettiğini belirlemek için de, Türkçe başarısındaki farklılıkları incelenmiştir. Bunun için kontrol grubunun öntest – sontest puanlarının aritmetik ortalaması, standart sapması hesaplanmış ve farkın önem boyutunu anlamak için de t- testi uygulanmıştır.

Kontrol grubunun öntest –sontest ’ten aldıkları puanların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve t –testi sonuçları Tablo 4.4’de verilmiştir.

Tablo 4.4
Kontrol Grubunun Öntest – Sontest Puanlarına Göre Ortalama, Standart Sapma ve t – Testi Sonuçları

Grup	n	x	Ss	t değeri	P değeri	Önem Düzeyi
Öntest	28	17.60	4.77	.39	.693	P > .05
Sontest	28	17.10	4.63			

Tablo 4.4'deki kontrol grubunun öntest (17.60) ve sontest (17.10) ortalamalarına bakıldığında ilerleme kaydedilmediği gözlenmektedir. Kontrol grubunun öntest ve sontest sonuçlarına göre aradaki fark önemsiz çıkmıştır. Kontrol grubunda herhangi bir ilerleme olmamıştır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, ilköğretim öğrencilerinin Türkçe başarısı üzerinde aktif öğrenme ve geleneksel öğretimin etkilerini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmayla ilgili ortaya çıkan bulgulara dayalı sonuçlar ve bu sonuçlarla ilgili tartışmalara yer verilmektedir. Bununla birlikte araştırma sonunda elde edilen bulgular kapsamında geliştirilen öneriler de yer almaktadır .

SONUÇLAR

Bu araştırma, aktif öğrenme ve geleneksel öğretimin ilköğretim öğrencilerinin Türkçe başarıları üzerindeki etkilerini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaçtan yola çıkarak elde edilen bulgular incelendiğinde, varılan başlıca sonuçlar şunlardır:

1. Aktif öğrenme yöntemi, ilköğretim öğrencilerinin Türkçe başarısını arttırmada geleneksel öğretime göre daha etkilidir.
2. Öğrencilerin öğrenme stilini bilerek dersi planlamak başarıyı arttırmaya yarayan etmenlerden biridir.

TARTIŞMA

Araştırma sonuçlarına bakıldığında, aktif öğrenmenin geleneksel öğretime göre, ilköğretim öğrencilerinin Türkçe başarısını arttırmada daha etkili olduğu görülmektedir. Sonuçlar göstermektedir ki, aktif öğrenme yöntemi ilköğretimden yüksek öğretime kadar uzanan öğretim sürecinde, çeşitli alanlarda ve sınıf düzeylerinde yapılan araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Caine ve Caine (1991); yarının çalışanlarının “robotların yapamadıklarını yapmak, karmaşık zeka gerektiren işlerin üstesinden gelmek, karar vermek, sorun çözmek ve etkili düşünmek zorunda olduğunu” belirtmektedirler. Dolayısıyla yaşam boyu öğrenen, kendi öğrenmesinin sorumluluğunu taşıyan, kararlarını kendi alabilen, sorumluluk taşıyan bireyler geleceğimizi şekillendirmeye hak kazanacaklardır. Bu bireylerin yetişmesi ise ancak öğretim yöntemlerinin değiştirilmesi, öğrenciyi merkeze alan yöntemlerin uygulanmasıyla gerçekleşecektir.

Ülkemizde uygulanan eğitim yöntemleri incelendiğinde, dikte ettirmekten, kitabı açıp okumaya kadar bir sınıfta yapılabilecek en kötü etkinlikler öğretim yöntemi olarak kullanılmaktadır (Açıkgöz, 1997).

Oysa aktif öğrenme modeliyle öğrenim gören öğrenciler geleneksel yöntemdekinden farklı olarak öğrendiklerini nerede, nasıl ve hangi amaçla kullanacağını tasarlar. Birbirleriyle etkileşimde bulunur, bilgiyi paylaşır, araştırır, düşünür, keşfeder. Bu yolla öğrenciler kendi öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenir ve olumlu, olumsuz noktalar üzerinde düşünme olanağı bulurlar.

Aktif öğrenmenin etkililiğini ortaya koyan birçok kanıt bulunmaktadır. Örneğin, aktif öğrenme ilkelerinin uygulandığı sosyal etkileşimi ve üst düzey zihinsel becerilerin kullanılmasına elverişli işbirlikli öğrenme tekniklerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünleri üzerinde oldukça etkili olduğu bilinmektedir (Açıkgöz, 1992; Johnson ve Johnson, 1983; Slavin, 1990).

Geleneksel öğretimin uygulandığı sınıflarda ise sosyal etkileşim yok denecek kadar azdır. Öğrencilere edilgen bir rol verildiğinden geleneksel sınıflarda öz güven ve yaratıcılık gibi kavramlar göz ardı edilmektedir. Öğrenci düşüncelerini açıkça ortaya koyamadığından paylaşım gerçekleşmez ve sonucunda da yeni düşüncelerin üretimi engellenir.

Geleneksel sınıflarda öğretmen baskın bir karakter sergilerken, aktif öğrenme sınıflarında öğrenciye sunulan bağımsız hareket etme, herkesin söylediklerinin değerlendirilmesi, kısaca öğrenme sürecinin paylaşılması başarıyı arttıran etmenler arasında yer almaktadır. Geleneksel öğretimin bireyci yaklaşımı, yarışma ve rekabet ortamını yaratmakta, işbirliğini ortadan kaldırmaktadır.

Araştırmada aktif öğrenmenin Türkçe başarısını arttırdığı gözlenmektedir. Araştırma sonuçları incelendiğinde; öğrenme ortamına getirilen yeniliklerin, öğretim yöntemlerindeki çeşitliliğin, geleneksel öğretimin yapıldığı sınıflardaki tek düzeliği ortadan kaldırdığı görülmektedir. Çünkü geleneksel sınıflarda öğrenciler pasif (alıcı) konumunda olduklarından, akıl yürütme, sorumluluk alma, yeni düşünceler üretme gibi etkinlikleri gerçekleştirememektedirler. Bu etmenlere bağlı olarak da yapılan çalışmalar etkili olmaktan uzaktır.

Oysa aktif öğrenmenin etkililiğini kanıtlayan çok sayıda araştırma örnekleri bulunmaktadır. Araştırmada da kontrol grubunda önemli farklılıkların gözlenmemiş olması, geleneksel öğretim yönteminin hedeflenen amaçları istenilen düzeyde gerçekleştiremediği biçiminde yorumlanabilir.

Sonuç olarak, ilköğretimde aktif öğrenme yöntemi Türkçe başarısının artırılmasında geleneksel yönteme göre daha etkilidir. Geleneksel öğretim sürecinde öğrenciler “kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıyamayacağı” izlenimini edinirken, aktif öğrenme sürecinde “kendi öğrenmesinin sorumluluğunu taşıyacağı” izlenimini edinir ve uygulamaya

geçer. Bunun sonucunda ise öğrenme süreci paylaşılır, öğrencinin merkeze alındığı, öğrenme durumunun bir parçası haline geldiği bir süreç başlar. Bu yolla öğrenci öğrenme yaşantısına etkin bir biçimde katılma fırsatı bulur ve bu öğrenme ortamını en iyi şekilde yapılandırmaya çalışır.

ÖNERİLER

Yukarıda erişilen bulgulardan yola çıkılarak ilköğretim bazında çalışan öğretmenler, öğretmen yetiştiren kurumlar ve bu alanda çalışan araştırmacılar için bazı öneriler aşağıda verilmiştir.

1- Türkçe programlarında öğretim yöntem ve tekniklerine, özellikle de aktif öğrenme tekniklerine ayrı bir önem verilmelidir.

2- Aktif öğrenmenin yaygınlaşması için “aktif öğrenme” konulu kitap ve yayınların rehber kitap biçiminde oluşturulması gerekmektedir.

3- İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlere aktif öğrenme yöntemleri, hizmet içi eğitim seminerleri biçiminde sunulmalı, eğitimciler uygulama konusunda desteklenmelidir.

4- Öğrenci stilleri konusunda hazırlanmış envanterlerden yararlanarak, öğrencilerin hangi biçimlerde öğrenmeyi gerçekleştirebildikleri ortaya konup buradan hareketle dersler planlanmalıdır.

5- Aktif öğrenme yöntemleri, öğrencilerin yaratıcılığını, zekasını, öz güvenini, sorumluluk duygusunu ortaya çıkaran koşulları barındırmaktadır. Bu nedenle bu konuda yapılan araştırmalar ve uygulamalar sürdürülmeli, öğretim ortamlarında uygulamaların yaygınlaşması için gerekli koşullar yaratılmalıdır.

6- Aktif öğrenmede öğrenci başarısının hangi etkenlerden etkileneceği araştırılmalı, bu konuyla ilgili gerekli tedbirler alınmalıdır.

7- Araştırmada kullanılan aktif öğrenme teknikleri diğer konu alanlarında da uygulanmalı ve sonuçları değerlendirilmelidir.

8- Çok sayıda aktif öğrenme tekniği bulunmaktadır. Türkçe derslerinde diğer teknikler de denenip, sonuçları değerlendirilmelidir.

9- Aktif öğrenme tekniklerinin yaratıcılık, sorumluluk, öz güven, öğrenci stilleri, sosyal beceri, problem çözme üzerindeki etkileri araştırılmalıdır.

10- İlköğretim okullarında gerçekleştirilen sosyal etkinliklerde de, öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmek için aktif öğrenme yöntemlerinden yararlanılmalıdır.

11- İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenler öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıracak yöntem ve etkinliklere daha ağırlık vermeli, dersin akışıyla ilgili gerekli planlamayı yapmalıdırlar.

12- Aktif öğrenme yöntemleri kullanışlı, ekonomik ve çok fazla malzeme gerektirmemektedir. Aktif öğrenmenin bu avantajı göz önünde bulundurulmalıdır.

13- Unutulmamalıdır ki; bütün yöntemlerin olumlu olduğu kadar olumsuz yönleri de bulunmaktadır. Yapılan uygulamalarda amaç olumsuzlukları en alt düzeye indirip, olumlu yönleri desteklemek olmalıdır.



KAYNAKÇA:

- Açıkgöz, Ü. K, (2002). **Aktif Öğrenme**, İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Açıkgöz, Ü. K, (2000). **Etkili Öğrenme ve Öğretme**, İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Açıkgöz, Ü. K, (1992). **İşbirlikli Öğrenme: Kuram, Araştırma, Uygulama** Malatya: Uğurel Matbaası.
- Açıkgöz, Ü. K, (1990). “İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarısı, Hatırda Tutma Düzeyleri ve duyuşsal Özellikleri Üzerindeki Etkileri”.Ankara: MEB Yayınları.
- Aşkar, Petek; Akkoyunlu, B. (1993). **Kolb Öğrenme Stili Envanteri**. Eğitim ve Bilim, sayı 87.
- Açıkgöz, Ü. K, (1996a). **İşbirlikli Öğrenme ve Grupla Yarışma: Etkileri, Bilişsel Süreçler ve Öğrenme Stratejileri (Yayınlanmamış Araştırma Raporu)**, Dokuz Eylül Üniversitesi
- Açıkgöz, Ü. K.ve Özkaya, T. (2000). “Aktif Öğrenim Notları”sunusu. Mayıs, 2000.
- Ayan, Mesude. (2002). **Etkin Öğrenme Yaklaşımının Sınıf Öğretmenleri Tarafından Uygulanması. (Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi)**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aranson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J. And Snapp, M. (1978). **The Jigsaw classroom**. Beverly Hills, CA: Sage.
- Alkan, C., Kurt, M. **Özel Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Anı Yayıncılık, geliştirilmiş 2.baskı.
- Beydoğan, H., Şahin, A. (2001). **Dil Bilgisi Öğretiminde Kavram haritası ve Düz Metne Dayalı öğretim Materyallerinin Öğrencilerin Öğrenme Düzeyine Etkisinin Karşılaştırılması Üzerine Bir Araştırma**.
- Bruner, J. (1977). **The Process of education: A lanmark in education theory**. Cambridge. Harvard University Press.
- Bilen, Mürüvvet, (1996). **Plandan Uygulamaya Öğretim**, Ankara: Aydan Web Tesisleri.
- Binbaşıoğlu, C., (1995b). **Okullarda Öğretim Sorunları**. Ankara: Özkan Matbaacılık.
- Cemiloğlu, Mustafa. (2001). **İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi**. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Çilenti, K. (1994). **Eğitim Teknolojisi**. Ankara. Kadioğlu matbaası
- Demirel, Ö. Ve Ün, K. (1987). **Eğitim Terimleri**, Ankara: Şafak Matbası.
- Doyle, W. (1983). **Acedemic work. Rewiew of Educational Research**. 53, 159-199
- Dunn, R. And Griggs, S.A. (1988). **Learning styles: Quiet revolution in american secondary school, Virginia: NASSP**.
- Demirel, Özcan, (1999). **İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi**, İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- Erçelebi, E.(1995). **Geleneksel öğretim yöntemleri ve işbirlikli öğrenme yönteminin matematik öğretimi üzerindeki etkileri.**(yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi),İzmir: **Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.**
- Fidan N.(1985). **Okulda Öğrenme ve Öğretme.**Ankara: Alkim Kitapçılık
- Felder, M. Richard, Soloman, A. Barbara. **Öğrenme Stilleri ve Stratejiler.** North Carolina State University .
- Gardner, H. (1990) **The difficulties of school: probable causes, probable cures, Deadalus: Journal of the American Academy of Arts and Sciences.** 119,85-113.
- Gregore, A.F. and Butler, K.A. (1984). **Learning is a matter of style. Edicational Leadership, 41,27-29.**
- Göğüş, B. (1978). **Türkçe ve Yazım Eğitimi.** Ankara: Gül Yayınevi
- Huber, G.L. (1997). **Active Learning Workshop 1.** İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Huber, G.L. (1997). **Active Learning Workshop 2.** İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi
- Johnson, D. W. Ve Jcknson, R.T. (1989) **Cooperation a nd competition: Theory and research.** MN: **Interaction Book Company.**
- Johnson, D. W. Johnson, R. T. Ve Smith, K.A. (1991). **Active Learning: Cooperation in the classroom.** Edina, MN: **İnteraction Book Company.**
- Joyce, B., Weil, M. Ve Showers, B.(1992). **Models of Teaching,** Boston: **Allyn and Bacon.**
- Jacobsen, D., Eggen, P., Kauchak, D. Ve Dulaney, C. Ve Navarno, V. (1994) **Teaching selfdirection to enhance children's in phsical science. Journal of Educational Research.** 88,15-27.
- Karaoğlu, B.(1998). **Geleneksel öğretim yöntemleri ile işbirlikli öğrenmenin öğrenci başarısı, sınıf yönetimi süreçleri ve hatırd tutma üzerindeki etkileri.** (Yayımlanmamış Doktora Tezi). **Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.**
- Kasap, H. (1996). **İşbirlikli öğrenme, fen başarısı, hatırd tutma, öğrenci yüklemeleri ve işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim.**(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). **İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.**
- Karasar, Niyazi, (1991). **Bilimsel Araştırma Yöntemi,**Ankara:Sanem Matbaacılık.
- Kavcar, C.,Oğuzkan, F.ve Sever. S.**Türkçe Öğretimi.**Ankara, Engin Yayınevi.
- Kalem, Salih. (2002). **Ortaöğretim alan öğretmenliği öğretimi planlama ve değerlendirme dersi öğrencilerinin aktif öğrenme yaklaşımıyla düzenlenen eğitim durumu ile ilgili görüşleri.**(Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi). **İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.**
- Kuryel, Beno.(2002). **"İşbirlikli Öğrenimin Yapısı", Eğitimde Biz,Sayı,1.**
- Kocaoluk, F.ve Kocaoluk, Ş., (1992). **İlköğretim Programı.**İstanbul: Kocaoluk Yayınevi.
- Kocabaş,A., (1995). **İşbirlikli Öğrenmenin Blok Flüt Öğretimi ve öğrenme Stratejileri Üzerindeki Etkileri.**Yayımlanmamış Doktora tezi. **İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.**

- Komisyon. (2000). İmla Kılavuzu. Türk Dil Kurumu Yayınları. Ankara.
- Keefe, J. W. (1982). Assessing student learning styles: An overview. Bulunduğu eser: J.W.Keefe(Ed.), Student learning styles and brain behavior. Reston, VA: National Association of Secondary School Principal, ss.43-53.
- Marzano, R.J. (1992). A different kind of classroom: Teaching with dimensions of learning Alexandria. VA: ASCD.
- Öcal, G.M. (1996). Akademik çelişki tekniğinin tarih derslerindeki başarı ile güdü üzerindeki etkileri ve öğrencilerin değerlendirilmeleri.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özben, Ö., Ülker, M., Uyguç, M., Huyugüzel, P., Çavaş ve Kesercioğlu, T.“Fen Eğitiminde İnşacı Yaklaşım ve Kavram Haritalarının Kullanımının Öğrenci Başarılarına Olan Etkileri”.
- Özer, Ö.S. (1998) İşbirlikli Öğrenme ve Öğrencilerin Güdülenmesi. (Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi), İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özkal, N. (2001) İşbirlikli öğrenmenin sosyal bilgilere ilişkin benlik kavramı, tutumlar ve akademik başarı üzerindeki etkileri. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Palincsar, A.S. ve Brown, A.L. ve Martin, S. M. (1987). Peer interaction in reading comprehension instruction. Educational Psychologist, 22,231-253.
- Sarıtaş,Emel (2002). İşbirlikli ve Geleneksel Sınıflardaki Başarılı ve Başarısız Problem Çözücülerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri, Tutumları ve Edim Düzeyleri. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi,Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sharan, S. Ve Hertz-Lazarowitz, R. (1980). A group investigation method of cooperative learning in the classroom. Bulunduğu Eser: Sharan, S., Hare, P., Webb, C. Ve Hertz-Lazarowitz, R.(Ed.). Cooperation in education.ss.14-46.Provo,UT: Birgham Young University Press.
- Sharan, S., (1980). Cooperative learning in small groups: Recent Methods and effects on achievement attitudes and ethnic relations. Review of Educational Research. 50, 241-271.
- Sever, Sedat, (2000). Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Senemoğlu, Nuray; Gömleksiz, Müfit; Üstündağ, Tülay, (2001). “Öğretme Model Strateji ve Teknikleri” Öğrenmenin Oluşumu, Ankara: MEB Yayınları.
- Senemoğlu, Nuray, (1999). Öğrenme Ürünleri ve Öğretimi, Ankara: MEB Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (1983). “ Dil Öğretim Özel Sayısı” Türk dili, Ankara: Sayı 379-380.
- Tonbul, Canan,(2001).İşbirlikli Öğrenmenin İngilizce Dersine İlişkin Doyum, Başarı ile Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri ve İşbirlikli Öğrenme Uygulamalarıyla İlgili Öğrenci Görüşleri.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Toktar, E. **Matematikte sınıfta kaldık.** Cumhuriyet Gazetesi, 30 Nisan 2001.
- Vygotsky, L.S. (1962). **Thought and language.** (E. Hanfman ve G. Vahar, Ed. Ve Çev.). Cambridge, Mass: M.I.T. Press.
- Vardar, Berke ve diğ. (1988) . **Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü,** İstanbul: ABC Kitabevi
- Vygotsky, L.S. (1978). **Mind in society: The development of higher psychological process.** Bulunduğu eser: M. Cok, V. John-Steiner, S. Scribner ve E. Souberman (Ed.). Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Weinstein, C.E. ve Underwood, V.L. (1985). **Learning strategies: The how of learning.** Bulunduğu Eser. J.W. Segal, S.F. Chipman ve R. Glaser (Ed.), **Thinking and learning skills (Vol.1): Relating insruction to research.** Hillsdale, NJ: Lawrence Erbaum, ss. 241-258.
- WEİNSTEİN, g.e. VE Mayer, R.E. (1986). **The teaching of learning strategies.** Bulunduğu Eser: M. Wittrock (Ed.). **Third handbook of research on teaching.** New York: Macmillan, ss.315-327.
- Yıldız, Vesile. (1998). **İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin okul öncesi çocuklarının temel matematik başarıları üzerindeki etkileri ve mevcut uygulamalarla ilgili öğretmen görüşleri.** (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yangın, Banu, (1999). **“İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı” İlköğretimde Türkçe Öğretimi,** Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Yalçın, Alemdar (2002). **Türkçe Öğretim Yöntemleri.** Ankara: Akçağ Yayınları.

İNTERNET KAYNAKÇASI:

- Kutlu, A. “ Aktif Öğrenme” ([http:// www.insanbilim.com.tr/ insanca4htm](http://www.insanbilim.com.tr/insanca4htm)), (son ulaşım: 7 Ocak 2003).
- ilkogretim-online.org.tr/vol3say1/wkitapb.pdf.
- Avcı, Saffet. <http://mlokurs.virtualave.net/>
- Dunn, Rita: Dunn,K.
(<http://www.unc.edu/depts/ncpts/publications/learningstyles.htm>).
- <http://www.erg.sabanciuniv.edu/iok2004/bildiriler/Gokhan>

EK- 1
TÜRKÇE BAŞARI TESTİ
(Örnek Maddeler)

- 1- Aşağıdaki özel isimlerden hangisinin eki yanlış yazılmıştır?
 A- Atatürk'e göre; her şeyin kaynağı insan kaynağıdır.
 B- Atatürk' de toplantıya geldi.
 C- O, en gerçek yol gösterici olarak bilimi görmüş.
 D- Atatürk'ün iki önemli özelliği, onun düşünce yaşamını belirledi.
- 2- Aşağıdaki cümlede öğelerin dizilişi hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?
 "Bu sabah mutluluğa aç penceremi"
 A- Zarf tümleci-dolaylı tümleç-yüklem-belirtili nesne
 B- yüklem-dolaylı tümleç-zarf tümleci-belirtili nesne
 C- belirtili nesne-yüklem-dolaylı tümleç-özne
 D- özne-yüklem-dolaylı tümleç-belirtili nesne
- 3- Aşağıdaki cümlede anlam karışıklığını gidermek için numaralanmış yerlerin hangisine virgül konulmalıdır?
 "Yağmurdan önce(1) gökyüzü(2) bulutluydu. Bu (3) rüzgar esince(4) dağılacak."
 A- 1 B- 3 C- 2 D- 4
- 4- Aşağıdaki tümcelerden hangisinde yazım yanlışı vardır?
 A- Kelebekler, kozaların içine nasıl girmişki?
 B- Kozadan çıkan kelebekler birbiriyle oynaştılar.
 C- Orada kozalarını örmeye koyuldular.
 D- Kozalar da deliniyor, içlerinden kelebekler çıkıyordu.
- 5- " Bir ülkenin hükümdarı çiçek yetiştirmeyi, sevmeyi yasaklar."
 Aşağıdaki seçeneklerden hangisi bu cümlenin devamı niteliği taşır?
 A- Hükümdarın kızı da çiçek severdir.
 B- Çiçek sevenlere baskı uygular.
 C- Elinde bir çiçek vardır.
 D- Çiçeği başka ülkeden gelen birine vermek istemektedir.

12- () Ormanda kaybolduk () Geceyi burada geçirebilir miyiz ()

Yukarıdaki tümcedeki boşluklara sırasıyla hangi noktalama işareti gelmelidir?

- A- (-), (?), (...) B- (“), (.), (“)
C- (-), (.), (?) D- (...), (.), (?)

13- Soru eki –mi- aşağıdaki tümcelerden hangisinde yanlış yazılmıştır?

- A) Beni anlamıyor mu?
B) Akıl ve mantığın çözemeyeceği sorun var mıdır?
C) Şimdi bu, mektup mu yazıyor?
D) “ Her yerde karşımıza çıkıyor” demez mi?



EK - 2
BELİRTKE TABLOSU

AMAÇLAR ETKİNLİK ALANI	Türkçe'de Kullanılan Yazım (İmla) ve Noktalama Kuralları Bilgisi	Noktalama ve Yazım (İmla) Kurallarını Uygulayabilme	Söz Dizimi ile İlgili Kurallar Bilgisi	TOPLAM
DİLBİLGİSİ (yazım-noktalama, Söz dizimi)	(2, 5, 6, 7, 8, 9, 16,17, 19, 20, 21, 23, 24, 26.)	(1, 4, 11, 12, 14, 15.)	(3, 10, 13, 18, 22, 25, 27.)	27

* Tabloda parantez içinde yer alan numaralar, o amaçla ilgili davranışların yoklandığı "Türkçe Başarı Testi" ndeki soru numaralarıdır.

EK- 3
GELENEKSEL ÖĞRENME YÖNTEMİNİN UYGULANDIĞI
TÜRKÇE DERSİNE İLİŞKİN GÜNLÜK PLAN
ÖRNEĞİ

Öğretmenin Adı: Kader Mentеш Bolat

Ders: Türkçe

Sınıf: 6

Süre: 40dk.+40 dk.= 80dk.

Hedefler / Davranışsal Hedefler:

- a- Tümce içindeki noktalama işaretlerini tanıyabilme.
- b-Tümcede kullanılan noktalama işaretlerinin tanımını yazma.
- c- Tümcede boş bırakılan yerlere verilen noktalama işaretlerinden uygun olanı seçip işaretleme.
- d- Verilen bir tümceyi uygun noktalama işaretleriyle tamamlama.
- e- Noktalama işaretlerini tam ve doğru olarak kullanabilme.
- f- Noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanabilme alışkanlığı edinebilme.

Kaynak Araç ve Gereçler:

- “ Köy Öğretmenleri” adlı şiir. (Türkçe Kitabı 6, Ahmet Gümüş).
- Türkçe sözlük, yazım kılavuzu.
- Yardımcı dil bilgisi kitapları.

Yöntem:

Düz anlatım, soru- cevap, uygulama.

Ders Öncesi Hazırlık: Öğrencilere ders süresince kazandırılması gereken davranışlar planlanır.

Dersin İşlenişi:

1. Öğretmen “Köy Öğretmenleri”adlı parçadan seçtiği basit tümceleri öğrencilere okutur. Bu tümcelerdeki noktalama işaretlerinin kullanımına öğrencilerin dikkatinin çekilmesi sağlanır. Bu işaretlerin ne gibi özellikler taşıdığı düşündürülerek, konu ile ilgili kısa açıklamalar yapılır.
2. Öğretmen tahtaya örnek tümceler yazar. Öğrencilerin tümce sonuna konulması gereken noktalama işaretlerini bulmaları istenir.

3. Örnek metindeki tümcelerle, öğretmenin verdiği tümcelerin verilen konu çerçevesinde karşılaştırılması istenir.
4. Örnek metin ele alınarak diğer tümcelerdeki noktalama işaretleri açısından incelenir. Öğrenciler tarafından tümceler üzerinde noktalama işaretleri gösterilir. Bu çalışmalar bireysel olarak yapılır. Daha sonra istekli öğrencilerden yanıtlar alınır.
5. Metin ile ilgili çalışmalar bittikten sonra öğrencilerin dikkati örnek tümceler üzerine çekilir.İstekli öğrenciler tahtaya kaldırılarak cümlelerle ilgili soruların yanıtları alınır.
6. Öğrencilerden beşer tane tümce yazmaları ve bu tümceleri uygun noktalama işaretleriyle tamamlamaları istenir.Daha sonra tahtada bu tümcelerden birkaç örnek öğrencilere incelettirilir.
7. Değerlendirme yapılır.



EK-4
İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNTEMİNİN UYGULANDIĞI
BİR TÜRKÇE DERSİNE İLİŞKİN GÜNLÜK PLAN
ÖRNEĞİ

Öğretmenin Adı: Kader Merteş Bolat

Ders: Türkçe

Sınıf: 6

Süre: 40dakika + 40 dakika = 80 dakika

Hedefler / Davranışsal Hedefler:

- a- Tümce içindeki noktalama işaretlerini tanıyabilme.
- b-Tümcede kullanılan noktalama işaretlerinin tanımını yazma.
- c- Tümcede boş bırakılan yerlere verilen noktalama işaretlerinden uygun olanı seçip işaretleme.
- d- Verilen bir tümceyi uygun noktalama işaretleriyle tamamlama.
- e- Noktalama işaretlerini tam ve doğru olarak kullanabilme.
- f- Noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanabilme alışkanlığı edinebilme.

Kaynak Araç ve Gereçler:

- “Köy Öğretmenleri”adlı parça.
- Ders kitabı.
- Yardımcı dil bilgisi kitapları.
- Türkçe sözlük, yazım kılavuzu.
- Çalışma yaprakları.

Etkinlik Öncesi Düzenleme:

- Konuya ilişkin çalışma yaprakları, grup sayısına göre düzenlenir.
- Sınıf ortamı yüz yüze etkileşimi arttıracak şekilde düzenlenir.

Ders İşleme Etkinlikleri:

Konunun Öğretimi: İşbirlikli öğrenme tekniklerinden “Birlikte Öğrenme” tekniğinden yararlanarak aktif öğrenme etkinliğini başlatma.

1.28 öğrencilik bir sınıfta 4'er kişilik 7 grup oluşturulur. Öğrenciler 1'den 4'e kadar sayılarak her birine bir sayı verilerek, bütün birlerin, ikilerin ...aynı gruba toplanmaları istenir.

2. Toplanan grup üyeleri aynı sıralara oturtulur.

3. Grupta görev paylaşımı yapılır. Malzemeci, güdüleyici, yazıcı ve sözcü, denetmen görevleri verilir.

4. Tahtaya basit tümceler yazılarak öğrencilerin dikkati noktalama işaretlerine çekilir. Konu ile ilgili kısa açıklamalar yapılır.

5. Her gruba çalışma yapraklarından birer tane verilerek, yapılacak iş açıklanır.

6. Gruplara, üyelerinin birbirlerinin öğrenmelerinden sorumlu oldukları, grup üyelerinden birinin başarısızlığının, grubun puanını düşüreceği hatırlatılır.

7. Her öğrenci öğretmenin dağıttığı materyali okur, bireysel olarak sorulan sorulara yanıt verir.

- Noktalama işaretlerinin tanımı
- Verilen tümcelerin sonuna uygun noktalama işaretlerini getirme
- Tümcede boş bırakılan yerlere uygun noktalama işaretlerini getirme
- Noktalama işaretleriyle ilgili kural bilgisi
- Tümce içindeki noktalama işaretlerini tanıyabilme
- Kendi oluşturdukları bir paragrafta noktalama işaretlerini kullanmaları istenir.

8. Bireysel olarak ödev tamamlandıktan sonra, grup olarak aynı sorulara yanıt vermeleri istenir.

9. Bu çalışmalar sürerken öğretmen, sınıfta dolaşarak gerekli açıklamaları yaparak destekleyici denetmenliğini sürdürür.

10. Gruptaki öğrencilerden biri hazırladıkları yanıt kartını sınıfa sunar.

11. Doğru yanıtlar açıklanarak yazıcıların hazırlanan materyallerin arkasına grup üyelerinin adı, soyadı ve numaralarını yazarak, grup puanlarını belirlemeleri istenir.

12. Elde edilen puanlara göre her gruba yıldız veya derece verilir.

13. Grup sözcüleri grubun görüşlerini ve sonucu kısaca sınıfa anlatır.

14. Öğretmen açıklamalar ve anlatımlarıyla konuyu pekiştirip daha iyi anlaşılmasını sağlar.

EK-5
KAVRAM AĞI YÖNTEMİNİN UYGULANDIĞI
BİR TÜRKÇE DERSİNE İLİŞKİN GÜNLÜK PLAN
ÖRNEĞİ

Öğretmenin Adı: Kader Menteş Bolat

Dersin Adı: Türkçe

Sınıf: 6

Süre: 40dk.+40dk= 80dk.

Hedefler / Davranışsal Hedefler:

- a- Tümce içindeki noktalama işaretlerini tanıyabilme.
- b-Tümcede kullanılan noktalama işaretlerinin tanımını yazma.
- c- Tümcede boş bırakılan yerlere verilen noktalama işaretlerinden uygun olanı seçip işaretleme.
- d- Verilen bir tümceyi uygun noktalama işaretleriyle tamamlama.
- e- Noktalama işaretlerini tam ve doğru olarak kullanabilme.
- f- Noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanabilme alışkanlığı edinebilme.

Kaynak Araç ve Gereçler:

- “Köy Öğretmenleri”adlı parça.
- Ders kitabı.
- Yardımcı dil bilgisi kitapları.
- Türkçe sözlük, yazım kılavuzu.
- Çalışma kartları.

Etkinlik Öncesi Düzenleme:

- İşlenmiş konuyla ilgili kavramlar kartlara veya kağıtlara yazılır.
- Kartlar öğrenci sayısına yada grup sayısına göre hazırlanır.
- Öğrenciler etkileşimi arttıracak biçimde oturtulur.

Ders İşleme Etkinlikleri:

Konunun Öğretimi: Aktif öğrenme tekniklerinden “Kavram Ağı yada Kavram Haritası”tekniki ile aktif öğrenme çalışmasını başlatma.

- 1.Öğrencileri raslantısal olarak seçerek 4’er kişilik gruplar oluşturma.
- 2.Önceden hazırlanan kartların gruplara veya bireylere dağıtılması.

3. -Noktalama işaretlerinin tanımı

- Verilen tümcelerin sonuna uygun noktalama işaretlerini getirme
- Tümcede boş bırakılan yerlere uygun noktalama işaretlerini getirme
- Noktalama işaretleriyle ilgili kural bilgisi
- Tümce içindeki noktalama işaretlerini tanıyabilme
- Kendi oluşturdukları bir paragrafta noktalama işaretlerini kullanmaları

Kavramlarının grupda araştırılıp tartışılması istenir.

4. Bu çalışmalar sırasında öğretmen, öğrencilere açıklamalar yaparak çalışmalarına destek verir.

5. Üzerinde çalışılan kavramlar grup tarafından sınıfa sunulur.

6. Üzerinde çalışılan kartlar grup üyeleri tarafından sınıfa sunulur.

7. Öğretmen konuyla ilgili bilgileri toparlar, gerekli açıklamaları yapar, konuyu pekiştirir.



EK-6
KARTOPU YÖNTEMİNİN UYGULANDIĞI
BİR TÜRKÇE DERSİNE İLİŞKİN GÜNLÜK PLAN
ÖRNEĞİ

Öğretmenin Adı: Kader Menteş Bolat

Dersin Adı: Türkçe

Sınıf: 6

Süre: 40dk.+40dk= 80dk.

Hedefler / Davranışsal Hedefler:

- a- Tümce içindeki noktalama işaretlerini tanıyabilme.
- b-Tümcede kullanılan noktalama işaretlerinin tanımını yazma.
- c- Tümcede boş bırakılan yerlere verilen noktalama işaretlerinden uygun olanı seçip işaretleme.
- d- Verilen bir tümceyi uygun noktalama işaretleriyle tamamlama.
- e- Noktalama işaretlerini tam ve doğru olarak kullanabilme.
- f- Noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanabilme alışkanlığı edinebilme.

Kaynak Araç ve Gereçler:

- “Köy Öğretmenleri”adlı parça.
- Ders kitabı.
- Yardımcı dil bilgisi kitapları.
- Türkçe sözlük, yazım kılavuzu.
- Çalışma kartı yada kağıtları.

Etkinlik Öncesi Düzenlemesi:

- Konuyla ilgili bir problemin ortaya konması.
- Sınıf ortamının düzenlenmesi.

Ders İşleme Etkinlikleri:

Konunun Öğretimi: Aktif öğrenme tekniklerinden “Kartopu” tekniği ile aktif öğrenme çalışmasını başlatma.

- 1- Konuyla ilgili problem kartları öğrencilere dağıtılır.
- 2- Öğrenciler problem üzerinde önce tek başlarına düşünürler.
- 3- Daha sonra iki öğrenci bir araya gelip problemi tartışır.
- 4- Sonraki aşamada 4 öğrenci bir araya gelip tartışır.

- 5- Bu aşamalar sırasında öğretmen, destekleyici denetmenliğini sürdürür.
- 6- Sonraki aşamada 8 öğrenci bir araya gelip problemi tartışır.
- 7- Tartışma grubu giderek büyür.
- 8- Son aşamada da, en son grupta ulaşılan sonuçlar, sınıfa sunulur.
- 9- Öğretmen, varılan sonuçlardan yola çıkarak açıklamalarda bulunur ve tartışmanın sonuca bağlanmasını sağlar.



EK-7
İLKÖĞRETİM OKULU TÜRKÇE PROGRAMI

İLKÖĞRETİM OKULLARI TÜRKÇE EĞİTİM PROGRAMI
GENEL AMAÇLAR

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;

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 yönleltmek;

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, eleştirci, doğru, yapıcı ve yaratıcı düşünme yollarını kazandırmada Türkçe dersinin payına düşeni gerçekleştirmektir.

ANLAMA ÖZEL AMAÇLAR

1-Öğrencilerin edindikleri dinleme,izleme alışkanlık ve becerisini, düzeylerine uygun duygu ve düşünce ürünlerini, konuşmaları güncel yayınları anlayabilecek eleştirebilecek ve onlardan yararlanabilecek ölçüde geliştirmek;

2- Sesli ve sessiz okuma hızını arttırmak ve tekniğini kusursuz duruma getirmek;

3- Kelime dağarcığını, Türk Dil İnkılabı ve çağdaş gelişimi doğrultusunda zenginleştirmek;

4- Öğrencilere dipnot, dizin, sözlük,ansiklopedi,her türlü başvuru ve kaynak kitaptan yararlanma yeteneğini kazandırıp geliştirmek;

5- Kitap sevgisini geliştirerek boş zamanlarını kitap okuyarak değerlendirme alışkanlığı kazandırmak;

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

ÖĞRENCİLERİN KAZANACAKLARI DAVRANIŞLAR DİNLEME VE İZLEME TEKNİĞİ BAKIMINDAN

1- 25-30 dk.'lık bir konuşmayı, konferansı vb. dinleyebilmek;

2- Radyoda, televizyonda, ilgi duyduğu haberleri vb. yayınları dinleyip izleyebilmek;

3- Bir sınıf içi tartışmasını dinleyip izleyebilmek;

4- Düzeyine uygun bir filmi, röportajı, oyunu, müsamerayı izleyebilmek.

OKUMA TEKNİĞİ BAKIMINDAN

1-Ortalama 150-200 kelimelik bir fikir yazısını yada 350-400 kelimelik öykü yazısını anlamlı olarak (duraklama, vurgu ve tonlamalara dikkat ederek) okuyabilmek;

2- Sessiz okuma hızını ve tekniğini geliştirmek;

3- Kitaplardaki içindikiler, dizin, dipnot ve sözlük bölümlerinden yararlanmak;

4- Yazım Kılavuzu'ndan, sözlüklerden, ansiklopedilerden ve kaynak kitaplardan yararlanabilmek;

- 5- En az bir günlük gazeteyi ve haftalık ya da aylık dergi izleme alışkanlığı kazanabilmek;
- 6- Düzeyine uygun yararlı kitapları seçebilmek, kitaplardan yararlanabilmek.

ANLAMA TEKNİĞİ BAKIMINDAN

- 1-Dinlediği bir konuşmanın, okuduğu bir yazının, izlediği bir oyunun, filmin ana fikrini, yardımcı fikirlerinden belli başlılarını kavrayabilmek;
- 2- İzlenen bir filmin, oyunun,okunan bir yazının olaylarının sırasını, sebep sonuç ilişkisini, başlıca kişilerini, fiziksel ve karakter niteliklerini kavrayabilmek;
- 3- Bir yazıdaki kelimelerin gerçek ve mecaz anlamlarını kavrayabilmek, kelime gruplarını, benzetmeleri, atasözlerini çözümleyebilmek;
- 4- Bir olay,fikir yazısıyla bir şiirin kendilerine özgü planını kavrayabilmek;
- 5- Paragraflardaki düşünceleri ayrı ayrı anlayabilmek;
- 6- Bir metindeki kişileri, olayları birbiriyle karşılaştırarak benzer ve ayrı yönlerini bulabilmek;
- 7- Gazete ve dergilerdeki düzeye uygun haber, ilan, fıkra, karikatür vb.ni anlayabilmek;
- 8- Özel mektup ve iş mektuplarını, bildiri, duyuruları vb.ni anlayabilmek;
- 9- Hoşlandığı şiir ve düz yazıları ezberleyebilmek;
- 10- Düzeyine uygun anlama etkinliklerini gerçekleştirirken kelime dağarcığını Türk Dil İnkılabı doğrultusunda geliştirebilmek;
- 11-Bir manzumenin biçimi ile ilgili özellikleri görebilmek.

ANLATIM

ÖZEL AMAÇLAR

- 1-Her hangi 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 kullanabilme
- 4- yazım ve söz dizimi yanlış yapmadan yazabilme, niktalama işaretlerini yerli yerinde kullanabilme;

- 5- Konuşmalarını ve yazılarını uygun bir plana göre geliştirebilme;
- 6- Türkçe derslerindeki her türlü etkinliklere katılabilmek, varılan sonuçları anlatabilmek, açıklayabilmek;
- 7- Gördükleri, bildikleri bir yeri, bir olayı, bir canlıyı, bir kimseyi vb. anlatabilmek, tanıtabilmek, bunlar hakkında duygu ve düşüncelerini açıklayabilmek;
- 8- Okunan bir kitap, dinlenen müzik parçası, gezilen bir sergi, izlenen bir film, bir oyun bir maç vb. üzerinde açıklamalarda, eleştirmelerde bulunabilmek; yargıya varabilmek;
- 9-Türlü konularda tasarladıklarını ve düşündüklerini anlatabilmek (ileriki öğrenimi yada hayatı, yurt ve dünya sorunları ile ilgili),
- 10- Toplantı programlarını düzenleyebilmek, kararlarını yazabilmek, bu konularda bildiriler duyurular hazırlayabilmek, sonuçları rapora bağlayabilmek;
- 11-Kelime grupları, atasözü, özdeyiş, deyim vb. ni açıklayabilmek;
- 12-Çeşitli derslerle ilgili açıklama ve raporları saptayabilmek, özet çıkarabilmek, not alabilmek;
- 13-Günlük hayatta geçerli yazışmaları yapabilmek;
- 14-Sözlü ve yazılı sanat etkinliklerine katılabilmek, varsa bu alanlardaki yeteneklerini geliştirebilmek;
- 15-Her zaman, her türlü kalemle okunaklı işlek, güzel ve düzenli el yazısıyla yazabilmek beceri ve alışkanlıklarını kazandırmaktır.

ÖĞRENCİLERİN KAZANACAKLARI DAVRANIŞLAR

6.SINIFTA

A-SÖZLÜ OLARAK

- 1- Doğru ve düzgün konuşabilmek;
- 2- Türkçe derslerindeki her türlü etkinliğe katılabilmek; varılan sonuçları anlatabilmek, açıklayabilmek.
- 3- Gereğine uygun olarak(konunun dışına çıkmadan, karşısındakinin düşüncelerine saygı göstererek, onlara söz hakkı tanıyarak,vb) bir tartışmaya katılabilmek;
- 4- Yakın çevreyi, görülen bilinen bir köy, kasaba,kent, vb. anlatabilmek;
- 5- Bayram,tören,şölen,şenlik gibi hareketli bir olayı yeri ve orada olanları anlatabilmek;
- 6- Gördüğü, yaşadığı olaylar üzerindeki duygu ve düşüncelerini anlatabilmek;
- 7- Bir gezide görülenleri ve edinilen izlenimleri anlatabilmek;
- 8- Okuduğu bir kitabı, izlediği bir filmi arkadaşlarına tanıtabilmek, özetleyebilmek, kitap yada film üzerinde düşüncelerini belirtebilmek;
- 9- Düzeyine uygun kelime gruplarını, atasözü, özdeyiş ve deyimleri açıklayabilmek;
- 10- Türkçeden başka derslerle ilgili de olsa gözlem,deney, sonuç ve açıklamaları, anlatabilmek;
- 11-Çevrenin, doğal, toplumsal ve ekonomik olaylarını anlatabilmek;
- 12- Şiir seçme alışkanlığını edinmek şiiri canlandırmak için söz korosuna katılabilmek;
- 13- Oyunlaştırarak canlandırma çalışmalarında konuşma biçimine sokulmuş bir yazıyı, abartmadan, rol yapmaya sapsmadan,sesleri doğru çıkarıp,vurgularına özen göstererek oynayabilmek; yeteneği varsa güzel konuşma gibi sanat etkinliklerinde bu becerisini geliştirebilmek.

B-YAZILI OLARAK

- 1-Yazım yanlışı yapmadan yazabilmek,noktalama işaretlerini doğru ve eksiksiz kullanabilmek;
- 2- Yerine göre türlü yapıdaki cümlelerle, doğru olarak 4-5 cümlelik paragraflar kurabilmek;
- 3- Türkçe derslerindeki her türlü etkinliklere katılabilmek, varılan sonuçları anlatabilmek, açıklayabilmek;

- 4- Yakın çevreyi, bilinen bir köy, kasaba, kent, vb.ni kısaca anlatabilmek;
- 5- Bayram, tören, şölen, şenlik gibi hareketli bir olayı, yerini ve orada olanları kısaca anlatabilmek;
- 6- Özel mektuplar ve iş mektupları, zarf üstü yazabilmek;
- 7- Dilekçe, telgraf, alındı, senet yazabilmek; bir karar, bir olay üzerine rapor düzenleyebilmek;
- 8- Bir gezide görülenleri ve edinilen izlenimleri anlatabilmek;
- 9- Düzeyine uygun kelime grupları, atasözleri, özdeyiş ve deyimleri açıklayabilmek;
- 10- Türkçeden başka derslerle ilgili de olsa gözlem deney,sonuç ve açıklamaları,yazım ve söz dizimi yanlışları yapmadan noktalama işaretlerini doğru ve eksiksiz kullanarak anlatabilmek;
- 11-Okuduğu bir kitabı, izlediği bir filmi tanıtabilmek,özetleyebilmek; o kitap veya film üzerindeki düşüncelerini belirtebilmek;
- 12- Çevresinin doğal, toplumsal ve ekonomik olaylarını anlatabilmek;
- 13- Seçme şiirler defteri tutabilme alışkanlığı ve zevkini kazanabilmek;
- 14- Uygun bir parçayı kişilerin özelliklerine göre karşılıklı konuşmalara dönüştürebilmek;
- 15- Yeteneği varsa öykü,şiir yazma gibi sanat etkinliklerinde bu yeteneğini geliştirebilmek;
- 16- El yazısını her zaman her türlü kalemle gereği gibi okunaklı,işlek, güzel ve düzenli yazma yeteneği geliştirmek.

DİLBİLGİSİ

ÖZEL AMAÇLAR

Öğrencilere bilinçle:

- A.1-Anlamlarına göre cümleleri, cümle içinde kelimeleri doğru vurgulayabilme;
- 2- Kelimelerin gerçek, mecaz ve terim anlamlarını kavrayabilme, deyimleri anlayabilme;
- 3- Kelimeleri gerçek , mecaz,terim anlamlarında ve sesteş, anlamdaş,karşıt anlamlı kelimeleri, deyimleri anlatma etkinlikleri içinde doğal olarak kullanabilme;
- 4- Büyük ve küçük ses uyumlarını kavrayıp uygulayabilme;
- 5- Kelime türlerini cümle içindeki anlamlarına ve görevlerine göre tanıyabilme ve doğal olarak kullanabilme;

6- Kelimelerin yapısı ve dilimizin özelliği olan kelime türetme yollarını kavrayabilme;

7- Kelimeleri, takıları doğru anlayabilme ve yazabilme;

8- Noktalama işaretlerini tam ve doğru kullanabilme;

9- Fiil kiplerini, basit ve birleşik zamanlı biçimlerini, çatılarını; ek fiilleri, yardımcı ve bileşik fiilleri, fiilimsileri cümle içinde kavrama ve doğru kullanabilme;

10- Cümlelerde öğelerin sıralanışını, sıralanışa göre anlam değişikliğini kavrayabilme ve buna göre cümle kurabilme.

11- Cümle türlerini (anlamlarına, yapılarına, yüklemelerine ve öğelerinin sıralanışına göre) öğrenebilme;

12- Cümlelerin görevlerini kavrayabilme; davranışlarını pekiştirmektir.

B-Bir önceki sınıflarda kazandıkları davranışları pekiştirmektir.

ÖĞRENCİLERE KAZANDIRILACAK DAVRANIŞLAR

6. SINIF

1- Cümleyi tanıyabilmek ve yazımını kavrayabilmek;

2- Cümle içinde kelimeleri doğru vurgulayabilmek, sesteş kelimelerin anlamını vurgu ile belirtebilmek, vurgu yoluyla cümlenin türlü anlamlarını gösterebilmek;

3- Kelimelerin gerçek, mecaz ve terim anlamlarını kavrayabilmek kelimeleri bu anlamlarla kullanabilmek;

4- Büyük ses uyumunu tanıyıp kullanabilmek;

5- Sesteş, anlamdaş, karşıt anlamlı kelimeleri kullanabilmek, kelime yolları ve Türkçede türetme yollarını, en işlek yapım eklerini kavrayabilmek;

6- Cümledeki görevine ve anlamına göre aynı kelimenin hangi türde kullanıldığını anlayabilmek. (sıfat, fiil, zarf, edat, bağlaç, ünlem, vb);

7- Kelimeleri cümle içinde görevlerine göre kullanabilmek;

8- Cümle içinde zarfı, edatı, bağlacı tanıyabilmek kullanabilmek;

9- Cümle içinden niteleme ve belirtme sıfatlarını (işaret, belgisiz, sayı, soru) tanıyabilmek, kullanabilmek;

10- Cümle içinde zamiri tanıyabilmek kullanabilmek (kişi, işaret, belgisiz, soru);

11- “ki” bağlacını kullanabilmek;

12- “de” bağlacını doğru kullanabilmek;

13- “ile” kelimesini doğru kullanabilmek;

- 14- Fiil kiplerinden bildirme kiplerini kavramak ve cümle içinde kullanabilmek;
- 15- Fiillerin olumlu, olumsuz, soru biçimlerini doğru kullanabilmek.anamlarına göre türlerini kavrayabilmek,
- 16- Soru eki "mi"yi doğru yazabilmek;
- 17- Kurallı ve devrik cümleyi kavramak,
- 18- Noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanabilmek;
- 19- Türkçe "sözlük"e, yazım kılavuzuna vb. başvurabilmek;

