



**T.C.**

**MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM TÜRKÇE (6, 7, 8 SINIFLAR) 2006 ÖĞRETİM  
PROGRAMINDA YER ALAN OKUMA, DİNLEME,  
KONUŞMA, YAZMA ÖĞRENME ALANLARINDAKİ  
KAZANIMLARIN BÜTÜNSEL BEYİN MODELİNE GÖRE  
ANALİZ EDİLMESİ VE SINIFLANDIRILMASI**

**Gökhan AKGÜL**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**HATAY/2010**



T.C.

MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM TÜRKÇE (6, 7, 8 SINIFLAR) 2006 ÖĞRETİM  
PROGRAMINDA YER ALAN OKUMA, DİNLEME, KONUŞMA,  
YAZMA ÖĞRENME ALANLARINDAKİ KAZANIMLARIN BÜTÜNSEL  
BEYİN MODELİNE GÖRE ANALİZ EDİLMESİ VE  
SINIFLANDIRILMASI**

Gökhan AKGÜL

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

HATAY/2010



T.C.

MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM TÜRKÇE (6, 7, 8 SINIFLAR) 2006 ÖĞRETİM  
PROGRAMINDA YER ALAN OKUMA, DİNLEME,  
KONUŞMA, YAZMA ÖĞRENME ALANLARINDAKİ  
KAZANIMLARIN BÜTÜNSEL BEYİN MODELİNE GÖRE  
ANALİZ EDİLMESİ VE SINIFLANDIRILMASI**

Gökhan AKGÜL

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tez Danışmanı

Yrd. Doç. Dr. Bilginer ONAN

HATAY/2010

**MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**MÜDÜRLÜĞÜNE**

**Gökhan AKGÜL** tarafından hazırlanan “İlköğretim Türkçe (6, 7, 8 Sınıflar) 2006 Öğretim Programında Yer Alan Okuma, Dinleme, Konuşma, Yazma Öğrenme Alanlarındaki Kazanımların Bütünsel Beyin Modeline Göre Analiz Edilmesi Ve Sınıflandırılması” adlı bu çalışma jüri tarafından lisansüstü öğretim yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oybirliği / oyçokluğu ile **TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALINDA YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

<b>Jüri Üyeleri</b>	<b>İmza</b>
(Tez Danışmanı-Başkan)	
(Üye)	
(Üye)	

**Gökhan AKGÜL** Tarafından Hazırlanan “İlköğretim Türkçe (6, 7, 8 Sınıflar) 2006 Öğretim Programında Yer Alan Okuma, Dinleme, Konuşma, Yazma Öğrenme Alanlarındaki Kazanımların Bütünsel Beyin Modeline Göre Analiz Edilmesi Ve Sınıflandırılması” adlı tez çalışmasının yukarıda imzaları bulunana jüri üyelerince kabul edildiğini **onaylarım.**

...../...../2010

Doç. Dr. Yakup BULUT

Enstitü Müdürü

## ÖN SÖZ

Günümüz insanı için yaşam giderek karmaşıklaşmaktadır. Öğrenilmesi gereken bir çok bilgi bulunmaktadır. Bu bilgilerin ne kadar gerekli olup olmadığı tartışmaya değer bir konu olmakla birlikte; burada asıl önemli olan, öğrendiklerimizi acı çekmeden, mutsuz olmadan, kaygı ve endişeden uzak bir şekilde öğrenerek, bilgileri yaşamımızı kolaylaştıracak kalıcı yaşantılara dönüştürebilmektir. Bunu yapmanın yollarından birisi de beynin işlevlerini tanımlayarak, beynin öğrenmenin gerçekleşmesinde etkin bir araç olarak kullanılmasını sağlamaktır.

Beyin bir paralel işlemcidir. İnsan beyni birçok işlevi eş zamanlı olarak yerine getirebilir. Düşünce, duygu ve imgeleme gibi farklı işlevler aynı zamanda işleme sokulur. Etkin öğretimde aynı anda yapılması gereken işlemler uyum içerisinde, dayandığı kuram ve yöntemler üzerine inşa edilmelidir.

Öğrenme fizyolojik bir olaydır. Kalp, akciğer veya böbrek gibi beyin de fizyolojik kurallara göre çalışan bir organdır. Öğrenme nefes alıp-verme kadar doğal bir işlev olup onu engellemek veya kolaylaştırmak olanak dâhilindedir. Etkili öğretim stres yönetimi, beslenme, egzersiz ve sağlıkla ilgili diğer konuları da içermelidir.

Beyin, kendisine ulaşan verilere anlam yüklemeye çalışır. İnsan beyni yaşamını sürdürme arzusunun doğal bir sonucu olarak çevresinde olup-bitenlere anlam kazandırmaya çalışır. Etkin bir öğrenme sağlanabilmesi için beynin yenilik, keşif, problem çözme gibi alıştırmalarla zorlanması gerekir. Bu yüzden, üstün yetenekli çocukların öğretiminde kullanılan bu ve benzeri teknikler tüm öğrenciler için kullanılmalıdır.

Öğrenmenin merkezi olan beyni tanımak öğrenmenin ve öğretimin de ilk hedefi olmalıdır. Davranışların doğuş noktası zihindir. Beyin bir varlık, zihin ise onun bir sürecidir. Düşünce süreçlerinizin farkına varmakla özgürlüğünüzü, özgünlüğünüzü ilan etmiş olursunuz. Bu ise sizin içsel algılarınızı harekete geçirmenize neden olur. Zihinsel gücümüzü fark etmek ve daha etkili bir şekilde verimli hale getirmek için beynimizin nasıl işlediğini öğrenmemiz gerekmektedir. Bilgilerin bilimsel temellerini ortaya koymak ve uygulanan yöntemlerin nedenini açıklayarak öğretmenlerin kendi kullandıkları yöntemlere bilinçli bir bakış açısı kazandırmaktadır.

Elbette bütün öğrenmeler beyin temellidir fakat asıl amaç, öğrenmeyi en üst düzeye getirmek, beynin en iyi nasıl çalıştığını anlamak ve anlatmaktır. Bu çalışmada, öğrenmenin fizyolojisi, biyolojisi, kimyasal durumları, beynin yarım küreleri, loplari, yapısı, nöron gelişimi, beyin temelli öğrenmeye ilişkin strateji, yöntem ve etkinlikler, anlam ve anlama, bellek ve bellek sınıflaması, bağlamsal durum, Türkçe eğitimi, bütünsel beyin modeli, Türkçe kazanımlar vb. gibi kavramlar ve tematik konularla birlikte beynin çalışma prensiplerine ve ilkelerine, beyin çalışmalarındaki araştırma bulgularına dayalı literatür açıklanarak incelenmiştir.

Çalışmanın ilk kısmında “Problem Durumu, Problem Cümlesi, Alt Problemler, Çalışmanın Önemi, Varsayımlar, Sınırlılıklar ve İlgili Çalışmalar” alt başlıklarına değinilmiştir.

İkinci bölümde; “Araştırmanın Modeli, Evren ve Örneklem, Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi ve Uygulanması, Veri Çözümleme Teknikleri” alt başlıklarına değinilmiştir.

Üçüncü bölümde; “Beyin, Beyinle İlgili Kavramların Açıklaması, Bellek, Bellek Türleri, Bellekle İlgili Kavramların Açıklaması, Bilişsel Basamaklar, Bilişsel Basamaklara Ait Kazanımların Açıklaması...” alt başlıklarına değinilerek çalışmanın kuramsal temeli oluşturulmaya çalışılmıştır.

Dördüncü bölümde; kazanımlarla ilgili analizler üst başlığında öğrenme alanlarında yer alan kazanımların bütünsel beyin modeline göre analiz edilme süreci ele alınmıştır.

Beşinci bölümde; bulgular üst başlığında analiz sonucu elde edilen verilerin tablollaştırılması ve sınıflandırılmasına yer verilmiştir.

Altıncı bölümde; öğrenme alanlarına göre yapılan sınıflandırmaların değerlendirmesi yapılmıştır.

Yedinci bölümde; çalışmanın sonucunda çıkan değerlendirmelerle önerilere yer verilmiştir.

Çalışmanın tüm aşamasında benden yardımlarını esirgemeyen değerli hocam, tez danışmanım, Yrd. Doç. Dr. Bilginer ONAN'a teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca çalışma süresince benden desteklerini hiç eksik etmeyen aileme sonsuz şükranlarımı sunarım.

**İLKÖĞRETİM TÜRKÇE (6, 7, 8 SINIFLAR) 2006 ÖĞRETİM PROGRAMINDA YER  
ALAN OKUMA, DİNLEME, KONUŞMA, YAZMA ÖĞRENME ALANLARINDAKİ  
KAZANIMLARIN BÜTÜNSEL BEYİN MODELİNE GÖRE ANALİZ EDİLMESİ,  
SINIFLANDIRILMASI**

**Yüksek Lisans Tezi, Gökhan AKGÜL**

**Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, 2010**

**Danışman: Yrd. Doç. Dr. Bilginer ONAN**

**ÖZET**

Günümüzde beyin alanındaki gelişmelerle birlikte eğitim ve öğretimde yeniden yapılandırılmalara gidilmiştir. Çözümeyen bir sır olan insan beyni yavaş yavaş çözümlenmeye başlamıştır. Özellikle Sperry'nin ayrık beyin çalışmalarıyla başlayan bu süreç Lean'nin üçlü beyin modeliyle eksiklikleri giderilerek yeniden yapılandırılmaya çalışılmıştır. Bu iki modeli birleştiren Ned Herrmann'ın bütünsel beyin modeli ile artık beynimizin hangi bölmesinde hangi işlevlerin olduğu sorusu daha da aydınlatılmıştır. Bu bağlamda yapılan araştırmaların eğitim ve öğretimdeki doğurguları yadsınamaz. Çünkü artık beyinin hangi bölgesinin, hangi amaçla kullanıldığı sorusu önemli ölçüde yanıtlanmıştır.

Bu doğrultuda hazırlanan uygulamaların beyin hangi bölgesini çalıştırdığı bilenecek ve ona göre etkinlikler düzenlenebilecekti. Fakat bizim yeniden yapılandırılmış 2006 yılı Türkçe müfredatı bunları dikkate aldı mı? Analiz sonuçlarına bakıldığında müfredat hazırlanırken bunun pek fazla dikkate alınmadığı görülmüştür. Sol beyne giren kazanım sayısı, sağ beyne giren kazanım sayısına oranla ciddi anlamda farklılık göstermektedir.

Çalışmada, toplam 293 kazanım incelenmiştir. Bu kazanımların 78'i dinleme, 57'si konuşma, 91'i okuma, 67'si ise yazma öğrenme alanına girmektedir. Yüzde olarak ifade edecek olursak; toplam kazanımların %27'sini dinleme, %19'unu konuşma, %31'ini okuma, %23'ünü ise yazma öğrenme alanı oluşturmaktadır.

Kazanımların beyin çeyreklerine göre dağılımları incelendiğinde ise, **dinleme** öğrenme alanındaki kazanımların beyin çeyreklerine dağılımı şu şekildedir: Sol üst çeyrekte 19, sol alt çeyrekte 20, sağ üst çeyrekte 29, sağ alt çeyrekte ise 10 kazanım olmak üzere toplamda 78 kazanım tespit edilmiştir. **Konuşma** öğrenme alanında tespit edilen kazanımların dağılımı şu şekildedir: Sol üst çeyrekte 22, sol alt çeyrekte 20, sağ üst çeyrekte 2, sağ alt

çeyrekte 13 olmak üzere toplamda 57 kazanım tespit edilmiştir. **Okuma** öğrenme alanında tespit edilen kazanımların dağılımı şu şekildedir: Sol üst çeyrekte 30, sol alt çeyrekte 12, sağ üst çeyrekte 41, sağ alt çeyrekte ise 8 kazanım olmak üzere toplamda 91 kazanım tespit edilmiştir. **Yazma** öğrenme alanında tespit edilen kazanımların dağılımı şu şekildedir: Sol üst çeyrekte 21, sol alt çeyrekte 20, sağ üst çeyrekte 17, sağ alt çeyrekte 9 olmak üzere toplamda 67 kazanım tespit edilmiştir.

Oysa oldukça üst düzey becerilerin olduğu sağ beyne de bir o kadar kazanımın girmesi gerekmektedir. Beyin bir bütündür ve tüm bölümler birbirine eşit oranda çalıştırılmalıdır. Sol beyin teorik kısımları üstlenirken, sağ beyin işin yaratıcılık, özgünlük kısımlarını üstlenir. Bu şekilde hazırlanmış bir öğretim programıyla yetişen öğrencilerin sol beyini baskın olur ki bu da yeniliklere kapalı, yaratıcılıktan uzak bireyler yetiştirilmesi anlamına gelmektedir.

Bu bağlamda sağ beyni, kontrolcü olan sol beyni ikna edebilecek seviyeye getirebilmek için iki bölgenin de eşit olarak eğitilmesi gerekmektedir. Eğer sol beyni baskın bireyler yetiştirirsek yeniliklere kapalı, bir şey üretemeyen, basmakalıp işlerin dışına çıkamayan, monoton bir hayatı kabullenen bir toplum yetiştiririz ki bu durum ülkemiz ve dolayısıyla insanlarımız için hoş bir durum değildir. Bu yüzden eğitim ve öğretim düzenlenirken bu beyin modelleri göz önüne alınmalı ve eğitim-öğretimi beynin insan ilgi, yetenek ve eylemleri haritalarına göre yapılandırmalıyız. Bu haritaları göz önünde bulundurursak, etkinlikleri yaparken hangi loblara gönderme yaptığımızı bilir ve etkinliklerimizi her bölgeyi çalıştıracak biçimde yapılandırırız. Bu sayede yeniliklere karşı olmayan, monoton hayatı kabullenmeyen, değişikliklere açık ve yaratıcı bireylere sahip oluruz.

## **ANAHTAR SÖZCÜKLER**

**Bütünsel Beyin Modeli, Türkçe Eğitimi Kazanımları, 2006 MEB Müfredatı, Türkçe Öğrenme Alanları, Bilişsel Basamaklar, Bloom'un Taksonomisi**



**TO ANALYZE AND BE CLASSIFIED THE LISTENING, READING, WRITING,  
SPEAKING ACQUISITIONS IN THE LEARNING FIELDS WHICH TAKES PLACE IN  
TURKISH TEACHING (IN THE 6<sup>TH</sup>, 7<sup>TH</sup>, 8<sup>TH</sup> GRADES) CURRICULUM OF 2006 IN  
PRIMARY EDUCATION ACCORDING TO THE ‘BRAIN DOMINANCE MODEL’**

**Master Thesis, Gökhan AKGÜL**

**Department of Turkish Education Master Thesis, 2010**

**Supervisor: Asist. Prof. Bilginer ONAN**

**ABSTRACT**

At the present day with the developments on the brain field there has been a new re-structuring in educating and teaching. The human brain which is a mystery that can't be resolved is beginning to be resolved slowly. Especially, this process starting with Sperry's split-brain theory has been tried to be restructured by making up for the deficiencies with Lean's triune brain theory. By the brain dominance theory of Ned Herrmann who conjoined these two theories the question about how our brains functions in which part of it has been come to light. In this context, the implications of the researches about education and teaching couldn't be denied. Because the question about which part of brain functions in what way was answered.

The practices that were prepared in this direction would make what part of the brain it runs known and the activities would be prepared according to this. But did our newly re-structured Turkish curriculum of 2006 take these into consideration? When the results of the analysis are checked, it was seen this wasn't taken into consideration enough while the curriculum was being prepared. The number of acquisition that the left brain gets seriously differentiates with the number of the acquisitions that the left brain gets.

In the research, 293 acquisitions were identified. Of these acquisitions, 78 of total are in listening, 57 of total are in speaking, 91 of total are in reading, and 67 of total are in writing learning field. If we express it as percentage; of total acquisitions %27 of it is in listening, %19 of it is in speaking, %31 of it is in reading, and %23 of it is in writing learning field.

When the acquisitions are analyzed in terms of their distribution in the quarters of brain, the distribution of the acquisitions in listening learning field in the quarters of the brain follow like that; in the left upper quarter 19, in the left bottom quarter 20, in the right upper

quarter 29. in the right bottom quarter 10 and in total 78 acquisitions were identified. The distribution of the acquisitions in speaking learning field in the quarters of the brain follow like that; in the left upper quarter 22, in the left bottom quarter 20, in the right upper quarter 2. in the right bottom quarter 13 and in total 57 acquisitions were identified. The distribution of the acquisitions in reading learning field in the quarters of the brain follow like that; in the left upper quarter 30, in the left bottom quarter 12, in the right upper quarter 41. in the right bottom quarter 8 and in total 91 acquisitions were identified. The distribution of the acquisitions in writing learning field in the quarters of the brain follow like that; in the left upper quarter 21, in the left bottom quarter 20, in the right upper quarter 17. in the right bottom quarter 9 and in total 67 acquisitions were identified.

Whereas the same number of acquisitions must enter the right brain which has reasonably high-order skills. The brain is whole and all parts should be run equally. While the left brain takes the theoretical parts upon itself, the right brain takes creativity and originality parts upon itself. With a curriculum prepared like this, the left brain of the students will be dominant which means to grow up individuals away from creativity and innovations.

In this context, we must run both parts equally to take the right brain to the level to be able to control the left brain which is the controller. If we grow up individuals whose left brain is dominant, we will breed a nation which is close to the new things, doesn't create, doesn't do anything but stereotypical things, and accepts a monotonous life, which is not a nice event for our country and indirectly for our people. Therefore we must take these brain theories into consideration while preparing education and teaching and configure education and teaching according to the human's interest, abilities, and activity maps. If we bear in mind these maps, we can know which parts we refer to while doing the activities and should configure our activities in a way to run every part of the brain. In this way, we breed creative individuals who are open to new things, don't accept a monotonous life and are not against innovations.

## **KEY WORDS**

**Brain Dominance model, Turkish education acquisitions, MEB (National Educational Ministry) curriculum of 2006, Turkish learning fields, Cognitive steps, Bloom's Taxonomy**

## İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	i
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar DİZİNİ.....	xiv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi

## BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	1
1.3. Alt Problemler.....	1
1.4. Çalışmanın Önemi.....	2
1.5. Varsayımlar.....	3
1.6. Sınırlılıklar.....	4
1.7. İlgili Araştırmalar.....	4

## İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM.....	12
2.1. Araştırmanın Modeli.....	12
2.2. Evren ve Örneklem.....	12
2.3. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi ve Uygulanması.....	12
2.4. Veri Çözümleme Teknikleri.....	13

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

<b>3. KURAMSAL ÇERÇEVE.....</b>	<b>14</b>
3.1. Beyin ve Bellek.....	14
3.1.1. Beynin Yapısı, İşleyişi ve Bellek.....	14
3.1.1.1. Beynin Yapısı.....	14
3.1.1.1.1. Beyin Korteksi.....	14
3.1.1.1.2. Corpus Collosum.....	16
3.1.1.1.3. Limbik Sistem.....	16
3.1.1.1.4. Nöron.....	17
3.1.1.1.5. Talamus.....	18
3.1.1.2. Beynin İşleyişi.....	18
3.1.1.2.1. Görsel Algı.....	19
3.1.1.2.2. İşitsel Algı.....	19
3.1.2. Beyin ve Dil İlişkisi.....	20
3.1.2.1. Sağ Beyin ve Dil.....	23
3.1.2.2. Sol Beyin ve Dil.....	27
3.1.2.3. Beyindeki Dil Alanları.....	30
3.1.2.3.1. Broca Alanı.....	31
3.1.2.3.2. Wernicke Alanı.....	31
3.1.1.3. Bellek.....	33

3.1.1.3.1. Bellek Türleri.....	34
3.1.1.3.1.1. Tanımlanabilir / Deklaratif Bellek.....	34
3.1.1.3.1.2. Refleksif / Prosedürel Bellek.....	34
3.1.1.3.1.3. Duyusal Bellek.....	35
3.1.1.3.1.4. Kısa Süreli Bellek.....	35
3.1.1.3.1.5. Uzun Süreli Bellek.....	36
3.1.1.3.2. Bilginin Bellekte İşleniş Süreci.....	37
3.2. Beyin Modelleri ve Beyin Modellerinin Ana Dili Öğretimindeki Yeri.....	39
3.2.1. Sağ ve Sol Beyin Modeli.....	40
3.2.2. Üçlü Beyin Modeli.....	42
3.2.3. Bütünsel Beyin Modeli.....	43
3.3. Bilişsel Öğrenme ve Bilişsel Öğrenme Basamakları.....	46
3.3.1. Bilişsel Öğrenme Kavramı.....	47
3.3.2. Bilişsel Öğrenme Basamakları.....	48
3.3.2.1. Bilgi Basamağı.....	50
3.3.2.2. Kavrama Basamağı.....	51
3.3.2.3. Uygulama Basamağı.....	52
3.3.2.4. Analiz Basamağı.....	52
3.3.2.5. Sentez Basamağı.....	53
3.3.2.6. Değerlendirme Basamağı.....	54

3.3.3. Bilişsel Öğrenme Basamaklarının Beyin Bölgelerine Dağılımı.....	55
3.3.4. Kazanımların Bilişsel Öğrenme Basamaklarına Göre Sınıflandırılması.....	56
3.4. Eğitim Programlarının Hazırlanmasında Temel Alınan Yaklaşımlar.....	57
3.4.1. Davranışçı Yaklaşım.....	58
3.4.2. Olgunlaşmacı Yaklaşım.....	59
3.4.3. Oluşturmacılık / Yapılandırmacı Yaklaşım.....	60
3.4.4. Gözleyerek (Sosyal) Öğrenme Kuramı.....	62
3.4.5. Weiner'in Nedensel Çıkarsama Kuramı.....	62
3.4.6. Gagne'nin Öğrenme Koşulları Kuramı.....	63
3.4.7. Çoklu Zeka Kuramı.....	64
3.5. İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Programındaki Kazanımlarla İlgili Sayısal Veriler.....	64
3.5.1. 1981 Yılı 6,7 ve 8. Sınıflar Türkçe Eğitim Programındaki Kazanımların Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı.....	64
3.5.2. 2006 Yılı 6,7 ve 8. Sınıflar Türkçe Öğretim Programındaki Kazanımların Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı.....	65

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

<b>4. KAZANIMLARLA İLGİLİ ANALİZLER.....</b>	<b>67</b>
4.1. Öğrenme Alanlarındaki Kazanımların Bütünsel Beyin Modeline Göre Yapılan Analizleri.....	67
4.1.1. Dinleme Öğrenme Alanındaki Kazanımların Bütünsel Beyin Modeline Göre Analizleri.....	67
4.1.2. Okuma Öğrenme Alanındaki Kazanımların Bütünsel Beyin Modeline Göre Analizleri.....	67
4.1.3. Konuşma Öğrenme Alanındaki Kazanımların Bütünsel Beyin Modeline Göre Analizleri.....	77
4.1.4. Yazma Öğrenme Alanındaki Kazanımların Bütünsel Beyin Modeline Göre Analizleri.....	84
4.2. Öğrenme Alanlarının Sol Üst Beyin Çeyreğindeki Dağılımları	
4.2.1. Öğrenme Alanlarının Sol Üst Beyin Çeyreğindeki Dağılımı.....	107
4.2.2. Öğrenme Alanlarının Sol Alt Beyin Çeyreğinde ki Dağılımı.....	108
4.2.3. Öğrenme Alanlarının Sağ Üst Beyin Çeyreğindeki Dağılımları.....	109
4.2.4. Öğrenme Alanlarının Sağ Alt Beyin Çeyreğindeki Dağılımları.....	110

## BEŞİNCİ BÖLÜM

<b>5. BULGULAR.....</b>	<b>100</b>
5.1. Öğrenme Alanlarındaki Kazanımların Bütünsel Beyin Modeline Göre Dağılımları.....	100
5.1.1. Dinleme Öğrenme Alanındaki Kazanımların Dağılımı.....	103
5.2.2. Okuma Öğrenme Alanındaki Kazanımların Dağılımı.....	104
5.2.3. Konuşma Öğrenme Alanındaki Kazanımların Dağılımı.....	105
5.2.4. Yazma Öğrenme Alanındaki Kazanımların Dağılımı.....	106
5.2. Öğrenme Alanlarının Bütünsel Beyin Çeyreklerine Göre Dağılımı.....	107
5.2.1. Dinleme.....	
5.2.2. Okuma.....	
5.2.3. Konuşma.....	
5.2.4. Yazma.....	
5.3. Öğrenme Alanlarının Beyin Çeyreklerine Göre Dağılımları.....	
5.3.1. Öğrenme Alanlarının Sol Üst Beyin Çeyreğine Göre Dağılımları.....	
5.3.2. Öğrenme Alanlarının Sol Alt Beyin Çeyreğine Göre Dağılımları.....	
5.3.3. Öğrenme Alanlarının Sağ Üst Beyin Çeyreğine Göre Dağılımları.....	



5.4.4. Öğrenme Alanlarının Sağ Alt Beyin Çeyreğine Göre Dağılımları.....	
--	--

## **ALTINCI BÖLÜM**

### **6.1. TARTIŞMA ve SONUÇ.....111**

6.1.1 Öğrenme Alanlarının Bütünsel Beyin Modeline Dağılımları ile İlgili Değerlendirmeler.....	111
--	-----

6.1.1.1 Dinleme Öğrenme Alanı ile İlgili Değerlendirme.....	111
---	-----

6.1.1.2. Okuma Öğrenme Alanı ile İlgili Değerlendirme.....	112
--	-----

6.1.1.3. Konuşma Öğrenme Alanı ile İlgili Değerlendirme.....	112
--	-----

6.1.1.4. Yazma Öğrenme Alanı ile İlgili Değerlendirme.....	113
--	-----

### **6.2. ÖNERİLER**

6.2.1. Öğretim Programına ve Program Geliştirme Uzmanlarına Yönelik Öneriler..	114
--	-----

6.2.2. Öğretmen Yetiştirme Sürecine Yönelik Öneriler.....	115
---	-----

6.2.3. Türkçe Öğretmenlerine Yönelik Öneriler.....	115
--	-----

6.2.4. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	116
--	-----

### **EKLER.....118**

Ek 1: Beyin Lobları ve İşlevleri.....	118
---------------------------------------	-----

Ek 2: Beynin Bazı Dış Parçalarının Görevleri.....	119
---	-----

Ek 3: Sağ ve Sol Moda Sahip Bireylerin Özellikleri.....	120
---	-----

Ek 4: Dört Çeyrek Daireli Zihinsel Tercih Modeli.....	121
---	-----

Ek 5: Zihinsel Süreçlerin Bütünsel Beyin Topluluğu.....	122
---	-----

Ek 6: HBDI Profil Gridini Anlama Rehberi.....	123
Ek 7: Çeşitli Mühendis Gruplarının Düşünce Tercihini Gösteren Profiller.....	124
Ek 8: C Çeyreği Eğilimli Meslekler.....	125
Ek 9: D Çeyreği Eğilimli Meslekler.....	126
Ek 10: C ve D Çeyreği Eğilimli Meslekler.....	127
Ek 11: A ve D Çeyreği Mesleklerin Ortalaması.....	128
Ek 12: Çoklu Baskın Meslek Profili Ortalaması.....	129
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>130</b>

## TABLolar DİZİNİ

Tablo -1- Bilginin Bellekte İşlenmesi.....	21
Tablo -2- Bellekte Bilginin İşleniş Süreci.....	38
Tablo -3- Bütünsel Beyin Modeline Göre İnsan Yetenek, Eylem ve Algılamalarının Beyin Çeyreklerine Göre Dağılımı.....	45
Tablo -4- Bilişsel Öğrenme Basamaklarının Sınıflandırılması.....	49
Tablo -5- Bilişsel Öğrenme Basamaklarının Beyin Çeyreklerine Göre Dağılımı.....	55
Tablo -6- 2006 Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programında Yer Alan Türkçe Kazanımlarının Bilişsel Öğrenme Basamaklarına Göre Dağılımı.....	55
Tablo -7- 1981 Yılı 6,7,8. Sınıflar Türkçe Programındaki Kazanımların Öğrenme Alanına Göre Dağılımı.....	65
Tablo -8- 2006 Yılı 6,7,8. Sınıflar Türkçe Programındaki Kazanımların Öğrenme Alanına Göre Dağılımı.....	66
Tablo -9- 2006 Yılı Türkçe Programında Yer Alan Kazanımların Bütünsel Beyin Modeline Göre Dağılımı .....	101
Tablo -10- Öğrenme Alanlarına Göre Tespit Edilen Kazanım Sayılarının Dağılımı.....	102
Tablo -11- Tespit Edilen Kazanımların Beyin Çeyreklerine Göre Dağılımı.....	103
Tablo -12- Dinleme Öğrenme Alanında Tespit Edilen Kazanımların Beyin Çeyreklerine Göre Dağılımı.....	104

Tablo -13- Konuşma Öğrenme Alanında Tespit Edilen Kazanımların Beyin Çeyreklerine Göre Dağılımı.....	105
Tablo -14- Okuma Öğrenme Alanında Tespit Edilen Kazanımların Beyin Çeyreklerine Göre Dağılımı.....	106
Tablo -15- Yazma Öğrenme Alanında Tespit Edilen Kazanımların Beyin Çeyreklerine Göre Dağılımı.....	107
Tablo -16- Öğrenme Alanlarına Ait Kazanımların Sol Üst Beyin Çeyreğine Göre Dağılımı.....	108
Tablo -17- Öğrenme Alanlarına Ait Kazanımların Sol Alt Beyin Çeyreğine Göre Dağılımı.....	109
Tablo -18- Öğrenme Alanlarına Ait Kazanımların Sağ Üst Beyin Çeyreğine Göre Dağılımı.....	110
Tablo -19- Öğrenme Alanlarına Ait Kazanımların Sağ Alt Beyin Çeyreğine Göre Dağılımı.....	111

## KISALTMALAR LİSTESİ

<b>KSB</b>	Kısa Süreli Bellek
<b>USB</b>	Uzun Süreli Bellek
<b>MEB</b>	Milli Eğitim Bakanlığı
<b>Bkz.</b>	Bakınız
<b>BBM</b>	Bütünsel Beyin Modeli

# BİRİNCİ BÖLÜM

## 1. GİRİŞ

Bu bölümde, “Problem Durumu, Problem Cümlesi, Alt Problemler, Çalışmanın Önemi, Varsayımlar ve Sınırlılıklara” yer verilecektir.

### 1.1. Problem Durumu

Her ne kadar yaşadığımız çağa yeni bir isim verilmese de yaşadığımız çağın “bilgi çağı” olduğu kabul edilmektedir. Bu yüzden toplumların gelecek yıllarda üstünde en çok duracağı noktalardan biri de eğitilmiş insan gücünün kalitesi olacaktır. Eğitimin geleceğin gücü olduğunu gören toplumlar bu yöndeki çalışma ve araştırmalarına önem vermektedirler. Aslında ilk çağdan günümüze eğitim insanların hayatındaki en önemli öğelerden birisi olmuştur.

Bireyin çevresiyle iletişimini sağlayan en etkili ve güçlü araç ana dilidir. Aksan’ın (1998, s.81), ana dili “ *başlangıçta aileden ve yakın aile çevresinden daha sonra da ilişkili bulunan çevreden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dil*” şeklindeki tanımlaması, ana dilin bireyin toplumla ilişkilerindeki etkililiğini ve gücünü vurgulamak açısından anlamlıdır.

Ana dilin gerektiği biçimde ve yeterince öğrenilmemesinin, insanların anlama ve anlatma etkinliklerinde yetersiz kalmasına, bu durumun da toplumsal bir varlık olan insanın sosyal yönden olumsuz etkilenmesine neden olacağı düşünülebilir. İnsanlar arasındaki birçok problemin iletişim eksikliği ve hatalarından kaynaklandığı göz önüne alındığında “ana dili eğitimi-toplumsal yaşam” bağıntısının önemi daha iyi anlaşılacaktır.

Ana dili eğitimi sadece eğitim kurumlarıyla sınırlandırılmayacak kadar önemli olsa da bu eğitimin etkili bir bölümü okullarda Türkçe derslerinde gerçekleştirilmektedir. Ana dili dersi olarak tanımlayabileceğimiz Türkçe derslerinin temel ilkesini Yıldız (2003, s.4), “*öğrencilere bugün ve gelecekte dil kullanımı açısından her türlü beklentiye karşılık verebilecek becerileri kazandırmak*” olarak ifade etmektedir. Bu becerileri okuma, yazma, konuşma ve dinleme başlıklarında toplayabiliriz. Anlama-anlatma etkinliklerinin temelini oluşturan bu becerilerin Türkçe dersinin hedefleri arasında yer alması, Türkçe derslerinin önemini artırmaktadır.

Türkçe derslerinin temelini oluşturan okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin kitaplarla daha etkili yürütülebilecek etkinliklere dayanması, ders kitaplarının önemini daha da artırmaktadır. Bu açıdan bakıldığında Türkçe öğretiminde de temel araç olarak ders kitapları yer almaktadır. Türkçe öğretiminde kullanılan temel kitaplar MEB tarafından oluşturulan hedef ve davranışlara göre şekillendirilmektedir. Dolayısıyla Türkçe öğretiminin temelini MEB'in hazırlamış olduğu hedef-davranışlar yani kazanımlar oluşturmaktadır.

Beyin temelli öğrenme, “her beyin essizdir” ilkesinden hareketle, öğrenmede her bireyin kendi kendisinin “biricikliğini” özgür ve özgünlüğünü öngörür. Beyin temelli öğrenme bireyin kendi potansiyelinin farkına varmasını sağlar (Duman, 2007:424).

*Arabanızı sürerken, bir düğmeye rahatça basarak tercih ettiğiniz radyo istasyonunu veya programını kolaylıkla bulabilir misiniz? Beynimizi kullanma yolları, biraz radyo kanalı bulmaya benzer. Sevdiğimiz kanalı hızla çevirebiliriz, favorimiz olan radyo kanalını daha çok tercih ettiğimizden kolaylıkla programlayabiliriz. Bazı insanlar sadece rock kanallarını programlarlar. Başka insanlar daha seçicidir. Kolay dinlenen müziklerin birleşimi ve sohbet programlarını seçerler. Bazıları güçlü bir tercihe sahip değillerdir ve daima çevirirler, kanalları yeniden ayarlarlar. (Hermann, 2003:19-22)*

Beynin nasıl çalıştığını açıklayan Herrmann'ın dört çeyrekli modeli, düşünme yollarımız içinde hangi radyo kanallarını tercih ettiğimizi anlamamızı sağlar. Bazılarımız bir bölümde güçlü tercihe sahipken, bazıları iki, üç hatta dört tercihe sahiptir. Bunlar doğru ya da yanlış değildir, sadece birbirinden farklıdır (Hermann,2003:22).

Bu bağlamda, çalışmada, MEB'in 2006 Türkçe (6,7,8. Sınıflar) programı bütünsel beyin modeline göre analiz edip modele uygunluğunu tespit edilmeye çalışılmıştır.

## **1.2. Problem Cümlesi**

MEB'in 2006 yılı 6,7 ve 8. sınıflar için hazırlanan Türkçe Öğretim Programı'ndaki okuma, dinleme, konuşma ve yazma öğrenme alanlarında yer alan kazanımların, Ned Hermann'ın Bütünsel Beyin Modeli'nde işlevleriyle birlikte tespit edilen beyin bölgelerine göre dağılım oranları nedir ve bu dağılımda hangi kazanım hangi beyin bölgesini veya bölgelerini harekete geçirmektedir?

### **1.3. Alt Problemler**

1. Dinleme öğrenme alanındaki kazanımların Bütünsel Beyin Modeli'ne göre dağılımları nedir?

2. Konuşma öğrenme alanındaki kazanımların Bütünsel Beyin Modeli'ne göre dağılımları nedir?

3. Yazma öğrenme alanındaki kazanımların Bütünsel Beyin Modeli'ne göre dağılımları nedir?

4. Okuma öğrenme alanındaki kazanımların Bütünsel Beyin Modeli'ne göre dağılımları nedir?

5. Kazanımların, sol üst beyin çeyreğine göre dağılımları nelerdir?

6. Kazanımların sol alt beyin çeyreğine göre dağılımları nelerdir?

7. Kazanımların sağ üst beyin çeyreğine göre dağılımları nelerdir?

8. Kazanımların sağ alt beyin çeyreğine göre dağılımları nelerdir?

### **1.4. Çalışmanın Önemi**

Günümüzde, beyin alanındaki gelişmelerle birlikte eğitim ve öğretimde yeniden yapılandırılmalara gidilmiştir. Çözülemeyen bir sır olan insan beyni, yavaş yavaş çözümlenmeye başlamıştır. Özellikle Sperry'nin ayrık beyin çalışmalarıyla başlayan bu süreç Lean'nin üçlü beyin modeliyle, eksiklikleri giderilerek yeniden oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu iki modeli birleştiren Ned Hermann'ın bütünsel beyin modeli ile artık beynimizin hangi çeyreğinde hangi işlevlerin olduğu sorusu geniş ölçüde aydınlatılmıştır. Bu bağlamda yapılan araştırmaların eğitim ve öğretim alanındaki doğurguları yadsınamaz. Çünkü artık beyinin hangi çeyreğinin, hangi amaçla kullanıldığı sorusu, tamamen olmasa da, eğitimde yeni bir sisteme yönelecek kadar çözümlenebilmiştir.

Tıp alanındaki çalışmaların hızlanması ve beyinle ilgili çalışmaların artarak beyinin yapısı ve işleyişi ile ilgili bilinmeyenleri ortaya çıkarması, eğitim dünyasının dikkatini de bu



yöne çekmiştir. Eğitim bilimciler, dilbilimciler ve bu konuyla diğer eğitimciler; “Acaba mevcut sistemlerle beynin ne yönlü gelişmesine olanak sağlanıyor?”, “Eğitim sistemi beynin tüm bölgelerini eş yönlü olarak çalıştırabiliyor mu?” gibi sorularla; sistemi sorgulayarak, sistemin beyni ne kadar kullanabildiğini ve beyni daha iyi kullanabilen başka bir sistemin geliştirebilirliği üzerine araştırmalar yapmaya başlamışlardır.

1950’lerde, özellikle de dilin nasıl öğrenildiği konusunu araştırmaya yönelen bilim adamları bambaşka bir gerçekliği keşfetmişlerdir: Bilişsel işleyişlerin öğrenmedeki payı. Bu farkındalık durumu, biliş devrimini de beraberinde getirmiştir. Bilişsel akımın öne sürdüğü görüşler, zihni karanlık bir kutuya benzeten davranışçıların açıklayamadığı yönleri açıklamaktı. Buradan yola çıkan bilişselciler öğrenme işleminin ödül olmadan da gerçekleşebildiğini açıklıyordu. Bunun yanı sıra öğrenme işlemi öğrencide mutlaka davranış değişikliği meydana getirecektir savı da çürütülüyordu (Ayhan, 2007: 10).

Dil ve beyin arasındaki ilişkinin kavranması oldukça yeni bir olgudur. Dil olgusunun oluşumunu kimi bilim adamları taklitle, kimileri ise uyarıcı-tepki bağı ile açıklamaya çalışmıştır. Fakat hiçbiri tüm sorulara yanıt bulamamıştır. Hep kafalarda soru işareti oluşmuş ve sürekli yeni çıkan akımlar bir öncekindeki eksiklikleri gidermeye çalışmıştır.

1990’lı yıllardan sonra dilin önemi daha da fazla artmaya başlamıştır. Bu araştırma sürecinin artışıdaki temel sebepler arasında tıptaki gelişmelerin de rolü büyüktür. Özellikle nöroloji, psikiyatri ve beyin cerrahisi alanlarında ortaya çıkan gelişmelerle, nöro-radyoloji, bio-psikiyatri bilim dallarındaki gelişmeler, beynin bilgiyi nasıl algıladığını geçmiş dönemlere göre daha çok anlamamıza yardımcı olmuştur ( Yalçın, 2006: 20).

20. yüzyıla doğru gelindiğinde ise davranışçılık akımını kökünden sarsan en etkili iddialardan birini ortaya koyan dönemin en önemli dilbilimcilerinden olan Noam Chomsky, dilin ifadelerinin tamamen orijinal ve gramatik olduğundan; bir bebeğin dili öğrenirken yalnızca taklitlerle sınırlı kalmayarak, belli kurallar çerçevesinde daha önce hiç duymadığı yepyeni cümleler de kurabildiğinden bahsediyor. Yine bu kuramda; beynimizde doğuştan gelen dilsel yapıların bulunduğu ve dile maruz kaldığımızda bu merkezlerin tetiklendiği düşünülüyor ( Ayhan, 2007: 10).

Ülkemizde beyin alanındaki gelişmelerin eğitime uyarlanması konusunda büyük eksiklikler bulunmaktadır. Mevcut olan sistem, bu gelişmeler göz ardı edilerek hazırlanmıştır.

Beynin sadece bir bölgesini/çeyreğini işlevsel hâle getirip farkında olarak veya olmayarak tek tip insan modeli yetiştirilmeye çalışılmıştır. Bu temel görüşten hareketle, çalışmamızda, 2006 yılı Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programında yer alan öğrenme alanlarının bir beyin haritasını çıkararak eğitim programının ne kadar faydalı olup olmadığı üzerine kesine yakın yargılara varılmaya çalışılacaktır. Daha önce böyle bir çalışma yapılmadığı ve alanında bir ilk olduğu için Türkçe Eğitimi adına önemli bilgilere ulaşılabileceği düşünülmektedir.

Kazanımlar; okuma, yazma, dinleme ve konuşma olarak hem ayrı biçimde hem de toplu olarak incelenip şablonlar oluşturularak hangi alanla ilgili kazanımlar hangi beyin çeyreğinde işleniyor, bunu analiz ederek bir sınıflandırma yapmaya çalışacağız. Bu sınıflandırma sonucunda elde edilen veriler değerlendirilecektir.

### **1.5. Varsayımlar**

2006 yılı Türkçe Dersi (6-7 ve 8. Sınıflar) Programı'ndaki konuşma, yazma, dinleme ve okuma öğrenme alanlarındaki kazanımların beyin bölgelerine dağılımları hakkında Ned Hermann'ın Bütünsel Beyin Modeli'ndeki işlevlerin gerçeği yansıttığı varsayılmaktadır.

### **1.6. Sınırlılıklar**

Bu çalışma, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan 2. Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan dinleme, okuma, konuşma ve yazma öğrenme alanlarına ait kazanımlar ve Ned Herrmann'ın Bütünsel Beyin Modeliyle sınırlıdır.

### **1.7. İlgili Araştırmalar**

#### **Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar:**

**Özkara (2006)** “Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitaplarının Türkçe Programında Geçen Yazma Kazanımlarını Karşılama Durumu” adlı çalışmasında öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin sadece yazma hedef ve kazanımlarına uygunluğunu incelemiştir. İnceleme sonunda, kitaplardaki etkinliklerin programın kazanımlarını yeterince karşılayamadığı ve bazı kazanımlarda yığılma olduğu sonuçlarına varılmıştır.

**Eren (1994)** “İlköğretim Okullarında Okutulan Türkçe Ders Kitaplarının Program Amaçlarına Ulaşabilirlik Düzeyi” adlı tezinde 1992-1993 öğretim yılında okutulan 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarını incelemiştir. Çalışma sonunda ders kitaplarına seçilen

metinler konusunda titiz davranılmadığı, yazılı ve sözlü anlatım çalışmalarının yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır.

**Karaca (2003)** “İlköğretim 8. Sınıfta Okutulmakta Olan Türkçe Ders Kitaplarının Türkçe Dersi Genel ve 8. Sınıfa Yönelik Özel Amaçları İle Müfredat Programlarına Göre Değerlendirilmesi” adlı tezinde 2001-2002 öğretim yılında okutulan Türkçe ders kitapları arasından seçilen dört kitabı incelemiştir. Bu bağlamda ders kitaplarının görsel düzeni, kitaplardaki yardımcı bölümler, metinler, serbest okuma metinleri, ölçme ve değerlendirme bölümleri ele alınmıştır. Çalışmanın sonunda ders kitaplarının Türkçe dersi programında belirlenen hedefleri gerçekleştirebilecek biçimde hazırlandığı; bununla birlikte kitaptaki konuların sıralanışı, metin altı ve ölçme değerlendirme sorularının ifade biçimi, tipi ve düzeyi yönünden daha da iyileştirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

**Güler (2001)** “İlköğretim 2. Kademe Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Türkçe Öğretimi Bakımından Değerlendirilmesi” adlı tezinde ikinci kademenin her sınıf seviyesinden beşer kitap olmak üzere toplam on beş kitap üzerinde inceleme yapmış ve konuyla ilgili öğretmen görüşlerine başvurmuştur. Çalışma sonunda ders kitaplarının; etkinlikleri destekleyici, kolaylaştırıcı, pekiştirici içeriksel örüntüden uzak olduğu, ders kitaplarına seçilen metinler ve bu metinler üzerinden yürütülen hazırlık, sözcük, kavrama, tür ve dil bilgisi çalışmalarının nicelik ve nitelik bakımından yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır.

**Sezgin (2000)** “İlköğretim Okullarının Altıncı Sınıfları İçin Yazılan Türkçe Ders Kitapları Üzerine Bir İnceleme” adlı tezinde üç yayınevine ait ders kitaplarını şekil, içerik, dil ve yazım yönünden incelemiştir. Çalışma sonunda her üç kitapta, düzyazının şiire oranla fazla olduğu, metin altı sorularının taksonomik düzeylerinin alt seviyede kaldığı ve öğrencileri eleştirel düşünmeye sevk etmediği, dil bilgisi öğretiminin istenilen seviyelerde olmadığı, Türkçe öğretimi programının yeniden gözden geçirilmesi gerektiği sonuçlarına varılmıştır.

**Topgül (2004)** “İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Uygulama Çalışmaları Üzerine Bir İnceleme” adlı tezinde ilköğretim 8. sınıfta okutulan Türkçe ders kitaplarında yer alan yazılı ve sözlü anlatım etkinliklerinin Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programına uygunluğunu incelemiştir. Araştırmada örnekleme oluşturan üç ders kitabının incelenmesi sonunda, yazılı uygulamalara %67.3, sözlü anlatım uygulamalarına %46, uygulama biçimi belli olmayan yönergelere %5.7, teorik bilgiye %24.7, araştırmaya yönelik uygulamalara %17.7, yönlendirici açıklamalara %8.3, değerlendirmeye %1 oranlarında yer verildiği

görülmüştür. Bunun sonucunda ders kitaplarının anlatım becerilerini geliştirme açısından yetersiz olduğu, yazılı ve sözlü anlatım bölümünde yer alan etkinliklerin yaratıcı düşünmeyi geliştirici nitelikte olmadığı sonuçlarına varılmıştır.

**Kaya (2005)** “2003-2004 Eğitim Öğretim Yılında İlköğretim 7. Sınıflarda Okutulacak Türkçe Ders Kitaplarındaki Hazırlık Çalışmaları ve Metni Anlama Sorularının İncelenmesi” adlı tezinde on üç Türkçe ders kitabındaki 461 metin ve bu metinlerden önceki 759 hazırlık sorusu ile metinlerden sonraki 932 metni anlama sorusunu gözden geçirmiştir. Çalışma sonunda hazırlık soruları kısmında bazı kitapların bu tür sorulara hiç yer vermediği görülürken birçoğunun da bilişsel bellek ve değerlendirme sorularına ağırlık verdiği tespit edilmiştir. Metni anlama soruları kısmında ise ezber ve kavrama düzeyindeki sorulara ağırlık verildiği ve uygulama düzeyinde hiçbir soruya yer verilmediği saptanmıştır.

**Sengül (2005)** “İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlere Dayalı Olarak Hazırlanan Sorular Üzerine Bir İnceleme” adlı tezinde on üç adet Türkçe ders kitabındaki 971 metne hazırlık sorusu ve 4508 metin sonu sorusunu bilişsel alan basamakları, soruluş amaçları, cevap kaynakları ve hazırlanış şekillerine göre incelemiştir. Araştırma sonunda ilköğretim 8. sınıflarda okutulan Türkçe ders kitaplarındaki metinlere dayalı olarak oluşturulan metne hazırlık ve metin sonu sorularının, öğrencilere; öğrenme, hatırlama, sıralama, sınıflama, birleştirme, yorumlama, sonuçları kestirme, öğrenilen bilgileri yeni durumlara uyarlama, araştırma yapma, tartışma, karşılaştırma, varsayımlar oluşturma, varsayımları irdeleme, varsayım ve olguları ayırma, alternatif görüşler üretme, temel düşünceleri ve mantıksal ilişkileri tanıma ve keşfetme, parça-bütün ilişkisi kurma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, genellemeler yapma ve bütün bunların sonunda değerlendirmelerde bulunma gibi çok yönlü bakış açılarını kazandırmaya ve geliştirmeye uygun olarak hazırlanması gerektiği hâlde, bu soruların, Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programında belirlenen hedefler ve bu hedeflere bağlı olarak öğrencilere kazandırılması düşünülen davranışların gerçekleştirilmesine yeterli düzeyde katkı sağlayamadığı sonucuna ulaşmıştır.

**Kurt (1999)** “Türkçe Dersi Kitaplarının Niteliği” adlı tezinde 6. sınıfa ait üç adet Türkçe ders kitabını yabancı kökenli sözcükler, metin türleri ve kitaplar arasındaki dil ve tür farklılığı açılarından incelemiştir. Araştırma sonunda ders kitaplarında önemli sayılacak oranda yabancı sözcük bulunduğu, türler konusunda tutarsızlıkların ve yanlış belirlemeler ile yetersiz açıklamaların yer aldığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

**Deveci (1999)** “İlköğretim 2. Kademe Türkçe Ders Kitaplarının Dilbilgisi Müfredatı Açısından İncelenmesi” adlı tezinde ders kitapları-program ilişkisi yanında öğretmen görüşlerine de yer vermiştir. Çalışma sonunda metinlerin çoğunluğuyla dil bilgisi konularının aynı doğrultuda olduğu belirlense de tamamının aynı doğrultuda olmadığı saptanmıştır. Öğretmen görüşlerine başvurulması sonunda ise öğretmenlerin dil bilgisi konularının öğretimi için ayrılan zamandan şikâyetçi oldukları sonucu çıkarılmıştır.

**Kutlu (2006)** “MEB İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Söz Varlığı Açısından Değerlendirilmesi” adlı tezinde üç sınıf seviyesinden seçilen birer kitapta yer alan metinlerdeki söz varlığını incelemiştir. Çalışma sonunda sınıf seviyesinin artışı ile birlikte metinlerin söz varlığında da bir artışı görüldüğü (6. Sınıfta 7321; 7. sınıfta 8142; 8. sınıfta 10345) saptanmış, sözcük ediniminde Türkçe derslerinin önemli olduğu ve Türkçe öğretimi programının sözcük öğretimine önem verdiği sonuçlarına varılmıştır.

**Karatay (2007)** “Türkçe Dersi Kitaplarında Kelime Çalışmaları” adlı makalesinde, 7 ve 8. sınıfa ait on üç adet Türkçe ders kitabındaki sözcük çalışmaları bölümünü incelemiştir. Araştırma sonunda ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi kitabı yazarlarının ve yayınevlerinin bu sınıflarda okuyan öğrencilere nicelik ve nitelik açısından herhangi bir kelime kazandırma ölçütü ve birliği olmadığı, bu durumda olan Türkçe dersi kitaplarının öğrencilere standart bir Türkçe eğitimi sunamadığı, kelime kazanımının yazarların ders kitaplarına koydukları metinlerle, öğretmenlerin ve öğrencilerin kişisel çabalarına kaldığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

**Akkaya ve Kırmızı (2007)** “Yeni Program Doğrultusunda Hazırlanan İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı makalesinde, 67 maddelik Türkçe Ders Kitaplarına İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeğini 117 sınıf öğretmenine uygulamıştır. Öğretmenlerin Türkçe Ders Kitaplarına ilişkin olarak sahip oldukları görüşler cinsiyet, yeni Türkçe Dersi Öğretim Programına yönelik olarak hizmet içi eğitime gereksinim duyma, görev yapılan sınıf düzeyi, yeni Türkçe Dersi Öğretim Programına ilişkin yeterli bilgiye sahip olma, kıdem ve mezun olunan okul değişkenleri açısından değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programına ilişkin olarak hizmet içi eğitime gereksinim duymayan öğretmenlerin, 4. sınıf öğretmenlerinin, yeni Türkçe Dersi Öğretim Programına yönelik olarak yeterli bilgiye sahip olduğunu belirten öğretmenlerin ve 16-25 yıl arası çalışan öğretmenlerin Türkçe ders

kitaplarına yönelik görüşlerinin daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet ve mezun olunan okul durumuna göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

**Kılıç (2002)** “İlköğretim 2. Kademe Türkçe Dersi Programındaki Amaçların Gerçekleşme Düzeyi” adlı doktora tezinde araştırmasını farklı sosyoekonomik düzeydeki otuz dört ilköğretim okulunda derse giren yüz Türkçe öğretmenine ve otuz dört ilköğretim müfettişine anket yoluyla; 1099 öğrenciye de başarı testi uygulayarak yürütmüştür. Öğretmen ve müfettişlere uygulanan anket sonunda öğrencilerin anlama, anlatım, dil bilgisi ve yazma öğretimi alanında orta düzeyde başarılı oldukları; öğrencilere uygulanan başarı testinde ise ikinci kademe öğrencilerinin yeterli düzeyde başarılı olamadıkları ortaya çıkmıştır.

**Girgin (2003)** “Cumhuriyetten Günümüze Ortaokul ve İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Genel ve Özel Amaçlarıyla Müfredat Programlarının Gelişimi” adlı tezinde 1930, 1957 ve 1981 Türkçe programlarının genel amaç, hedefler, amaçların davranışlara dönüştürülmesi ve süreç bakımından ayrıntıya girmeden karşılaştırmasını yapmıştır. Çalışmanın sonunda 1981 programının daha sistemli ve ayrıntılı olduğu, hazırlanan programların program geliştirme ilke ve teknikleri açısından eksik olduğu, hedef ve davranışların açık biçimde ifade edilmediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

**Coşkun (2005)** “İlköğretim Dördüncü ve Besinci Sınıf Öğretmen ve Öğrencilerinin Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programı’yla İlgili Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma” adlı makalesinde 14 öğretmen ve 124 öğrenciye mülakat uygulamıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerin yeni programa yönelik aldıkları hizmet içi eğitimin süre, organizasyon, örnek etkinliklere ve derslere yer verme açılarından yetersiz olduğunu düşündükleri, materyal sıkıntısı çektikleri; buna rağmen yeni programı öğrenme alanları, öğrenme ve öğretme süreci, ölçme değerlendirme süreci açısından olumlu buldukları, programda en çok dil bilgisi konusunda eksiklik olduğunu düşündükleri, yeni programın etkinlikler sayesinde öğrencileri daha aktif duruma getirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

**Yangın (2005)** “İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzunun Değerlendirilmesi” adlı makalesinde eski ve yeni Türkçe programının karşılaştırmasını yapmıştır. Çalışma sonunda yeni programın daha açıklayıcı olduğu, eski programdaki bazı olumsuz özelliklerin yenisinde de devam ettiği, teorik olarak pek çok olumlu öneri getiren yeni programın uygulanabilmesi için eğitim kadrosu ve donanımın yetersiz kalabileceği ve

yeni programı geliştirme çalışmalarının uygulama sonuçlarına göre ertelemeksizin sürdürülmesi gerektiği sonuçlarına varılmıştır.

**Gömlüksiz ve Bulut (2007)** “Yeni İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi” adlı makalesinde 784 sınıf öğretmeni üzerinde anket uygulamıştır. Araştırma sonunda öğretmen görüşlerine göre programda öngörülen kazanımların, kapsamın ve eğitim durumlarının sınıf içi uygulamalarda etkili olduğu; değerlendirme boyutunun ise uygulamalarda etkili olamadığı sonucuna varılmıştır. Ankara Üniversitesi TÖMER’de 1996 yılında “Dünyada ve Türkiye’de Ana Dil Eğitimi” adlı bir seminer düzenlenmiştir. Seminerde İngiltere, Almanya, Fransa, Suudi Arabistan gibi ülkelerde ana dil eğitimi ile ülkemizdeki ana dil eğitimi karşılaştırılmıştır. Bu araştırmada ders kitapları da şekil ve içerik yönünden incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonunda nitelik ve nicelik açısından incelenen ders kitaplarında sözcük ve kavram sayıları, söz varlığı, resim, fotoğraf, karikatür, afis, sema ve tablo sayıları, konu türleri ele alınmış ve bu kriterler göz önüne alındığında Türkçe kitaplarla söz konusu ülkelerin kitapları arasında Türkçe kitaplar aleyhine büyük farklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Yılmaz, 2007; 41).

**Tokcan’ın (1997)** sosyal bilgiler öğretimi alanında yaptığı bu çalışma ortak beyin alanında yapılması açısından önem arz etmektedir. Yapılan analizlerden elde edilenler sonucunda; deney ve kontrol grubunun deney öncesi ve deney sonrası ön test ve son test toplam başarı puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p < ,05$ ).

**Baş (2004)** “Bütünsel Beyin Yaklaşımıyla ve Çoklu Zeka Kuramıyla Öğretimin Birinci Sınıf Öğrencilerin Okuma Yazma Erişine Etkisi” isimli çalışmasında, ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okuma yazma kazanım sürecinde bütünsel beyin yaklaşımıyla çoklu zekâ kuramının başarıya etkilerini karşılaştırmıştır. Araştırma 22’si deney, 24’ü kontrol grubunda olmak üzere toplam 46 denek üzerinde Son test Kontrol Grubu desen ile yürütülmüştür. Araştırmanın 2003-2004 öğretim yılında Ankara ili Çankaya sınırları içinde özel bir okulda sürdürülmüştür. Deney grubunda bulunan öğrencilerle, beynin dört düşünme çeyreğine uygun etkinlikler düzenlenerek 100 ders saati Bütünsel Beyin yaklaşımıyla ders işlenmiştir. Kontrol grubunda aynı sürede çoklu zekâ kuramına dayalı okuma yazma öğretimi gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda su bulgulara ulaşılmıştır;

1. Bütünsel beyin yaklaşımıyla ders isleyen öğrencilerin çoklu zekâ kuramıyla ders işleyen öğrencilere göre okuma başarısı bakımından daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

2. Bütünsel beyin yaklaşımıyla ders isleyen öğrencilerin çoklu zekâ kuramıyla ders işleyen öğrencilere göre yazma başarısı bakımından daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3. Uygulanan her iki yöntem ile cinsiyet arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Özden (2005)** “Fen Bilgisi Dersinde Beyin Temelli Öğrenmenin Akademik Başarıya ve Hatırlama Düzeyine Etkisi” adlı çalışmasında, ilköğretim Fen Bilgisi dersinde beyin temelli öğrenmenin akademik başarı ve hatırlama düzeyine etkisini araştırmıştır. Araştırmada deney grubunda beyin temelli öğrenme ilkelerine göre öğrenim yapılırken kontrol grubunda ise geleneksel yöntemlerle ders işlenmiştir. Deneme modellerinde “ön test-son test kontrol gruplu model”e göre desenlenen araştırma, 2004 -2005 öğretim yılı bahar döneminde Kütahya ilinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin çözümlenmesinde t-testinden yararlanılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır;

1. Başarı son test puanlarında, deney ve kontrol grupları arasında, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ( $p<,05$ ).

2. Öğrenilenlerin hatırd kalma düzeyleri arasında, deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı düzeyde fark vardır ( $p<,05$ ).

**Öztan (2006)** “Yabancı Dil Öğretiminde Sağ ve Sol Yarıkürel Öğrencilerin Öğrenme Biçemleri ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki” isimli araştırmasında, yabancı dil öğretiminde sağ ve sol yarıkürel öğrencilerin öğrenme biçemleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki bulunup bulunmadığını incelemiştir. Araştırmadaki veriler 6. sınıf öğrencilerinin öğrenme biçemleri ve beyin baskınlığı anketinden elde edilmiş bunun öğrenci başarıları ile ilişkileri incelenmiştir. Sonuç olarak sağ ve sol yarıkürel öğrencilerin öğrenme biçemleri ile başarıları arasında bir bağlantı olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.



**Çengelci (2005)** “Sosyal Bilgiler Dersinde Beyin Temelli Öğrenmenin Akademik Başarıya ve Kalıcılığa Etkisi” adlı çalışmasında ilköğretim yedinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde beyin temelli öğrenmenin akademik başarı ve kalıcılığa etkisini araştırmıştır. Araştırmada deney grubunda beyin temelli öğrenme ilkelerine göre öğrenim yapılırken kontrol grubunda ise geleneksel yöntemlerle ders işlenmiştir. Deneme modellerinde “ön test son test kontrol gruplu model”e göre desenlenen araştırma, 2004- 2005 öğretim yılı güz döneminde Eskişehir ilinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin çözümlenmesinde t-testinden yararlanılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda su sonuçlara ulaşılmıştır;

1. Başarı son test puanlarında, deney ve kontrol grupları arasında, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ( $p<,05$ ).
2. Başarı kalıcılık testi puanlarında, deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı düzeyde fark vardır ( $p<,05$ ).
3. Öğrencilerin beyin temelli öğrenmeye ilişkin görüşleri olumlu yöndedir.

**Bayındır (2003)**, “An Investigation of Students’ Attitudes Towards Brain-Based Applications in English Composition Skills II Course: a Case Study” adlı çalışmasında, öğrencilerin İngilizce kompozisyon dersindeki beyin temelli uygulamalara yönelik tutumlarını incelemiştir. 10 hafta boyunca beyin temelli öğretim kullanılarak kompozisyon eğitimi alan öğrencilere, İngilizce kompozisyon II dersindeki beyin temelli öğretim uygulamalarına ilişkin tutumlarını ölçecek bir anket uygulanmıştır. Ayrıca anket sonuçlarını desteklemek için 10 öğrenciyle mülakat yapılmıştır. Anket sonuçlarından öğrencilerin %93’ünün beyin temelli öğretime karşı olumlu tutum sergilediği öğrencilerden sadece %1’inin olumsuz tutumlara sahip olduğu gözlenmiştir. Mülakat sonucunda da yine öğrencilerin beyin temelli öğretime karşı olumlu duygular besledikleri ve bu dersin öğrencilerde kendine güven, rahatlama, değer gördüğünü hissetme gibi duygular uyandırdığını ortaya koymuştur

## **Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar:**

**Lee (2005)** “Academic Achievement, Attitudes, and Retention: Application of Whole Brain Instruction in The Principles of Accounting Course in Central Taiwan” adlı araştırmasında, 2004 yılı boyunca Tayvan’daki 3 mesleki yüksek okulda bütünsel beyin öğretimi uygulamalarının muhasebe derslerinde akademik başarı tutumlar ve kalıcılık üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bu okullardan ikişer sınıf seçilerek birisi deney birisi ise kontrol grubu olarak atanmıştır. Deney grubu öğrencilerine bütünsel beyin yaklaşımı ile ders islenirken kontrol grubu öğrencileri geleneksel yöntemlerle ders işlemiştir. Deney grubunda uygulanan etkinliklerin hazırlanması ve deney grubunda görev yapacak öğretmenlerin yetiştirilmesinde Bütünsel Beyin uzmanı Dr. Robert Croker görev almıştır. Croker tarafından 2004 Ağustosunda 10 yüksek okul öğretmenine 40 saat kurs verilmiş, bu öğretmenlerden 3 tanesi deney grubunda öğretmenlik yapmak üzere gönüllü olarak atanmışlardır. Kontrol grubundaki öğretmenler ise okullarında görev yapan öğretmenlerden seçilmiştir. Seçilen 6 sınıftan 130’u deney 129’u ise kontrol grubu olmak üzere toplam 259 öğrenci üzerinde deneysel çalışma sürdürülmüştür. Deney ve kontrol grubundan toplam 11 öğrencinin eğitimine devam etmemesi nedeniyle araştırma 248 öğrenci ile tamamlanmıştır (126 deney, 122 kontrol grup). Deneysel işlemin sonuçlarını almak için 2 test kullanılmıştır. Bunlardan birincisi 33 çoktan seçmeli sorudan oluşan başarı testidir. Öğrenci tutumlarını ölçmek için ise 4’li likert tipi 24 sorudan oluşan tutum ölçeği kullanılmıştır. İki ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliği de oldukça yeterlidir. Deney ve kontrol grubu arasındaki başarı, tutum ve kalıcılığı ölçmek için ANOVA analizden faydalanılmıştır. Boneferroni post hoc testiyle gruplar arasındaki farklılıklar test edilmiştir. Araştırmada şu sonuçlar elde edilmiştir;

- 1.** Deney grubunun başarısı ile kontrol grubunun başarısı arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.
- 2.** Öğretimin kalıcılığında deney grubu ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.
- 3.** Deney grubunun ikisinin tutumlarında olumlu yönde değişiklik varken kontrol grubunun üçünde de olumsuz yönde değişiklik olmuştur.

**de Boer, Steyn ve du Toit (2001).** “A Whole Brain Approach to Teaching and Learning in Higher Education” adlı çalışmalarında, Güney Afrika’daki yetiksin öğrencilerin düşünme profilleri Herrmann’ın Beyin Baskınlık Aracı kullanılarak bulunmuştur. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin tercihleri ve tercih etmedikleri durumlarda düşünce çeyrekleri farkının rol oynadığını bulmuşlardır.

**de Boer (2001)** “The Value of The Herrmann Brain Dominance Instrument (HBDI) in Facilitating Effective Teaching and Learning of Criminology” adlı çalışmasında, HBDI Modeli’nin öğrencilerin düşünme önceliklerinin (öğrenme stilleri) belirlenmesinde geçerli ve kullanışlı bir tanılayıcı değerlendirme olabileceği kanıtlanmıştır. Bu proje çalışmasından elde edilen sonuçların Herman’ın evrensel çalışmasının sonuçları ile uyumlu olduğu görülmektedir. Söyle ki, herhangi bir sınıf dört çeyrek daire boyunca düşünme önceliklerinin (öğrenme stilleri) dengeli bir dağılımını temsil eder. Geleneksel öğretim yöntemleri, artık etkili olamamaktadır. Çünkü beyin baskınlığı sırayla bireylere özgü ilgileri dikkate alan önceliklerin (tercihleri) geliştirilmesine öncülük etmektedir. Bu ilgiler, yeteneklerin geliştirilmesine öncülük etmekte ve kariyer seçimini etkilemektedir. Yani, bireyin yaşamı boyunca severek yapmak istediği meslek seçimi üzerinde etkili olmaktadır.

**Bentley’in (2001)** “Learning Orientation Questionnaire Correlation With The Herrmann Brain Dominance Instrument” adlı araştırmasında, Herrmann Beyin Baskınlık Aracı-HBDI’nin anlamlılığını ve teorik yorumlarını açıklama girişimiyle uzman görüşüne bağlı olarak bilişsel alanda bir öğrenme anketi hazırlamıştır. Araştırma öğrenme anketi ve HBDI arasındaki sağ, sol ve bütün beyin sonuçlarını içermektedir. Araştırma öğrenmede bireysel farklılıkları gözetme bakımından önemlidir. Bentley’in dört düşünme çeyreğinin özellikleri doğrultusunda oluşturduğu öğrenme anketinden yola çıkarak öğretim ortamında bireysel farklılıkları daha yakından tanımaya yönelik gözlem formları, öğrenme stilleri ölçeği ve örgenci tanıma formları hazırlanabilir.

**Wilson (2007)** “A Comparison of the Herrmann Brain Dominance Instrument (TM) and the Extended DISCRTM Behavior Profiling Tool: An Attempt to Create a More Discerning Management Perspective” isimli çalışmasında Herrmann Beyin Baskınlık Aracı (HBDI) ile düşünme tercihi değerlendirme aracı ve davranış değerlendirme tercihi aracı (Genişlemiş DİSC) arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışmıştır. Bu çalışma iki parçadan oluşmuştur: Birincisi HBDI ve Genişlemiş DİSC araçlarının uzman görüşüne göre değerlendirmesi ve aynı set içinde HBDI ve Genişlemiş DİSC’in aynı katılımcılarla

değerlendirilmesi. Uzmanlara göre iki sette benzer fakat aynı değildir. Uzman görüşlerine göre iki modelin benzerlikleri bir araştırma konusu olabilir; bu da iki aracın geçerliliğine katkı sağlar. İki modelin birleşiminden yeni bir kişi değerlendirme aracı yapılandırılabilir. Kişisel verilerin analiz sonuçlarına göre düşünme ve davranış arasındaki ilişkiler tanımlanabilir seviyededir ve belki de çevre davranış üzerinde önemli bir tanımlayıcıdır.

**Dadig (1996)** “The Role of Brain Dominance in Student Evaluation And Perception of Clinical Preceptor Effectiveness in The Preparation Of Physician Assistants” adlı çalışmasında beyin baskınlık unsurlarının öğrenci performansında rol oynayıp oynamadığını araştırmıştır. Beyin baskınlığı ile öğrenci performansı ilişkisini belirlemek amacıyla Herrmann Beyin Baskınlık Aracı- HBDI sonuçları ile öğrencilerin klinik yeteneğe dayalı değerlendirmesi bağdaştırılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin bilişsel stil profilleriyle, öğretimdeki davranış durumu arasında anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretme etkinliğinin sunumu ve öğrenci performansının değerlendirilmesi arasında öğrencilerle toplam 67 öğretmenin HBDI profilleri sonucunda anlamlı ilişki olduğu ortaya konmuştur. Bu bulgu; öğretmenlerin kendi başat düşünme çeyreklerinde ders sunumu yapmasının önüne geçmek ve beyin dört düşünme çeyreğinin özellikleri doğrultusunda ders etkinliklerini zenginleştirmelerini sağlamak amacıyla önemlidir.

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. YÖNTEM

Bu bölümde, çalışmayla ilgili olarak, “Araştırmanın Modeli”, Evren ve Örneklem”, “Veri Toplama Tekniği” ve “Veri Analizleri” başlıkları yer almaktadır.

#### 2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nicel veri toplama tekniklerinden yararlanarak gerçekleştirilen tarama modeline girebilecek betimsel bir çalışmadır. Betimsel çalışmalarda, var olan bilgiyi ortaya çıkartma ve belirli ölçülerde sınıflandırarak sunmak esastır. Bu çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış olan 2006 (6,7,8. Sınıflar) Türkçe Öğretim Programı’ndaki öğrenme alanlarıyla ilgili kazanımlar, Ned Herrmann’ın Bütünsel Beyin Modeli’ndeki işlevler esas alınarak sınıflandırılmış ve öğrenme alanlarının beyin bölgelerine dağılımları ile ilgili verilere ulaşılmıştır.

#### 2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan 2006 (6,7,8. Sınıflar) Türkçe Öğretim Programı; çalışmanın örneklemini ise; konuşma, yazma, dinleme ve okuma öğrenme alanlarında yer alan kazanımlar oluşturmaktadır.

#### 2.3. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi ve Uygulanması

Çalışmada öncelikle, Ned Herrmann’ın Bütünsel Beyin Modeli, dilsel işlevler yönünden ayrıntılı bir şekilde farklı kaynaklardaki (Aydın,1994; Ayhan,2000; Came,2002; Herrmann,2003; Sezik,2003; Smith,1986; Sürekli,2004; Şenel,2003; Yalçın,2002; Boydak,2004; ) verilerden de yararlanılarak genişletilmiştir. Daha sonra, örneklem olarak belirlenen 2006 Türkçe dersi (6,7,8. Sınıflar) öğretim programında yer alan okuma, yazma, dinleme ve konuşma öğrenme alanlarındaki kazanımların ayrı ayrı frekansları çıkarılmış ve ilgili öğrenme alanlarına ait her bir kazanım, Herrmann’ın Bütünsel Beyin Modeli’ndeki işlevlerle karşılaştırılarak analiz edilmiştir. Bu analizler neticesinde elde edilen veriler çerçevesinde, öğrenme alanlarındaki kazanımların Bütünsel Beyin Modeli’ne göre dağılımları yüzde olarak ifade edilmiştir.

Bu çalışma;

Öğrenme alanlarına göre tespit edilen kazanım sayıları,

Tespit edilen kazanımların beyin çeyreklerine göre dağılım oranları,

Dinleme öğrenme alanında tespit edilen kazanımların beyin çeyreklerine göre dağılım oranları,

Konuşma öğrenme alanında tespit edilen kazanımların beyin çeyreklerine göre dağılım oranları,

Okuma öğrenme alanında tespit edilen kazanımların beyin çeyreklerine göre dağılımları,

Yazma öğrenme alanında tespit edilen kazanımların beyin çeyreklerine göre dağılım oranları,

Öğrenme alanlarındaki kazanımların sol üst beyin çeyreğindeki dağılım oranları,

Öğrenme alanlarındaki kazanımların sol alt beyin çeyreğindeki dağılım oranları,

Öğrenme alanlarındaki kazanımların sağ üst beyin çeyreğindeki dağılım oranları,

Öğrenme alanlarındaki kazanımların sağ alt beyin çeyreğindeki dağılımları dikkate alınarak yapılmıştır.

Dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili kazanımların tamamı sol üst çeyrekte yer aldığı için bu öğrenme alanı çalışmaya dâhil edilmemiştir.

Çalışma, konuşma, yazma, okuma ve dinleme öğrenme alanlarıyla sınırlıdır.

#### **2.4. Verileri Analizi**

Frekansları çıkarılan okuma, yazma, konuşma ve dinleme öğrenme alanlarına ait kazanımlar tespit edilmiş; tespit edilen bu kazanımlar Ned Herrmann'ın Bütünsel Beyin Modeli'ndeki işlevlerle karşılaştırılarak analiz edilmiştir. Veri çözümleme sürecinde ölçüt alınan Beyin Modeli, dilsel işlevler yönünden farklı kaynaklardan alınan bilgiler yoluyla zenginleştirilmiştir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3. KURAMSAL ÇERÇEVE

#### 3.1. BEYİN

Bu bölümde, çalışmamızda önem arz eden ve bize çalışmanın genelinde yön gösterebilecek beyinle ilgili bir takım hususlara değinilecektir. Beyinle ilgili tüm kavramları açıklamak yerine, sadece çalışmada önemli görülen kısımları bağlamsal olarak destekleyecek bilgilere yer verilecektir.

##### 3.1.1. Beynin Yapısı ve İşleyişi

Bu bölüm çalışmanın temelini oluşturmaktadır. Beynin fiziksel ve işlevsel unsurları ele alınıp incelenerek tezin sonucuna uygun bir alt yapı hazırlanacaktır.

##### 3.1.1.1. Beynin Yapısı

Bu başlık altında, beynin bilgiyi üretme, işleme ve aktarma işlevlerinden sorumlu olan temel beyin yapıları ele alınacaktır.

##### 3.1.1.1.1. Beyin Korteksi

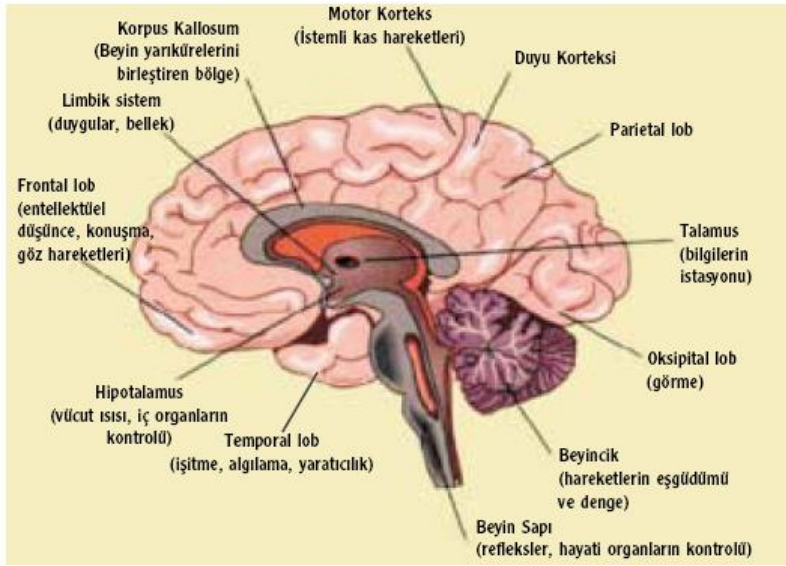
“Korteks kelimesi Latince’de *ağaç kabuğu* anlamına gelmektedir. Çünkü ağacın üzerindeki kabuk gibi beyin dış yüzeyini kaplamaktadır” (Onan, 2005:111)

“Beyin konusunda ilk çağdaş fikirlerin ortaya atıldığı dönem 17. yüzyıldır. Bu yüzyılda *Le Boe Sylvius*, beyinde bu adla anılan yarığı saptamıştır. Aynı zamanda beyin korteksinin işlevsel önemini vurgulamıştır. Bu dönemde beyin korteksinin en yetkin çizimini ortaya koyan ve korteksin önemini vurgulayanlardan biri de Descartes’tir. Descartes’in aslında ilgilendiği konu, ruhtur” (Smith, 1986: 89).

İnsan beyini kıvrımlı bir yapıya sahiptir. Yaklaşık 2200 cm<sup>2</sup> olan beyin yüzeyinin üçte ikisi kıvrımların arasında kalmış durumdadır. 1,3-1,5 kg. ağırlığında olan beyin vücudun en iyi korunan bölümünde, kafatasında yer almaktadır. İnsan beyininde yaklaşık olarak 100 milyar civarında sinir hücresi, diğer bir deyişle nöron bulunmaktadır. Beyin hücrelerinin yoğun olarak bulunduğu dış kabuğa “*Korteks*” adı verilmektedir. Beynin bu kısmında daha

çok nöronlar ve aralarda bulunan destek hücreleri yer almaktadır. Beyin korteksi ve hemen altındaki doku, *lob* denilen çeşitli bölümlerden oluşmaktadır. Beynin ön kısmına *Frontal*, orta kısmına *Parietal*, yan kısmına *Temporal* ve arka kısmına *Oksipital* lob adı verilmektedir. Beynin üst orta kesiminde bulunan "motor korteks" denen bölge, hareketlerimizi sağlamaktadır. İstemli hareketlerimiz için kaslara giden sinyaller burada oluşmaktadır. Bu bölgenin yan tarafında ise, parietal bölgeye ait "duyu korteksi" yer almaktadır. Bu bölge acı, ağrı gibi duyu uyarılarının işlendiği bölümdür ( Şenel, Ferda, 2000:4).

Yukarıdan bakıldığında bir ceviz içini andıran korteks, aşağıda birazdan tek tek ele alınacak bölümlerin üzerini kaplayarak o bölümleri çevrelemektedir.



Kaynak: ( Ayhan, 2003:30,Eylül.)

Yeni öğrenilen davranış ve bilgilerle eski yaşantılar arasındaki bağlantıların da bu kısımda kurulduğu varsayılmaktadır. Ayrıca alın lobundaki korteksin de düşünme ve bellekle ilgili olduğu anlaşılmıştır (Onan, 2005:112).

Bilimsel çalışmalarda öğrenmeye ait bir takım işlevlerin sadece kortekste gerçekleştiğini söylemek mümkün değildir fakat yapılan deneylerde kortekste, sinir hücrelerinde, omurilikte ve kaslarda yer alan çevresel sinir uçlarında aynı anda gerçekleşen elektriksel sinyaller tespit edilmiştir (Onan, 2005:125).



Bu durum korteksin öğrenme durumlarında aktif olarak bir görev üstlendiğini göstermektedir. Dil ezgisi, dilbilgisellik gibi dil edinimine ait unsurlar da ancak öğrenme ve bellekte tutma işlevleriyle mümkün olabileceği için korteks dil edinimi ve öğrenimi açısından oldukça önemli ve aktif bir bölgedir.

#### **3.1.1.1.2. Corpus Collosum**

İki beyin yarım küresi (Sağ ve Sol) arasındaki bilgi akışını sağlayan ve iki ayrı beyin yarım küresinin bir biriyle haberleşme içerisinde olmasını sağlayan sinir hücreleri topluluğudur. Bu sinir hücreleri topluluğu sayesinde iki yarım küremizi de kullanabiliyor ve fikirlerimizi mantık süzgecinden geçirerek işlevsel hâle getirebiliyoruz.

Bir öğrencinin dilin dilbilgiselliğini kavrayabilmesi için ve tümceleri analiz edebilmesi için sol beyine, bu dilbilgiselliğe ayrı bir boyut katarak şiir yazabilmesi için ise sağ beyine ihtiyacı vardır. Dolayısıyla kişinin bu bilgileri eş güdümlü olarak kullanabilmesi için de sağ beyinle sol beyini aynı anda kullanabilme yetisine sahip olması gerekir ki, bu da corpus collosum sayesinde gerçekleşmektedir.

#### **3.1.1.1.3. Limbik Sistem**

Limbik sistem, daha çok içgüdü ile ilgili davranışları, yani bireyin yaşamıyla ilgili olan davranışları kontrol eder. Bu tür olayları idare edilebilmesi için öğrenme ve hafıza olaylarıyla da işbirliği içerisinde olması gerekir; çünkü davranışların düzenlenmesinde geçmişte yaşanan deneyimlerin (öğrenmelerin) de rolü yadsınamaz boyuttadır. Neokorteks (İleri Korteks) ve limbik sistem birlikte çalışarak, insanın hem iç dünyasının hem de dış dünyasının organizatörlüğünü üstlenir (Noyan, 1998:297-300).

Limbik sistemin insan yaşamındaki rolü genel olarak gözden kaçırılmış ya da aldırış edilmemiştir. Limbik sistem küçük karışık yapıdadır. Her bir beyinsel yarı kürenin içine, iki kısma ayrılmış, birbirine bağlı bölümler yerleştirilmiştir (Herman, 2003:26).

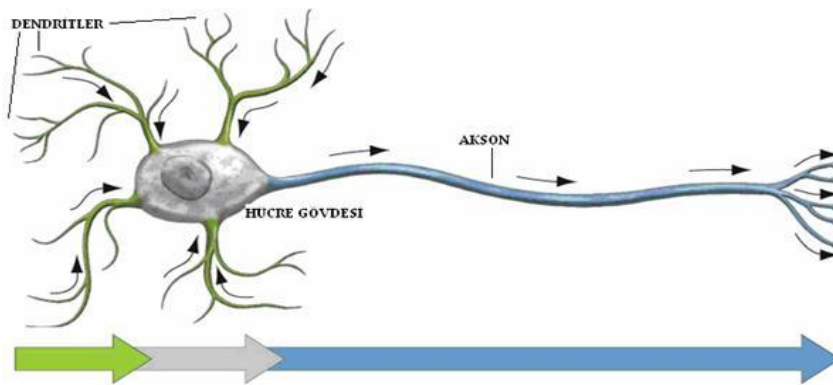
Limbik sistemin duygusal süreçteki rolü oldukça fazladır. Duyguların gerçekleştiği bir bölgedir. Özellikle çocukluk döneminde bu bölgede hasara sebep olan olayların çözümü neredeyse imkânsızdır. Sözelimi çocukların önünde gerçekleşen şiddet, cinayet, ...vb. gibi onları derinden etkileyebilecek diğer olumsuz olaylar. Özellikle çocuklarda beynin bu kısmında açılan yaralar telâfisi mümkün olmayan hasarlara neden olabilmektedir.

“Limbik sistemin iki taraflı hasarı ağır bir amneziye neden olur. Amnezi geriye doğru (retrograd) ya da öne doğru (anterograd) olabilir. Retrograd amnezi, amnezi oluşmadan önceki anıların yok olmasıdır. En uzak anılar en iyi saklanır; örneğin birçok amnezik insan çocukluğunu iyi hatırlar, fakat amnezinin az öncesindeki olayları hatırlayamaz. Anterogradamnezi amneziden sonraki anıları unutmak, yeni bir şey öğrenememek demektir. Hasta az önce ne yediğini hatırlayamaz. Amnezik hasta amnezisi olduğunu inkâr eder ve belleğindeki boşlukları uydurma olaylarla doldurur (fabulasyon). Amnezik hasta, bulunduğu yeri ve özellikle zamanı bilemez. Bunamalar, beyin damar tıkanmaları, beyin tümörleri, kafa travmaları, beyin iltihabı (ensefalit), kronik alkolizme bağlı beyin hastalığı (B1 vitamini eksikliğine bağlı Wernicke-Korsakoff ensefalopatisi) vb amnezi yapabilir. Korsakoff sendromunun en ağır şekli, iki taraflı şakak lobu tahribinde görülür. Böyle bir hasta olan HM. 1953’ten bu yana yeni hiçbir şey öğrenememiştir. Migrenli bir genç kız, krizin ertesi günü 2 sene geriye giderek bir süre o günlerdeymiş gibi yaşamıştır.” (Alsan, Selçuk; 2003: 14). Dolayısıyla eğitim-öğretim sürecinde bireyin limbik sisteminde meydana gelebilecek herhangi bir hasar o kişide ciddi öğrenme bozukluklarına yol açabilmektedir.

#### 3.1.1.1.4. Nöron

Beyinde kontrolü gerçekleşen bölgelerin (kaslar, organlar, salgı bezleri) eksiksiz bir biçimde çalışabilmesi için gönderilen sinyallerin ulaşımını üstlenen sinir hücrelerine nöron adı verilmektedir. Nöronlar beynin en önemli hücreleridir; zira beyin, öğrenme ile ilgili bilişsel süreçler de dâhil olmak üzere bütün işlevlerini bu sinir hücreleri sayesinde yerine getirmektedir.

#### Nöron (Sinir Hücresi)



Kaynak: <http://www.noroterapi.com>

Nöroloji alanındaki çalışmalardan elde edilen verilere göre, bir beyin hücresinin diğer beyin hücreleri ile yaklaşık olarak 20 ile 30 bin civarında bağlantı kurabildiği bilinmektedir. Yeni öğrenme durumlarına bağlı olarak bu bağlantı sayıları sürekli artabilmekte ve yine mevcut bilgi ve deneyimlerin kullanılmayıp unutulmasına bağlı olarak daha önceden kurulan bağlantılar silinebilmektedir.

İnsan, hayatı boyunca sürekli yeni bir şeyler öğrenir ve yeni deneyimler kazanır. Buna bağlı olarak da beynimiz, bu öğrenme ve deneyimlerle doğru orantılı olarak sürekli yeni bağlantılar geliştirmektedir.

#### **3.1.1.1.5. Talamus**

Beynin bu yapısı, bir posta merkezinin mektupları ayırma bölümüne benzetilebilir. Nasıl ki, postanelerde mektuplar bölge bölge, il il, mahalle mahalle ayrılıp ilgili yerlere gönderiliyorsa, bu bölgeye gelen tüm bilgiler de ilgili yerlere gönderilmek üzere ayrıştırılmaktadır.

#### **3.1.1.2. Beynin İşleyişi**

Dışarıdan gelen bilgiler duyu yoluyla beyne iletilir. Beyin ise bu bilgileri tarar, işler ve gerekli yerlere iletir; gerektiğinde ise geri çağırır. Bu bilginin nasıl işlendiğiyle ilgili olarak çeşitli görüşler ortaya konmuştur. Bu görüşlerin çoğu birbiriyle çelişmektedir. Fakat ne olursa olsun beynin bu konudaki işlevselliği tartışmasız kabul görmüştür.

“Beynin ayrıntılı fotoğraflarının çekilebilmesi, memeli hayvan beyinlerinin birbirleriyle karşılaştırılması sonucunda bilginin beyne nasıl girdiği, nasıl depolandığı ve sonra nasıl kullanıldığı konusunda detaylı bilgilere ulaşılmıştır” ( Yalçın, 2006: 20).

Beyin; dışardan gelen bilgileri, daha doğrusu uyarıyı, anlamlandırma sürecinden geçirerek gerekli şemalara veya bölgelere yollamaktadır. Bu işlemleri, bilginin algılanış şekline göre incelemek gerekmektedir. Uyarılar beyinde; görsel, işitsel, hareket ve duyum olmak üzere dört şekilde algılanır. Çalışmamızla doğrudan ilişkili olması bakımından bu başlık altında sadece görsel ve işitsel algı konusu üzerinde durulacaktır.

### 3.1.1.2.1. Görsel Algı

Işınlar ilk olarak korneadan ve daha sonra göz bebeğinden geçerek görsel uyarını retinanın üzerine odaklar. Retinada *çubuk* ve *koni* denen, ışığa duyarlı iki tip hücre vardır. Yaklaşık 125 milyon çubuk siyah ve beyaz tonları saptarken, beş ila yedi milyon koni üç ana renk olan; kırmızı mavi ve yeşili saptar. Her bir gözden geçen sinir sinyalleri optik sinire geçer ve ardından optik kiazma, optik yol boyunca ilerleyerek beyinde yer alan talamus bölgesine iletilir. Buradan tekrar yola devam eden sinir sinyalleri talamusun yönlendirmesiyle oksipital lobun *birincil görsel korteksine* ulaşır ve burada bilgileri çözme-analiz etme süreci başlar. Analiz sürecinden sonra bu bilgiler, temporal lobda yer alan *görsel bağdaştırma korteksine* gönderilir ki bu bölgede, görsel uyarıları, renkleri ve biçimleri belirlenir. Renk ve biçim tanımlaması da bittikten sonra, görsel uyarılar, beynin parietal lobunda yer alan *görsel bağdaştırma korteksine* gönderilir. Bu bölgede ise görsel uyarıların yerlerini algılamamız ve hareketlerimizi de bu doğrultuda koordine etmemiz sağlanır ([www.nationalgeographic.com](http://www.nationalgeographic.com)).

### 3.1.1.2.2. İşitsel Algı

Ses dalgaları kulak kanalı içinde ilerleyerek kulak zarına çarpar ve titreşimleri yol açar. Kulak zarında oluşan titreşim *örs*, *çekiç* ve *üzengi* yoluyla salyangoza geçer. Salyangoz içindeki tüy perdeleri saptar ve bilgileri işitsel sinire aktarır. İşitsel sinirden gelen bilgiler beyin sapı boyunca ilerler ve talamusun medyal genikulat çekirdeğine ulaşır. Daha sonra sinyaller yelpaze biçimli işitsel radyasyonlar boyunca işitsel kortekse gönderilir. (<http://www.nationalgeographic.com>.)

Kulağın iç yapısında salyangoz (cochlea) biçiminde içi sıvı dolu bir kısım vardır. Oval penceredeki titreşimler salyangoz içindeki sıvıyı titreştirir. Salyangozun iç duvarında baziler zar denen bir kısım vardır. Ses titreşimine uygun olarak baziler zar titreşim yapar. Bu hareket Korti organı denilen kısımda bulunan alıcı kirpiksi hücreleri uyarır. Salyangozdaki sıvı dışarıdaki sesin özelliklerine göre titreşmeye başlayınca, alıcı sinir hücreleri mekanik enerjiyi sinirsel enerjiye dönüştürürler ve sinirsel enerjiyi beyin ses olarak algılar (Cüceloğlu, 2005:110).

Yukarıda bahsedilen algılama ve anlamlandırma süreçleri, beynin işleyişindeki temel süreçler bütünüdür. Bu bilgilerin nasıl depolandığıyla ilgili detaylı bilgiler bellek ve öğrenme kısımlarında ele alınacaktır.

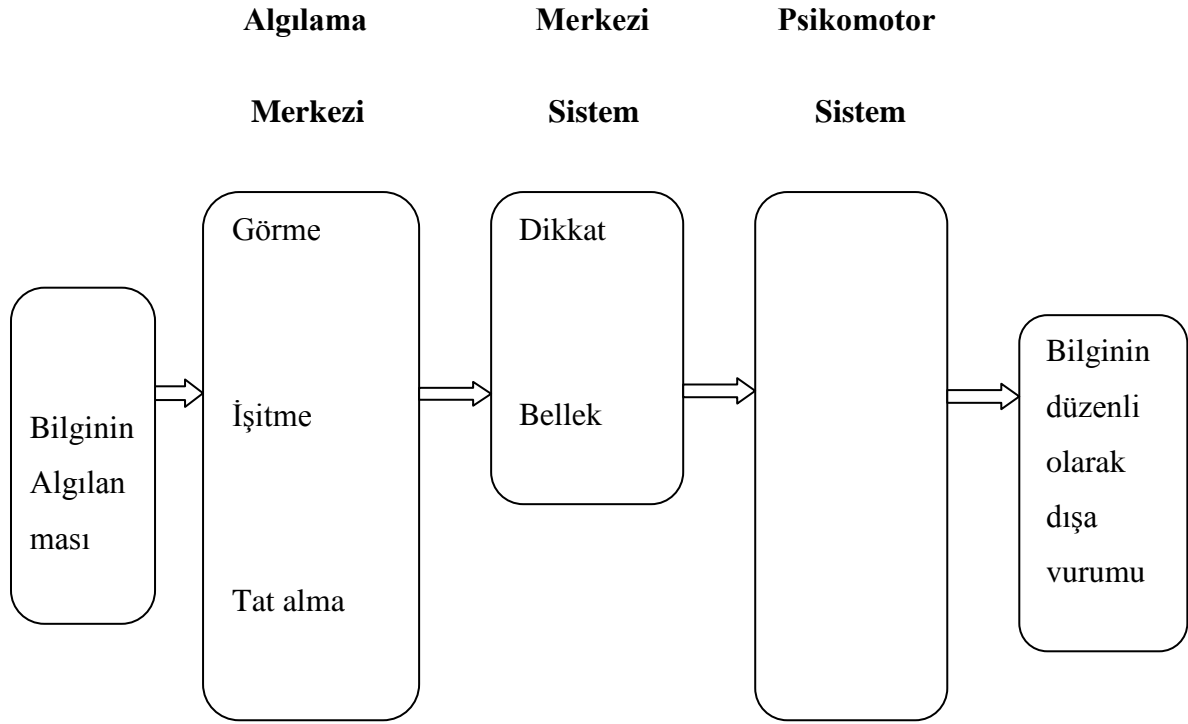
### 3.1.2. Beyin ve Dil İlişkisi

Beyin ve dil arasındaki ilişkinin sorgulanmaya başlaması genel anlamda 25 yüzyıldır devam eden beyinle ilgili çalışmalar içerisinde oldukça yakın tarihlerde (1800'ler) sorgulanmaya başlamıştır. “Dil işlevlerinin beyindeki oluşumuyla ilgili ilk görüşler 19. yüzyılda Viyanalı doktor *Franz Joseph Gall* tarafından ortaya atılmıştır. Gall, gözlemlerine göre düşüncelerini yansıtabilmek amacıyla dil ve diğer entellektüel fonksiyonların kafatası üzerinde lokalizasyonunu (yer tespiti) yapmış ve beynin ön bölümlerinin dille ilgili olabileceğini söylemiştir. Dilin, beynin iki yarı küresinden biriyle daha yakından ilgili olduğu düşüncesi ise ilk kez *Mark Dax* tarafından ortaya atılmıştır. Paul Broca'nın, dil yeteneğini beynin ön bölgeleriyle ilişkilendirmesiyle birlikte bu interaktif süreç önemli bir ivme kazanmıştır” (Ergenç, 2000: 114).

“Bilginin beyne girişi muhakkak ki dil vasıtasıyla olmaktadır” ( Yalçın, 2006: 21). Eğer dil becerilerimiz olmasaydı, bu bilgilerin girip girmediği konusunu anlamamız, kontrol edebilmemiz ve kullanabilmemiz imkânsız bir hâl alırdı. Bu doğrultuda insanın beynini doğru bir şekilde kullanabilmesi ve kontrol altında tutabilmesi için dil becerilerini en iyi şekilde geliştirmesi gerekmektedir.

Algılama bilimi (Cognitive Science), algılama, beyin ve dil arasındaki ilişkiyi bir şema ile anlatmaktadır. Bu şemada dil bir nirengi noktası olmaktadır. Bilginin edinilmesi, kullanılması ve öğrenilmesi dil olmadan gerçekleşmemektedir. Dil öğretimi ile bütün diğer sosyal bilimlerdeki ilişki ve bu ilişkinin doğurduğu yapı, birinci derecede önemlidir. Bu öğrenme işlemi yalnızca sosyal bilimlerde değil diğer tüm çalışma alanları için de geçerlidir.

**Tablo-1- Bilginin Beyinde İşlenmesi**



**Kaynak:** Yalçın, 2006: 20

Bu şekilde bilgiler duyu organları yardımıyla algılanır ve beyne sinirler aracılığı ile iletilir. Organizma bu uyarılara dikkat ederse, işte o zaman öğrenme işlemi basit düzeyde başlamış olur. Dikkat edilerek(duyusal bellek) alınan uyarılar başka bir bellek olan kısa süreli belleğe iletilir. Eğer organizma bu bilgileri içselleştirir ve tekrar ederek bir şekilde yaşantı sağlarsa bu bilgiler uzun süreli belleğe atılır. Tabii bu süreçte organizma bilgiyi ne kadar iyi içselleştirirse bilgiyi geri çağırma o kadar hızlı ve kolay olur. Bir üst düzey öğrenme biçimi olan gelen bilgilerin yorumu ve eleştirisi yapıldığında bilgiler daha çok pekişir, yaşantılar fazlaşır; bilgiyi çağırma daha da kolaylaşır, öğrenme işi üst düzeyde gerçekleşmiş olur.

“Beyin ve dil ilişkisiyle ilgili olarak bir başka buluş ise 20.yy. öncesi Wernicke ve Broca'nın yaptıkları çalışmalarda beynin sol üst yarısının dil becerisini oluşturduğu belirlenmişti. Bu bilgi o dönemin teknolojik imkânları ölçüsünde patolojik araştırmalara dayanıyordu. Bazı eksik yönleri olmakla birlikte bu bilgi doğrudur” ( Yalçın, 2006: 23). Çünkü bu süreçlerin yaratıcılık kısımları ve sanatsal nitelikleri beynimizin sağ üst ve sağ alt çeyreklerinde yer alıyordu. Evet, belki teorik kısımlar ve dil bilgisi kısımları sol üst çeyrekte

yer alıyordu ama bunların değerlendirme, sentez gibi daha üst becerileri ise sağ üst ve alt çeyreklerde yer alıyordu.

1981 Türkçe Müfredat Programı da bu bilgi doğrultusunda yapılandırılmış ve uygulamaya konmuştu. Dil becerilerinin sol yarım kürede toplandığı düşünüldüğü için de yazım çalışmalarında önce konular listeleniyor, daha sonra plân yapılıyor ve bu çerçevede içerik şekillendiriliyordu. Bu sıranın izlenmesinin nedeni ise, ifade edilen plânlama, listeleme ve gramer becerilerinin sol yarım kürede yer almasıydı. Bu açıdan değerlendirildiğinde 1981 Programı'nın, kendi içinde tutarlı fakat yaratıcılığı kısıtlayan bir niteliğe sahip olduğunu söylemek mümkündür. Bütünü algılama işinin sağ yarım kürede olduğunun anlaşılmasının ardından, öğrenme işinde ilk önce beynin sağ yarım küresinin devreye girdiği gerçeği de kabul edildi. İlk defa gördüğümüz bir şeyi bir bütün olarak algılıyor; daha sonra parçalara bölüyorduk. Yani sağ beyne bütün olarak gelen bilgiler corpus collosium aracılığıyla sol yarım küreye ulaşıp parçalara ayrılıyordu.

“Bu bilginin edinilmesinden sonra *yazmada* iki yeni teknik gelişti. Bunlardan ilki, *cluster* adı verilen yaratıcı düşünme tekniği, diğeri ise *brain storming* yani beyin fırtınası adı verilen tekniklerdir. Her iki yöntemin de ortak özelliği; önce bilginin bir kâğıt üzerine gelişigüzel de olsa dökülmesi, sonra ana düşünce çevresinde ilişkilendirilerek plânlanıp sonra cümle, paragraf ve yazı hâline getirilmesidir” ( Yalçın, 2006: 20).

Bu bilgi sadece yazmada değil konuşma eğitiminde de karşımıza uygulanabilir teknikler çıkarmıştır. Özellikle ön hazırlık yapılarak oluşturulacak metinlerde zihin haritalama (*mind mapping*) tekniği de kullanılabilir. Bu tekniği açıklarken; kabaca beyin fırtınası tekniğinin kâğıt üzerine dökülmüş hâli de diyebiliriz. Zihin haritalama, dâhilerin not alma yöntemlerinden esinlenen Tony Buzan tarafından ortaya konmuş, fikir üreten ve düzenleyen beyni bir bütün olarak çalıştıran not tutma tekniğidir. Zihin haritalama bilginin beynimiz ile uyum içinde öğrenilmesini sağlayan bir tekniktir. Zihin haritaları konsepti bakımından İsveç çakısına benzer. Nasıl ki İsveç çakısının içinde seyahatte ihtiyacımız olan her şey varsa zihin haritalarının içinde de bilgiyi öğrenmek ve hatırlamak adına her şey mevcuttur. Kısacası, zihin haritaları tekniği beynin tüm zihinsel işlevlerini kapsamaktadır. Bu temel işlevler aşağıda maddeler hâlinde sıralanmıştır.

1. Beynin hayal gücü fonksiyonları
2. Beynin kelimeler, sayılar, listeler, sıralamalar, mantık, analiz gibi sol lob fonksiyonları

3. Beynin renkler, görsel şekiller, boyutlar, ritim, büyük resmin görülmesi, 3 boyut kavramı gibi sağ lob fonksiyonları
4. Hafızanın ilişkisel fonksiyonları (<http://ileriseviye.org/>)

Yine bu yöntemlere paralel olarak, sağ beynin öncelikli olduğu anlaşıldıktan sonra *çağırışım alanı* tekniği de önem kazanmıştır. Bunda da bir konu etrafında onunla ilintili olan bir çağırışım alanı(yani ana konuyu çağırıştıran söz, söz öbeği ya da kavramlar) oluşturulur. Bu bağlamda plân oluşturularak, yazma ve konuşmaya geçilir.

Beynin dil üzerindeki etkisinin anlaşılmasıyla birlikte gelişen bu teknikler beynin ve beyin bölgelerinin eğitim-öğretimde ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Her bir ayrı beyin bölgesinden yararlanılarak yapılan bu yöntemler beyin bölgelerinin de dil açısından farklı anlamlar ifade ettiğini kanıtlamaktadır. Bu bağlamda beyin bölgeleri ve dille ilişkilerine göz atmaya çalışalım.

### **3.1.2.1. Sağ Beyin ve Dil**

*Sağ ve Sol Ayrımlı Beyin Modeli'nde* dilsel becerilerin daha ziyade sol yarım kürede yapılandırıldığı düşünülse de yapılan araştırmalarla beynin sağ yarım küresinin de bu yapılandırmada önemli bir rol üstlendiği gözlemlenmiştir (Onan, 2005: 131). Yani birey dili aktarma ve algılama sürecinde, sağ beynin de yardımını almaktadır. Bu iki yarım kürenin dilsel faaliyetlerde nasıl bir eşgüdümle çalıştığını Harry Alder şöyle ifade etmektedir:

“Heyecanlı bir roman okurken hayal gücü devreye girer. Romandaki olaylar, karakterler ve durumlar okuyucu tarafından hissedilmektedir. Bu süreçte okuyucunun sağ beyin yarısı faaliyettedir. Sağ beyin, hayallerle ve duygularla ilgilenir. Konuya yazar açısından baktığımızda, durum tersine döner. Yazarın derin duygularını ve keskin hayal gücünü harekete geçiren sağ beyindir. Sol kısım ise bütün bu duygulara uygun kelimeleri bulur” (Alder, 2000: 20).

Yukarıdaki örnekte de belirtildiği gibi sağ beyin duygudaşlık, hayal gücü gibi faaliyetlerin gerçekleştirildiği bir bölümdür. Bu tür bir işlev küçümsenemeyecek kadar etkili bir işlemdir. Sağ beynin bu işlevini eğitim çerçevesinde düşündüğümüzde, bilginin bellekte daha iyi işlenmesi ve bireyde içselleştirilmesinde bu bölümün ne kadar önemli olduğu ortaya konmaktadır.



Birey okuduğu bir metnin içine ne kadar girebilir ve metnin içindeki kahraman ile kendini ne kadar özdeşleştirebilirse, metni anlama seviyesi de o kadar yükselecektir. Çünkü bu durum (yani hayal gücünü ve empatiyi kullanarak hikâyeleştirme) bireyde hayali bile olsa bir yaşantı sağlayacağından bilginin daha iyi kavranmasına ve kalıcılığının artmasını sağlayacaktır (Onan, 2005:151).

Dil bilgisi öğretiminde de yine aynı durum mevcuttur. Cümleleri öğelerine ayırma işlemi önce söz öbeklerini bulma işinden geçmektedir. Dolayısıyla öncelikle bireyin bütünü kavraması daha sonra analiz sürecine geçmesi gerekmektedir ki bütünü kavrayan beynimizin sağ yarı küresidir. Yani dil bilgisi öğretiminde kullandığımız *tümdengelim* metodunun asıl tabanını sağ beyin oluşturmaktadır.

Hikâyeleştirme işleminin bireyde bilginin kalıcılığını artırdığını düşünürsek bu yöntemi dil bilgisi öğretimine geçirmek olumlu sonuçların alınmasını sağlayacaktır. Dil bilgisi öğretiminde bireyin empati kurabileceği, hayal gücünü kullanabileceği bir metin seçilerek bunun içerisinde yer alan cümlelerin çözümlenmesine gidilerek bireyin söz öbeklerini daha rahat tanımasına yardımcı olabilir ve dil bilgisinde öğrendiği konuların daha kalıcı olması sağlanabilir.

Sağ beyin dil üzerindeki diğer bir önemli rolü ise dilin prosodik özelliklerini yönetmesidir. Dilin prosodik özellikleri vurgu ve tonlamalardır. Yani birey bir metin okurken, metinde geçen cümleleri, sözcükleri, söz öbeklerini, ekleri sağ beyin sayesinde seslendirir. Vurgu, tonlama ve metnin konusuna göre bireyin gerçekleştirdiği jest ve mimikler dediğimiz beden dili de beyin sağ yarı küresi tarafından yönetilmektedir.

“Sağ ve Sol Beyin Modeli” yaklaşımını eğitimle ilişkilendiren araştırmacılar, ilk çocukluk çağında ve dil edinimi sürecinde beyin sağ yarı küresinin daha baskın olarak çalıştığını, ergenlik döneminde ise bu baskınlığın sol yarı küreye geçtiğini söylemektedirler. Dil, ergenlik çağında geniş ölçüde bilgi aktarmak için kullanıldığı için sol yarı kürenin etkisi altındadır. Son yıllarda, kompozisyon yazma ve üreticilik konularındaki eksiklikten yola çıkan kimi araştırmacılar, okul döneminde genellikle sol yarı kürenin yeteneklerinin ödüllendirilmesi nedeniyle sağ yarı kürenin yeteneklerinin göz ardı edildiğini, yalnızca sol yarı kürenin yönlendirdiği yazma türünün de sıkıcı, hareketsiz, cansız ve donuk olduğunu ileri sürmektedir. Oysa doğal yazmada başarılı olabilmek için beyin her iki yarı küresinin de birlikte çalışması gerekmektedir” (Ergenç, 1994: 38).

Ergenç'in de belirttiği üzere beynin iki yarım küresini de eşit olarak kullanmak durumundayız. Neredeyse bireyin tüm yaratıcılığının içinde bulunduğu sağ yarım küreyi eğitim sistemimizde başarılı bir şekilde kullanarak bilgileri daha kalıcı hâle getirerek bireylerde üst düzey öğrenme gerçekleştirebiliriz. Öğrenme alanlarının sadece sol yarım küre ile değil her iki yarım kürenin eşgüdüm içerisinde çalışarak oluştuğunu göz ardı etmememiz gerekir.

Bu açıklamaların ardından, sağ beynin temel işlevlerini şu şekilde sıralamak mümkündür.

- Açıklama
- Ağlama
- Ahlâk
- Ani kin
- Ani öfke
- Basit düzeyde konuşma
- Bazı basit sözcüklere anlam verme
- Bütünü algılama
- Canlandırma
- Cinnet
- Desen oluşturma ve desen çözme
- Düşünme
- Fikir beyan etme
- Geometrik ve uzaysal algı
- Gülme
- Hareketsel ve işitsel imgelerle düşünme
- Hayal gücü
- Her şeyin mümkün olduğuna inanma
- Hipnozdan etkilenmez
- İkna becerisi
- Jest ve mimikler
- Kâfiye
- Karşılaştırma

- Kodlama
- Kolay inanma
- Mizah üretme ve algılama
- Model inşa etme
- Müzik yeteneği
- Oyun
- Öyküleme
- Plansız cinayetler
- Renkleri kavrama becerisi
- Resim yapma
- Ritim duygusu
- Ruhsal eğilimler
- Rüya görme
- Sanatsal etkinlikler
- Sentez becerisi
- Sınır tanımazlık
- Sonsuz çözüm becerisi
- Şiir yazma
- Tonlama becerileri
- Tutkular
- Utanma
- Üzülme
- Vurgu
- Yaratıcı problem çözme
- Yaratıcılık
- Yargılamaktan kaçınma
- Yaratıcı yazma
- Yeniliklere açıklık
- Yüzleri tanıma

Sağ beyni bir evin yapım aşamasına benzetmek mümkündür. İskelet anlamında bitmiş bir evin boyamaları, süslemeleri, eşyaları evi nasıl değiştirip göze hitap etmesini sağlayarak eve bir estetik kazandırıyor; sağ beyin de düşünceleri süsleyip onlara ayrı bir yaratıcılık ve

üslup katarak estetik bir zevk kazandırır. Bu bağlamda sağ beyin estetik ve yaratıcılığın bireyde var olmasını sağlayan bölümdür.

### **3.1.2.2. Sol Beyin ve Dil**

Sol yarı kürenin dil kullanımında etkisi oldukça fazladır. Dile ait belli kuralların hafızada tutulması ve mantıklı, duruma uyan dilbilgisel cümlelerin oluşturulması bu yarım küre vasıtasıyla gerçekleşir. Bunun yanı sıra, sentez becerisinin sağ yarım kürede olduğu unutulmamalıdır; fakat sol beyin bunu duruma uygun hâle getirir yani denetleme işlevini yerine getirmektedir.

“Sol yarım küre akılcı, analitik, indirgeyici, dilsel, görsel ve sözel işlevlerle ilgilidir ve vücudun sağ tarafını kontrol etmektedir. Beynin mantıksal yönünü temsil eder. Çözümsel düşünme ve sözlü tepkilerin kontrol edilmesi yine, beynin bu yarısında gerçekleşmektedir. Konuşma dilinde, okumada ve yazmada uzmanlaşmıştır. Objeler üzerinde düşünme ve onları isimlendirme beynin sol yarısında gerçekleşir” (Sezik, 2003: 22-23).

“Kelime odaklı düşünme ve cümlelerin dil bilgisi yönünden analizi sol beyinde gerçekleşir. Yine, sol beyin detaylandırmada uzmanlaşmıştır” (Birkenbih, 1995).

Sol beyin isimleri hafızaya alır ve nasıl telâffuz edebileceğimizi belirler. Ayrıca kelimeleri sadece kelime anlamlarıyla anlar. Kelimenin diğer anlam özellikleri sol beyinde yer almaz. Lineerdir. Bilgiler sol beyinde doğrusal olarak dizilir” (Alder, 2000: 22).

Görüldüğü gibi sol beyin dil konusunda oldukça önemli ve uzman bir bölümdür. Dilin mantıksal, dizgesel ve teoriksel yönü bu beyin bölümü sayesinde oluşmaktadır. Fakat asıl önemli olan ve bize sağ ve sol yarı kürenin işlevini ortaya koyacak olan Yalıtıkaya'nın (1995) “Beynin ve Yaşamın Gizemleri” adlı kitabında bahsettiği, beyin büyük bileşiği (corpus collosium) kesilmiş hastalar üzerinde uygulanan bir deneğin sonuçlarıdır. Deney aşağıda aynen aktarılmıştır.

“Araştırmaların çoğunda, kişi bir gözü örtülmüş olarak bir ekranın önüne oturtulur ve öbür gözün bir yarım görme alanı görsel olarak uyarılır. Görsel uyarıları taşıyan göz sinirleri, sinyalleri hem aynı taraf yarıküresine hem de karşı yarıküreye taşır. Uyarıların salt aynı taraf yarı küresine taşınabilmesi için, görüntünün, gözün sadece bir yarısına gösterilmesi gerekir.

Böyle bir düzenleme ile uygulanan testte “somun” yazısı hastanın sağ yarıküresiyle algılanacak şekilde yansıtıldıktan birkaç saniye sonra bu kişi sol eliyle önündeki o cismin arasından somunu bulup eline alır. Kişi *somun* sözcüğünü görüp önündeki cisimlerin içinden somunu seçip eline alabildiğine göre, bilincinin yerinde olması gerekir. Ancak hastaya ne yaptığı sorulduğunda, hiçbir şeyin farkında olmadığı anlaşılır. Ne elindeki *somunu* neden aldığını açıklayabilmekte ne de gözüne yansıtılan *somun* kelimesini anımsayabilmektedir. Başka bir deneyde; dolar işareti (&), sol göze, soru işareti (?) ise sağ göze yansıtılmış ve hastaya ne gördüyse sol eliyle çizmesi istenmiştir. Hasta hiç düşünmeden *dolar* işareti çizmiştir. Ancak, bu kişiye ne işareti çizildiği sorulduğunda ise *soru* işareti yanıtı alınmıştır” (Sürekli,2004:20-21).

Deneylerde de görüldüğü gibi sağ yarı kürenin de kendine ait bir bilinci olsa da sol yarı kürenin kontrolü olmadan bunu ifade edebilecek kadar gelişmemiştir. İkinci deneyde ise beyin büyük bileşiği kesilmiş bir birey, sol yarıkürede ne görüyorsa onu ifade etmekte, sağ yarı kürede ne görüyorsa onu çizmektedir. Yani söylenebilir ki, sağ yarı küre, dilsel anlamda, bir bilince sahiptir; fakat onu ifade edemez ve göstergelerle hareket eder. Sol yarı küre ise daha baskın ve çözümleyicidir. Sözcükler bir araç olarak kullanılır ve sözlü olarak ifade edilebilir.

Bu açıklamaların ardından, sol beynin temel işlevlerini şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Akıl yürütme (Tümdengelim / Tümevarım)
- Analitik düşünme (Tümdengelim / Tümevarım)
- Analiz becerisi
- Anlatma becerisi
- Basamaklı ve sıralı işlem yapma
- Benliğin merkezidir
- Bilinç
- Bulmaca çözme
- Değerler dizisi ( olup bitenleri, geçmişteki bilgileriyle ve alışkanlıklarıyla değerlendirme )
- Detaylara konsantre olma
- Eleştiri

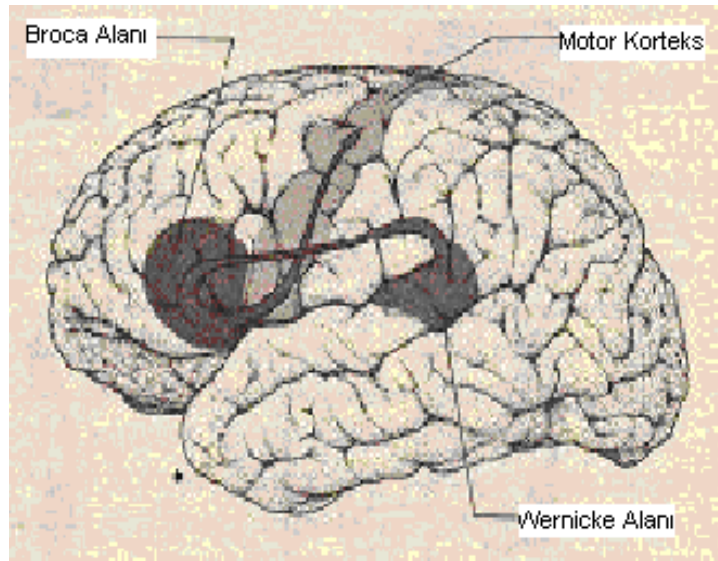
- Fikirlere bağı olma ve kontrolü elinde tutma arzusu
- Formüle dayalı problem çözme
- Görme
- Hayal ile gerçeği karşılaştırma
- Hipnozdan etkilenir
- Hissetme
- İçsel konuşma ( söylenme gibi... )
- Karşı fikirlerle alay etme
- Kelime tanıma
- Konuşma merkezi
- Korku duygusu
- Koruma duygusu
- Kuşku duyma
- Kültürel değerler
- Listeleme
- Mantık
- Okul ve iş seçimi / Geleceği planlama
- Okuma, yeniye ve denenmemişe karşı çıkma
- Olayları çarpıtarak anlatabilme
- Parçaları algılama becerisi
- Sağ beynin bulduğu çözümleri yararlı mı diye kontrol eder
- Savunma
- Sayılar
- Seri klavye kullanma
- Sıralama
- Sosyal öğrenme (Sobaya elini değıdiren birinin, elinin yandığını görünce, kendi elini uzak tutar )
- Soyut düşünme becerisi
- Tanıma
- Utanma duygusu / Utangaçlık
- Yanlıları bulma
- Yapamam sendromu / Kendine güvensizlik

- Deneyimlerden ders alma

Sol beyni, bir inşaatın temelini atılması ve iskelet yapısının oluşturulmasına benzetmek mümkündür. Nasıl ki bir binanın iskeleti ve temeli o evin temel yapısını belli ediyor, sağlam bir şekilde ayakta durmasını sağlıyorsa; sol beyin de insanın temel mantık süzgecini oluşturur. Sol beyin, düşüncelerin ve davranışların sağlam bir zemine oturmasını sağlayarak bireyin mantıksız olmamasına ve bir şeyleri kurallarına uygun, düzenli olarak yapmasına büyük ölçüde yardımcı olur.

### 3.1.2.3. Beyindeki Dil Alanları

Beyin üzerine yapılan araştırmalarda üzerinde en çok durulan konulardan biri de, dille ilgili süreçlerin beyinde nasıl işlediği sorusudur. Bu soruya paralel olarak birçok yanıt aranmış ve sonuç olarak aşağıda ele alacağımız beyin bölgelerinin dilsel işlevlerde aktif olduğu gözlemlenmiştir.



Kaynak: Cüceloğlu,2000:51

### 3.1.2.3.1. Broca Alanı

1861’de Paul Broca beynin belirli bir bölgesinde meydana gelen hasarın konuşma bozukluğuna yol açtığını orta koydu. Broca’nın hastası, uzun zamandır kendine söylenenleri bir dereceye kadar anlamakla birlikte anlatma boyutunda sadece tek hece söyleyebiliyordu. Sonuç olarak Paul Broca bu merkezin heceleri birbirine ekleyerek konuşmayı sağlayan merkez olduğu sonucuna varmıştır”(Şenel,1973:65). Bu sayede lisan fonksiyonlarının en önemlilerinden biri olan konuşmanın ortaya konmasında sol hemisferin sınırları belirlenmiştir. Sol hemisferde oluşan bir lezyon dolayısıyla bu durumun ortadan kalktığı ilk kez Paul Broca (1842-1880) tarafından patolojik incelemeler sonucu ortaya konmuştur. Paris Bicetre Hastanesi’nin genel cerrahı olan Pirre Paul Broca, 21 Mart 1861’de sekreteri olduğu antropoloji derneğinde otopsi yaptığı iki hastayla ilgili bulguları sunmuştur. Hastalarından birincisi, küçük yaşlardan beri epileptik olan Leborgne isimli bir erkekti. Leborgne, 30 yaşlarındayken açıklığa kavuşturulamayan bir nedenle konuşma yeteneğini kaybetmişti. Kendisine söylenenleri anlayabiliyor, fakat bir şeyler söylemesi gerektiğinde ağzından sadece *tan...tan* sözcüğu çıkıyordu. Afazi literatürüne geçen bu ilk olgu, konuşma çıkışı özelliğine atfen *bay tan tan* diye de bilinmektedir. Bay Tan Tan, 51 yaşında öldü ve kendisine Broca tarafından otopsi yapıldı. Beynin makroskobik incelemesinde her iki hemisferin atrofik görünüme ek olarak, sol hemisferde birinci, ikinci ve üçüncü frontal konvolüsyonlarda aşırı biçimde yumuşama vardı (Tanrıdağ, 1995: 5). Dolayısıyla Broca Alanı’nın daha çok anlatma becerilerinin yer aldığı bir beyin bölümü olduğu bu rastlantısal olayla ortaya çıkmıştır.

### 3.1.2.3.2. Wernicke Alanı

1974’de C. Wernicke’nin oldukça önemli bir buluşu oldu. Bu buluş; beyin, tıp ve dil öğretimi alanlarında bir çığır açmıştır. Wernicke beynin sol yarısında ikinci bir konuşma alanı olduğunu tespit etmiş ve bu kısmın; beynin en uç kısmının şakak bölümünde olduğunu söylemiştir. Bu merkezin bozulması veya hasar görmesi durumunda kişi; Broca hastalarında olduğu gibi heceleri birbirine eklemekte zorluk çekmiyor, fakat kelimeleri unutmuş gibi davranıyordu. Wernicke afazisi olanlar Broca afazisi olanların aksine çok konuşuyorlar ve heceleri birbirine pekâlâ ekleyebiliyorlardı. Fakat söylediklerinden bir anlam çıkarmaya imkân yoktu. Böyle bir hasta söylemek istediği sözcük yerine tamamen başka anlamda bir kelime kullanıyor, bir sözcüğu harflerinden bazılarını değiştirerek söylüyor ve kelimeleri birbirlerinin içine sokarak konuşuyordu (Şenel:1973:65).



“Wernicke merkezi hasar gören bir insan, işittiği veya okuduğu kelimeleri anlayamaz. Bu merkez, beyin kabuğundaki işitme algısı merkezine çok yakındır. 1876 yılında Wernicke, söz anlama sürecinde iki tip vaka ayırt etmiştir. Bunlar, kelime sağırlığı ve kelime körlüğüdür. Kelime sağırlığı olanlar kelimeleri işitirse de bunlara bir anlam veremez. Kelime körlüğü olanlar ise yazılı olan kelimeleri görür fakat anlayamaz. Yani kelime sağırlığı olanlar bilmedikleri bir yabancı dili dinleyen, kelime körlüğü olanlar ise bilmedikleri bir yabancı dilde kitap okuyan insanlara benzerler. Kelime sağırlığına neden olan merkez, kelime körlüğü yapan merkezden farklıdır” (Akt. Onan, 2005:162).

“Beyin hasarı sonucu söz yitimine uğrayan hastalar üzerinde yapılan dile ilişkin ilk gözlemler, beynin sol yarı küresinin bu işlevi üstlendiği yönündeydi. Wernicke Alanı’ndan gelen uyarıların çözümlendiği, Broca Alanı’nda ise gönderileceklerin kodlandığı öne sürülüyordu. Hem dil bilim hem de sinir bilim alanındaki gelişmeler, dil denen çok yönlü işlemin yalnız bu iki alanla sınırlı kalamayacağını, tıpkı insana özgü diğer işlemlerde olduğu gibi beynin pek çok bölgesinin bu işlemin yerine getirilmesinde rol oynadığını göstermektedir. Araştırmalar, beynin tasarımı nedeniyle geniş tabanlı bilginin beynin tek bir bölgesi yerine birden çok bölgesindeki sistemlerde imgeler biçiminde yer aldığını ortaya koymaktadır. Örneğin bir konuşma metnini oluşturan vurgu, ton, ezgi gibi öğeler, yeni imgeler, yazımda kullanılan yazı birimler, beynin sağ yarı küresinde odaklanmış durumdadırlar. Sağ yarı kürede oluşacak bir hasar sonucu kişinin konuşmasının söz dizimsel yapısı bozulmamış gibi görünse de duygusuz, tonsuz bir konuşma biçimi sergilemesinin yanı sıra yazı yazamamak, bütünü algılayamamak gibi durumlarla karşılaşabilir. Beynin iki yarı küreden oluştuğu, her birinin bağımsız hem de eşgüdümle çalıştığı gelen uyarıların her iki yarı kürede farklı biçimde işlendiği gerçeği unutulmamalıdır. Araştırmalar, sol yarı kürenin tek odaklı, sağ yarı kürenin çok odaklı çalıştığını, bir başka deyişle birkaç bilgiyi aynı anda işleyip karmaşık bütünlükleri algılayabildiğini göstermektedir” (Ergenç, 1999: 42).

Sonuç olarak Wernicke alanı hasar görmüş ya da bozulmuş bir kişi, işittiği veya okuduğu (anlama alanı) söz ya da söz öbeklerini anlayamaz. Bundan dolayıdır ki Broca Alanı hasarlı hastalarda *anlatma* gücü (konuşma, yazma), Wernicke Alanı hasarlı olanlarda ise *anlama* (dinleme, okuma) bozuklukları görülmektedir. Fakat bu durum dilsel işlevlerin sadece bu alanlar tarafından yönetildiği söylenemez. Çünkü beyin bir bütündür ve tüm alanların birlikte hareket etmesi gerekmektedir. Beynin sol yarım küresinde yer alan bu alanlar belki

sol beynin dilsel işlevlerde daha önemli olduğunu gösterebilir ama sağ yarım kürenin de dilsel işlevlerde çok önemli rolleri olduğu unutulmamalıdır.

### 3.1.3. Bellek

Günlük hayatımızda duyu organlarımız sayesinde birçok uyarana maruz kalmaktayız. Bu uyarılardan kimileri ilgimizi ya da dikkatimizi çekmez, dolayısıyla bu uyarıların farkında olmayız. Fakat bazı uyarıcılar ilgilendiğimiz ve merak ettiğimiz uyarılardır. İşte bu uyarılar duyu organlarımız tarafından alınarak saklanmak istenir ki bu saklama işi ancak belleğimiz sayesinde gerçekleşebilir. Dolayısıyla belleği hatırlanması gereken bir takım ilgi duyulan bilgi ya da uyarıların bir daha geri çağırılmak üzere depolandığı bölüm olarak basitçe tanımlamak mümkündür.

Bellek konusundaki çalışmaların tarihî miladı Eflatun'a kadar götürülmesine rağmen günümüzde bu konunun yeterince aydınlığa kavuşturulmadığı ifade edilmektedir (Onan ,2005: 126).

Fakat günümüzde oluşturulan kuramlar Eflatun'un görüşünden pek öteye gidememiş bu konuda birçok ayrılıklara düşmüşlerdir

Bellekle ilgili olarak ortaya atılan kuramlar, genel olarak üç ana başlık altında toplanmaktadır. Bunlar, şu şekilde sıralanmıştır.

*\*Elektriksel kuramlar:* Beyindeki elektriksel alanda oluşan değişimleri ileri sürerler.

*\*Sinirlerle ilgili kuramlar:* Bunlar, deneyim sonucu beyin hücrelerinin anatomik yönden değiştiğini ileri sürerler.

*\*Biyokimyasal kuramlar:* Hücrenin molekül yapısındaki değişmeyi öne sürerler.

Sonuç itibarıyla bu kuramlar göz önüne alındığında hepsinin de öğrenme sırasında aktif olduğunu söylemek mümkündür.

### **3.1.3.1. Bellek Türleri**

Öğrendiklerimizin saklanması aşamasında belleği iki ayrı kategoride incelemek mümkündür. Bunlar: Tanımlanabilir (deklaratif) Bellek ve Refleksif (prosedüral) Bellek olarak sınıflandırılmıştır. (Alsan, 2003:12-15)

#### **3.1.3.1.1. Tanımlanabilir (Deklaratif) Bellek**

Tanımlanabilir Bellek, genel-geçer bilgilerimizin ve günlük hayatta yaşadığımız olayların; zaman ve yer bakımından sözel olarak ifade edilebildiği bir bellektir (Alsan, 2003:12-15). Hayatta geçirdiğimiz yaşantılar bu bellekte depolanmaktadır. Arkadaşlarla yaşadığımız bir yıl sonu partisi, ailece gidilen bir piknik bu bellekte yer almaktadır.

#### **3.1.3.1.2. Refleksif (Prosedüral) Bellek**

Bir şeyi yapabilmemiz için bir dizi sistematik eyleme ihtiyaç duyarız. Örneğin; araba sürebilmek için önce anahtarla kapıyı açarız, otomobile bineriz, anahtarı deliğe sokup marşa basarız, el frenini çekeriz, vitesi atıp gaza basarız v.s... İşte buna benzer bir dizi sistematik hâle gelmiş psikomotor davranışlar, refleksif bellekte organize durumda beklemektedir ve bu tür durumlarda bilgiler refleksif bellekten sıralı bir biçimde geri çağırılır. (Alsan, 2003:12-15).

“Refleksif bellek, bir işlemin farkedilmeden çok sayıda tekrarı sonucu zaman içinde birikerek oluşur. Bilinçli düşünme ya da karşılaştırma, değerlendirme gibi kognitif işlemler gerekmeden refleksif bellek oluşur ve genellikle kelimelerle ifade edilmez. Bazı algı ve motor yeteneklerin kazanılması, gramer gibi bazı kuralların öğrenilmesi refleksif bellek ile olmaktadır. Örneğin araba kullanmak başlangıçta deklaratif bellek ile gerçekleşirken bir zaman sonra refleksif belleğe geçer ve artık araba kullanma kuralları her kullanışta sözcüklerle ifade edilmez, otomatikleşir. Beynin tüm bölgeleri bellek ve öğrenmede rol oynarken özellikle serebellum ve temporal lobun iç bölümünde yer alan amigdala refleksif bellek için önemli yapılardır” (Bingöl, 1997: 106 - 107).

Bizim anadil öğretiminde yapmak istediğimiz ile refleksif bellek arasında doğru bir orantı vardır. Birey formal eğitim sürecine girmeden önce anne rahminde dilin dizgesini ve ezgisini öğrenmeye başlar. Doğum sonrası dönemde dili sosyal ortamda öğrenir. Yani birey formal eğitime gelene kadar aslında konuşma ve dinleme alışkanlıklarını kazanarak gelir. Formal eğitimde yapılması gereken bireyde var olan bu alanları geliştirmek ve ek olarak

bireye okuma, yazma, dilbilgisi öğrenme alanlarını kazandırmaktır. Durumu daha da açarsak; öğrencide var olan örtük bilgiyi açık bilgiye dönüştürüp yanlışlıklar varsa düzeltmek ve bilgiyi geliştirerek daha üst düzeye çıkarmaktır. Fakat buradaki temel sorun açık bilgiyi tekrar örtük bilgiye yani refleksif bilgiye nasıl dönüştüreceğimizeyizdir.

Duyu yardımıyla algılanan bilginin zihnimize işlenip kodlanması durumunu üç bellek türü çerçevesinde incelemek mümkündür.

1. Duyusal Bellek

2. Kısa Süreli Bellek

3. Uzun Süreli Bellek

### **3.1.3.1.3. Duyusal Bellek**

Duyusal bellek, görüntü ya da seslerin milisaniye bazında akılda tutulması sırasında işlerlik kazanmaktadır. Örneğin çevreden gelen bir ses duyduğumuzda ya da karşımıza çıkan nesnelere baktığımızda bu uyaranlar ilk olarak duyusal belleğimize gelmektedir. Bu bellekte çok kısa bir süre için durduktan sonra ise diğer bir uğrayacağı nokta olan kısa süreli belleğe gönderilir. KSB’de ise bilgiler, ilgi ve dikkat doğrultusunda ayrıştırılır (Alsan, 2003:12-15).

### **3.1.3.1.4. Kısa Süreli Bellek**

Duyularla elde edilen bilgilerin elendiği ilk bölgedir. Duyusal bellekten gelen uyaranlar burada kodlanmaktadır.

Daha önce de belirtildiği gibi kısa süreli belleğin küçük bir kapasitesi vardır. “Bu kapasite, ortalama  $7\pm 2$  (5-9 arası) birimlidir. Bu, birtakım araştırmalar sonucunda elde edilmiş ortalama bir rakamdır. Kişiden kişiye değişiklik gösterebilir” (Cüceloğlu, 2000: 172).

Kısa süreli bellekte depolanmış bilginin geriye getirilmesi günlük yaşamda sık rastlanan bir işlemdir. Burada depolanan bilgilerin geriye getirilmesi çok hızlı olmaktadır ve çoğu zaman kişinin kendisi tarafından bile farkedilemez. “Her birim artışı ortalama 40 milisaniyelik bir gecikmeye neden olmaktadır. Kısa süreli belleğin geriye getirme mekanizması üzerinde yapılan araştırmalarda, değişik kültürlerde ve sosyoekonomik

ortamlarda hep aynı sonuçları verdiği gözlenmiştir. Dolayısıyla kısa süreli belleğin bu mekanizması evrensel bir süreç olarak kabul edilmektedir” (Cüceloğlu, 2000: 176).

Kısa süreli bellekteki bilgileri uzun süreli belleğe aktarabilmenin iki yolu vardır; bunlardan birincisi tekrarlama, ikincisi ise gruplamadır veya diğer bir deyişle kodlamadır. Telefon numaralarının akılda tutulması işlemi örnek olarak gösterilebilir. 2 1 4 3 5 5 5 şeklinde sıralanan bir telefon numarasını ele alalım. Muhtemelen bu örneği herkes akılda daha kolay tutulabilmek adına şu iki şekilde kodlamıştır: İkiyüz ondört otuzbeş ellibeş ya da yirmibir dörtyüz otuzbeş ellibeş... Yani çoğumuz bu telefon numarasını beynimizde kodlarken basamaklara ayırırız. Çünkü numaraları tek tek kodlayamayız. Gruplara ayırıp kodlayarak numarayı kısa süreli bellekte daha fazla tutabiliriz ve hatta uzun süreli belleğe bile aktarabiliriz. Bir bilgiyi uzun süreli belleğe aktarmanın diğer bir yolu ise tekrarlama. Telefon numarası örneğinden devam edelim. Bu telefon numarası sık sık aradığımız bir arkadaşımızın veya akrabamızın numarasıysa yani bu numarayı sık sık tekrar ediyorsak uzun süreli belleğimize göndeririz.

Genel olarak KSB'nin ileri zamanlarda çok işimize yaramayacak anlık kullanabileceğimiz bilgiler 30 saniye süreyle depolanır. Bu bilgilerin USB'ye geçişini sağlamak içinse bilgilerin iyi şekilde kodlanması ve USB'ye geçene kadar sık bir şekilde kullanılması gerekmektedir.

### **3.1.3.1.5. Uzun Süreli Bellek**

Uzun süreli belleğin oluşumunda temel olay uzun süreli potansiyondur. Bir sinir yolu üst üste kısa süreli ve güçlü olmayan elektriksel darbelerle uyarıldıktan bir süre sonra, tek tek uyarılara daha yüksek genlikli yanıtlar vermeye başlarlar. Yani bu sinir yolu güçlenmiş potansiyalize olmuştur. Bir başka deyişle bir bilgi üst üste yinelenerek öğrenilmişse, sinir sisteminde kendisine bir yol açar. O bilgi ile ilgili bir uyarı geldiğinde, bilginin yolu belli ve açık olduğundan ve bu yol ilgili bilgileri de birbirine bağladığından, bilginin tümü birden hatırlanır. İlk yol oluştuktan sonra bilgi yeterince tekrarlanmaz ve pekiştirilmezse, bu yol kaybolur. Diğer bir deyişle nöronlar arasındaki bağlar zaman içinde kopar. Bu olaya unutma denir (Korkmaz ve Mahiroğlu, 2007: 95).

Bilgilerin kalıcı bir özellik kazandığı uzun süreli bellek, beyinde geniş bir alana yayılmıştır. Kısa süreli belleğe yakın bir ara süreç ile kesintiye uğramayan uzun süreli

süreçten oluşmaktadır. Bazı kazalarda kısa süreli bellek etkilendiğinde, uzun süreli belleğin ara süreci de etkilenebilir. “Özellikle temporal lobun iç kısmında yer alan amigdala ve hipokampus etkilendiğinde geriye çağırma ve okuma işlemleri bozulabilir” (Bingöl, 1997: 107).

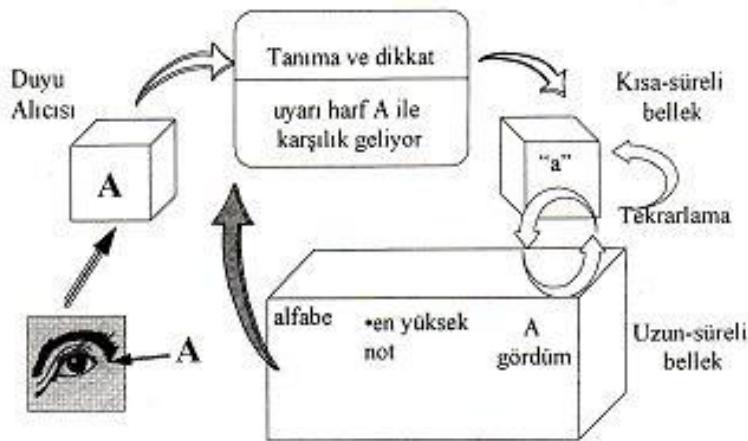
Uzun süreli bellekte doğru aşamalardan geçerek yani iyi kodlanarak yerleştirilen bir bilgi öğrenme işleminin de gerçekleştiğinin habercisidir. Çünkü bu süreçte beyindeki sinir hücreleri (nöron) arasında yer alan bağlantılar çoğalır ve sıklaşır ki nöronlar arasındaki bağlantıların oluşması öğrenme işleminin gerçekleştiği anlamına gelir. Fakat sürekli tekrar ve bilginin kullanışlığı sayesinde bu bilgilerin kalıcılığı sağlanabilir. Ancak bu tekrar ve kullanma ile nöronlar arasındaki bağlantı sıklaştırılabilir. Bu sayede, bilgi diğer bilgilerle ilişkilendirildiği için, bilginin geri çağırılması kolaylaşır.

### 3.1.3.2. Bilginin Bellekte İşlenme Süreci

Genel anlamda bilginin bellekte işlenme sürecini üç ana başlık altında inceleyebiliriz.

1. Kodlama
2. Depolama
3. Geri Çağırma

**Tablo-2- Bellekte Bilginin İşleniş Süreci**



**Kaynak:**Aykut ve Bingöl,1997:27

“*Kodlama* aşamasında gelen bilgi, benzer diğer bilgilerden farklı olarak kodlanır. Örneğin, A harfini yeni öğrenen bir öğrenci, bu harfi ilk aşamada, diğer harflerden farklı olacak biçimde kodlar. Kodlamadan sonra bu öğrenci A harfini bir yerde saklamaya başladıysa bu aşama *depolama* (storeage) olarak adlandırılır” (Cüceloğlu, 2000: 170).

Anderson 1980’de şöyle bir deney yapmıştır: “İki grup öğrenciye aynı ders metnini vermiş ve bir süre sonra bu konudan sınava girecekleri söylenmiştir. Birinci gruptaki öğrencilere (deneme grubu), daha onlar okumaya başlamadan sorular verilmiş ve sorulara yanıt ararcasına okumaları istenmiştir. İkinci gruptaki öğrenciler (kontrol grubu) kendilerine hiçbir şey söylenmediği için normal günlük alışkanlıkları içinde metni okumuşlardır. Deneme grubuna sorulan çalışma soruları sınavda sorulan sorulardan farklı olduğu halde, bu gruptaki öğrenciler, metni kontrol grubundaki öğrencilerden daha iyi hatırlamışlardır. Deneme grubundaki öğrenciler metni okurken ayrıntılarına girmemiş ve cevap arayarak okumuşlardır, bu nedenle hatırlama düzeyleri, kontrol grubunda bulunan ve günlük alışkanlıkları içinde okuyan kişilerden daha yüksek olmuştur” (Cüceloğlu, 2000:181)

Bu örnekten de hareketle bilgi kişiye verilirken ana hatlarıyla kişiye önceden verilip ona bir yol haritası çıkarıldığından bilginin hatırdaki kalma işlemi kolaylaşmıştır. Çünkü birey bu sayede fazla ayrıntıdan arındırılmış ve bireyin gerekli olan kısımları alması sağlanmıştır.

Bilginin kodlanarak depolandığı bölümden istenilen durumda hatırlanmasına *geri çağırma* denmektedir. İstenilen durumda eğer bilgi geri çağırılmıyor veya hatırlanamıyorsa bu duruma *unutma* adı verilmektedir. Eğer herhangi bir bilgi unutuluyorsa bellekte bilgi işleme sürecinin aşamalarında bir aksama meydana gelmiştir diyebiliriz.

Görüldüğü gibi beyin, beynin işleyişi ve bilginin beyindeki organizasyonu oldukça kapsamlı bir konudur. Yukarıdaki bölümlerde beyin, ayrıntıya çok fazla girilmeden genel anlamda ele alınmış ve bir farkındalık yaratılmaya çalışılmıştır. Şu an beynin birçok bölümü çözülmüş gibi görülse de büyük bir bölümü hâlâ gizemini korumaktadır. Elde olan şu anki verilerle bile beynin hayatın neredeyse tüm noktalarında ne kadar büyük bir rolü olduğu herkesçe kabul görmektedir. Beyin üzerine araştırmaların yoğunlaşması ve beyinle ilgili gizemlerin çözülmesiyle birlikte bilgi, öğrenme, dil edinimi, dil öğrenimi gibi kavramlar yeni bir boyut kazanmış, bu doğrultuda yeni çalışmalar yapılmaya başlanmıştır.

Beynin bilgiyi nasıl işlediğiyle ilgili bulguların gelişimiyle birlikte beyin temelli öğrenmeye paralel olarak birçok kuram da beraberinde ortaya çıkmaya başlamıştır. Bir sonraki bölümde, beyinle ilgili ayrımlara ve bu çerçevede tasarlanan kuramlara göz atacağız.

### **3.2. BEYİN MODELLERİ VE BEYİN MODELLERİNİN ANA DİLİ ÖĞRETİMİNDEKİ YERİ**

Tarihsel bir süreç olarak beyin alanındaki çalışmalara baktığımızda beynin yavaş yavaş çözümlenmesi; birçok alanda yeni yaklaşımların ortaya çıkmasına ve yine birçok alanda problemlerin çözümlenmesine yardımcı olduğu düşüncesi nesnel bir gerçeklik kazanır. Özellikle dil eğitiminde ve psikoloji alanında önemli gelişmelere imza atılmış ve bu gelişmeler günümüze önemli derecede ışık tutmuş, bazı olayları daha rahat bir şekilde anlamamıza ve çözmemize yardımcı olmuştur.

Beyinle ilgili gelişmelere önemli ölçüde ışık tutan bir olay 1848 yılında meydana geldi. Gage adlı bir demiryolu işçisinin kafasının ön tarafına saplanan bir kazık, onun ölüme yol açmamış sadece onda kişilik bozukluklarının meydana gelmesine yol açmıştı. Bu deneyim beyin cerrahisinde önemli değişimlere ve düşüncelere neden oldu (Aslan,2003:2-3). Anlaşıldı ki Gage'in ön lobu (frontal) onun yaşamsal faaliyetlerinin değil de kişiliğiyle ilgili işlemlerinin yapıldığı bir bölgeydi.

19. yüzyılın sonlarında gelindiğinde ise şizofreni, depresyon gibi ruhsal hastalıklar tanımlanarak bunların beyinle ilgisi araştırıldı. 20. yüzyılın başlarına gelindiğinde ise Sigmund Freud, beynin derinliklerine inerek *bilinçaltı* kavramını ortaya attı. Freud'a göre insan beyni, asıl özgürlüğe bilincin oluşturduğu baskılardan kurtulduğunda kavuşuyordu. Uyku sırasında baskılardan kurtulan insan iç karmaşalara karşı savaşıyor ve sorunlardan kurtulmaya çalışıyordu. Bu ilkeyi temel alan Freud, bilinçaltına inerek psikolojik sorunların çözülebileceğini gösterdi (Aslan,2003:2-3).

Günümüze doğru gelindiğinde ise beynin sağ ve sol yarıları arasındaki farklılıklar halen araştırılmaktadır. Beynin sol yarısı formüle dayalı problemleri çözmeye yatkın, mantıklı, analizeci; sağ yarısı ise yaratıcı, sanatkâr, estetik... Diğer yandan Ned Herrmann'ın geliştirdiği bütünsel beyin modeli. Bu yaklaşıma göre beyin dört parçadan oluşmaktadır: Sol üst, sol alt, sağ üst, sağ alt. Sol üst kısım, rasyonel işlemlerin yapıldığı bölümdür. Sol alt kısım, koruyuculuğu üstlenen, sıraya koyan, düzene sokan bölümdür. Sağ üst kısım,



yeniliklere açık, üreten, deney yapan bölümdür. Sağ alt kısım, duygusal yanımızın yer aldığı bölümdür (Herrmann, 2003).

### 3.2.1. Sağ ve Sol Beyin Modeli

Bu modelin işlevselliğine göre insan beyni iki yarım küreye ayrılmıştır. Bu çerçevede dâhilinde insanın ilgi, yetenek ve eylemleri yapılandırılmıştır. Fazla ayrıntı vermese de beyin bölgelerinin işlevleri bağlamında önemli bilgiler vermektedir.

Söz konusu beyin modeli yaklaşımı *Robert Ornstein* ve *Roger Spreery* tarafından ortaya atılmıştır. Bu, dışarıdan çıplak gözle bakıldığında görülebilecek bir ayrım değildir. Araştırmalar ve deneyler sonucunda ulaşılmış bir gerçektir” (Sezik, 2003:26).

Sol beynimiz; planlama, analiz etme, formüle dayalı problem çözme, sınıflama, olaylara mantık getirme, konuşma gibi işlemlerden sorumlu beyin yarımızdır. Bu bölge genel anlamda teorik işlevlerden sorumludur denebilir. Sol beyin genel olarak basit düzeyde yetileri, içinde toplar. Basitten kasıt ilklerdir, yani ilk basamaklardır.

Sağ beyinde ise işin yaratıcılık kısmı vardır. Yaratıcılık basamağı her işin en üst kademesini oluşturmaktadır. Bu yarım küre; yeni bir şeyler ortaya koyar, soyut olguları algılar ve yorumlar, duygusal faaliyetleri kendi içinde barındırır. Sağ beyin özgürdür ve hiçbir zaman yapamam sendromuna düşmez. Her şeyi yapabilme yetisine sahiptir, sınırı yoktur. Fakat sol beyin öyle değildir; olağan şeylerin dışına çıkmak istemez. Yapıla gelmiş faaliyetlerin yerine başkalarını yapamaz, yani yeniliğe karşıdır.

Sol beyni güçlü olan kişiler neden pek fazla olağanın dışına çıkamıyor sorusunun cevabı yukarıda bahsettiğimiz nedendir; yani yeniliğe karşı olması. Sözelimi, bir öğretmensiniz. Her şey olağan bir şekilde yürüyor, siz derslere girip, çıkıyorsunuz; fakat bu sıralarda eğitim ve öğretimde; yeni ve şu sıralar kullandığımızdan daha iyi bir sistem uygulamaya konulmak isteniyor. İşte burada sol beyin devreye giriyor: “Ne gerek vardı yahu şimdi?”, “Sanki bu sistem kötüydü?”, “Şimdi işin yoksa bu sistemi öğren”, “Bu sistemle memleket kurtulacak sanki!”, “Emeklilik yaşına da çok var, ne yapacağım şimdi?” gibi telkinlerde bulunarak bizi o yenilikten soğutmaya çalışıyor. İşte bunun gibi yeniliğe karşı çıkan tüm içsel veya dışsal konuşmalar sol beynimizin işidir. Aslında, belki, bu sistem daha iyi ve bizim işimize daha çok yarayacaktır. Ama sol beyin bunu düşünmez, olağanın dışına çıkmak istemez.

Sol beyin bu özellikleriyle sağ beyni devre dışı bırakabilir. Çünkü sol beynin sağ beynin üzerinde kontrolü olduğu kanıtlanmıştır. Bu durumda sol beyin ikna edilmeye çalışılmalı, aslında bunun yararlı bir değişim olduğu kanıtlanmalıdır. Sol beynin sağ beyin üzerinde kontrolü olması her zaman kötü bir şey değildir. Rüyalarımızı ele alalım. Rüya gördüğümüz zaman sol beynimiz devre dışı kalmaktadır. O yüzden mantık dışı şeyler görebiliyor, her şeyi yapabiliyoruz (sol beyin mantıklıdır). Rühayı gördüğümüz süre zarfında her şey oldukça gerçekçidir ve rüyadayken gördüğümüz şeylere gerçekmiş gibi tepkiler veririz; ağlarız, güleriz, terleriz, konuşuruz, vs. Fakat uyandığımız anda sol beyin devreye girer ve yaşananların gerçek olmadığını anlarız ve derin bir nefes alarak rahatlarız. Eğer sol beynimiz olmasaydı, bu olayların etkisinden kurtulamazdık ve bir hayal dünyasının içinde yaşardık. Olmayan birine aşık olur, olmayan biriyle evlenir, olmayan işimize giderdik (Boydak, 2004: 24–41).

Bu bağlamda her iki yarım küreye de ihtiyacımız vardır. Fakat her yeniliğe karşı çıkabilecek sol beynimizin durumunu bilerek hareket etmeliyiz. Yukarıdaki örnek gibi bir olayla karşılaştığımızda sol beyni ikna etmeye çalışmalı ve sağ beynin çalışmasına olanak sağlamalıyız.

Roger Sperry (1981) tarafından gerçekleştirilen ayırık beyin çalışmalarından sonra beynin bilinmeyen yönleriyle ilintili olarak büyük bir gelişme kat edilmiş ve birçok soruya yanıt bulunmuştur. En önemli gelişme ise beyin yarım kürelerinin farklı işlevlerinin olduğunun anlaşılmasıdır. Bu durum anlaşıldıktan sonra birçok bilim insanı bu konuda araştırmalar yapmıştır.

Biz bu bölümde ilgilerimiz, yeteneklerimiz ve eylemlerimize göre beyin bölgelerini ikiye ayırarak inceleyeceğiz. Fakat bu ayırım bütünsel beyin modeli ile önemini yitirmeye başlamıştır.

Dünya, ayrılma ve parçalanmalarla uzun bir aşk hikâyesine benzetilebilir. Doğru/yanlış, iyi/kötü, tatlı/ekşi, aşağı/yukarı ve sol/sağ. Bir şeyi sadece iki kategoriye ayırmak basit, kolay ve farklılıkları sınıflandırmak için memnuniyet verici bir yaklaşım gibi görünebilir. Sorun, basit olarak ikiye ayırmanın, farklılıkların tam olarak tanımlanmasında yetersiz kalmasıdır. Bunun, kesinlikle beyin fonksiyonlarındaki farklılıklardan kaynaklandığına inanıyorum (Herrmann, 2003:24 - 25).

Roger Sperry'nin geliştirdiği, sağ ve sol ayrımlı beyin modeli, beynin işlevleri konusunda çok ayrıntıya inememesi ve farklılıkları tam olarak belirtememesi noktasında oldukça eleştirilmiştir. Fakat şu da bilinmelidir ki bu çalışma, şu an var olan beyin modellerinin temelini oluşturmaktadır. O yıllar için önemli bir gelişme olan bu modelle birlikte *Üçlü Beyin Modeli* ve *Bütünsel Beyin Modeli* geliştirilmiştir.

### 3.2.2.Üçlü Beyin Modeli

Robert Ornstein ve Roger Spreery tarafından geliştirilen sağ-sol ayrımlı ilk modelin ardından bir takım eksiklikler giderilerek yeni bir model daha oluşturulmuştur. Bu model, 1970'lerde Paul Mc Lean tarafından geliştirilen Üçlü Beyin Modeli'dir.

Üçlü beyin modeline göre beyin, üç kısımdan oluşmaktadır. Üçüncü kısım yani korteks, sadece insanda vardır ve düşünme işlemlerinin yapıldığı yerdir" (Sezik, 2003:26).

Öte yandan beyin modelleri üzerine yapılan araştırmalarda limbik sistemin rolü her zaman gözden kaçırılmış ya da aldırış edilmemiştir. Bu yeni teorinin ortaya çıkmasına rağmen 1970 ve 1980'lerde basın, sadece sol ve sağ yarım küreye odaklanan beyin gelişmelerini yazmaya devam etmiş; birçok durumda limbik sistemden hiç bahsedilmemiş; bahsedilse de duygusal süreçteki iyi bilinen rolü ile sınırlandırılmıştır. Beynin limbik kısmı nispeten küçük, karışık yapıdadır. Her bir beyinsel yarım kürenin içine, iki kısma ayrılmış, birbirine bağlı bölümler yerleştirilmiştir (Herrmann, 2003:26).

Limbik sistemin duygusal süreçteki rolü oldukça fazladır. Duyguların gerçekleştiği bir bölgedir. Özellikle ocukluk döneminde bu bölgede hasara sebep olan olayların çözümü neredeyse imkânsızdır. Sözelimi ocukların önünde gerçekleşen şiddet, cinayet, vb. derinden etkileyebilecek diğer olumsuz olaylar. Özellikle ocuklarda beynin bu kısmında açılan yaralar telâfisi mümkün olmayan hasarlara neden olabilmektedir.

İkili ve Üçlü Beyin Modelleri, daha sonraki çalışmalarda ortaya çıkmış olan ve günümüzde hâlâ işlevselliğini koruyan Bütünsel Beyin Modeli'ne büyük ölçüde zemin hazırlamıştır. Ned Herrmann'ın kitabında bu aşama şu sözlerle ifade edilmiştir:

Kendi düşünceleri, Mac Lean'ın analizi ve Spreery'nin çalışması, iki ayrı teoriyi birleştirerek bütünsel düşünen beyni temsil eden dört çeyrekli modeli oluşturmasını

sağlamıştır. Bu dört çeyrekli model, beynin çalışmasını düzenleyen bir ilke görevini üstlenmiştir (Herrmann, 2003: 26).

### **3.2.3.Bütünsel Beyin Modeli**

Bütünsel Beyin Modeli, Ned Herrmann tarafından, Sperry ve Mc. Lean'in modelleri temel alınarak yapılandırılmıştır. Bu model diğer modellerin aksine daha ayrıntılı, farklılıkları daha iyi ortaya koyan ve daha kapsamlı bir beyin modelidir.

Bu beyin modelinde beyin; sol-üst, sol-alt, sağ-üst, sağ-alt olmak üzere dört bölüme ayrılmış ve insan ilgi, yetenek ve eylemleri alanında uzmanlaşan bölgelere göre dağıtılmıştır. Genel anlamda beynin; Sol-Üst çeyreği rasyonel işleri, Sol-Alt çeyreği koruyuculuğu, Sağ-Üst çeyreği deneyselliği, Sağ- Alt çeyrek ise duygusallığı üstlenmektedir. Oldukça ayrıntılı olarak hazırlanan bu model beynin tüm bölgelerinin birbiriyle işbirliği içinde çalıştığını ortaya koymaktadır.

Bu modelde düşünme yeteneğinde açıklık yaratmak için, beynin bütün bölümlerinin karşılıklı olarak birbirlerini nasıl etkilediğini açıklayan bir anlatım vardır. Beynin bu düşünme kısımlarını, birinci tahtada filleri, ikincisinde atları, üçüncüsünde kaleleri, dördüncüsünde şah ve veziri olan dört küçük satranç tahtası olarak gözünüzün önüne getirin. Piyonlar tahtalara eşit olarak dağıtılmıştır. Beyinsel yarıkürelerin biri satranç tahtasının bir çiftini, limbik sistemin iki bölümü ise diğerlerini temsil eder. Dört bölümün her biri farklı şekilde uzmanlaştığından satranç parçaları Bütünsel Beyin Modeli'ni oluşturan dört özel bölgeyi temel alarak dağıtılmıştır. Satranç oynamak için bütün tahtalardaki her parçaya ihtiyacınız var. Yüz milyonlarca bağlantı oluşturarak çalışan beyin, özel aktivitelerin gerçekleşmesi için patika yollar oluşturur (Herrmann, 2003:28).

Bu bağlamda Ned Herrmann (2003) 4 çeyrekli bütünsel beyin modelini oluşturmuş ve bu çeyreklerin hangi aktiviteleri yerine getirdiğini betimlemiştir. Çalışmada Ned Herrmann'ın yapmış olduğu bu şablon geniş kaynak taraması yapılarak genişletilmiş ve çalışmamıza aşağıdaki şekliyle dâhil edilmiştir.

**Tablo-3- Bütünsel Beyin Modeline Göre İnsanın Yetenek, Eylem ve Algulamalarının Beyin Bölgelerine Göre Dağılımı**

SOL ÜST- A ( <i>Rasyonel Ben</i> )	SAĞ ÜST-D ( <i>DeneySEL Ben</i> )
Bilimsel, matematiksel, buluş, tartışma, formüle dayalı problem çözme, çözümlenme, anlamlı cümleler kurma, çeviri, açık ifade, teşhis etme, inşa etme, belgeleme, finansal, yönetme, teknik, meydan okuma, kuram koyma, akılcı düşünme, seri klavye kullanımı, muhasebe, yalnız çalışma, formülleri uygulama, veri analizi, nesnelere birleştirme, nesnelere çalıştırma, sayıları işleme, konuları açıklama, mantıksal işlem, tartışma, anlamlı cümle kurma, analiz becerisi, gramer bilgisi (dizgesel), mantık, eleştiri, kuşku, teknik konular	Fikir üretme, deney yapma, sentez, birleştirme, strateji oluşturma, yenilik yapma, tasarım yapma, sezinleme, sezgisel problem çözme, kinestetik, teorik, üretken, gözlemlenme, farklı olma, riskli, görsel, psikolojik, iletişim, eğlence, tasarlama, hayal etme, yenilikçilik, canlandırma, kavramsallık, maceracı, yeni önerilere açık, vizyon sağlama, değişiklik getirme, dizayn etme, çözümler üretme, kavrama, hayal gücü, rüya, öykülendirme, canlandırma, bütünü kavrama becerisi, sanatçı yeteneği, şiir, resim
SOL ALT-B ( <i>Koruyucu Ben</i> )	SAĞ ALT-C ( <i>Duygusal Ben</i> )
Psikomotor beceriler, planlama, zamanlama, uygulama, sıralama, organize etme, ayrıntılı, mekanik, onarma, yasal, tarımsal, idari, askeri, montaj edebilme, memuriyet, metodik, kontrol edici, disiplinli, amirlik, somut, politikalar oluşturma, dosyalama, güvenliği sağlama, kelime işlem, prosedürleri uygulama, nesnelere oluşturma, kontrollü olma, statükoyu koruma, sıraya koyma, planlama, durağanlık, işi zamanında yapma, detaylara eğilme, yapılandırılmış görevler, idarecilik, ritmik jimnastik, örgütlenme becerisi, sonuç çıkarma, listeleme, yeni fikirlere karşı alay, tutuculuk, savunma, koruma, şiddet eğilimi, okul ve iş v.b.	İfade etme, dokunsal, kişilerarası iletişim, müziksever, insanları anlama, hissetme, sosyal, özen gösterme, yardım etme, öğretme, rahat ettirme, yetiştirme, destekleme, iyileştirme, danışmanlık, koordinasyon, yazma, anlama, fikirleri açıklama, katılımcı, eğitim, düşünme, konuşma, ikna etme, insanlara yardım etme, açıklayıcı yazı, danışmanlık, müzik yeteneği, vurgu, ezgi, tonlama, akıcı konuşma, ikna becerisi, kodlama, yargılamaktan kaçınma, tutkular

Derleyen: Gökhan AKGÜL

Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı gibi anlamlı cümle kurma, gramer bilgisi, tartışma gibi dile ait davranışlar sol üst çeyrekte yer alırken; vurgu, ezgi, tonlama, akıcı konuşma, kodlama, müzik yeteneği, ikna gibi davranışlar, beynin sağ alt çeyreğinde yer almaktadır. Yine sağ üst çeyrekte kavrayış, hayal gücü, öykülendirme, canlandırma, sanatçı yeteneği, şiir, roman vb. dile ait işlevleri ilgilendiren davranışların yer aldığını görüyoruz.

Bütünsel Beyin Modeli'ne göre hazırlanan haritadan da anlaşılacağı gibi, dilsel davranışlar neredeyse beynin tüm çeyreklerine dağılmıştır. Bu da demek oluyor ki dilsel işlemlerde beynimizde yer alan tüm çeyrekler bir organizasyon dâhilinde çalışmaktadır. Bütünsel Beyin Modeli, dil ve beyin arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkinin işlevsel dağılım oranlarını görselleştirmesi bakımından nitelikli ve bilimsel bir model sunmaktadır (Onan; 2005:157). Yani dilsel işlevlerde sol yarım kürenin, sağ yarım küreden daha üstün olduğunu ya da tam tersini söylemek mümkün değildir.

Bir sonraki bölümde beyinle doğrudan ilişkisi olan bilişsel bilimler ve öğrenme basamakları ele alınacaktır. Bu bölüm beyin işlevlerinin eğitim ve öğretime uyarlanması açısından oldukça önemli olacaktır. Buradan elde edilecek verilerin, beyin modelleri ile elde edilecek verilerle örtüşüp örtüşmemesi çalışmamız açısından büyük önem arz etmektedir. Çünkü öğrenme basamakları beyin bölgelerinde yer alan işlevlerle paralellik göstermektedir. Genel anlamda aşağıda inceleyeceğimiz bölüm, tezin güvenilirliğini arttıracaktır. Başka bir ifadeyle ileri sürülen düşüncelerin sağlanmasını oluşturacaktır.

### **3.3. BİLİŞSEL ÖĞRENME VE BİLİŞSEL ÖĞRENME BASAMAKLARI**

Bu bölümde, beyni doğrudan ilgilendiren ve onun işleyiş sürecini basamaklayarak anlatan bilişsel öğrenme kavramı üzerinde durulacaktır. İlköğretim ikinci kademe Türkçe Programı'ndaki okuma, dinleme, konuşma ve yazma öğrenme alanlarındaki kazanımların bilişsel öğrenme basamakları çerçevesinde incelenmesi ve sınıflandırılması, çalışmanın geneli açısından son derece önem taşımaktadır.

Asıl konuya geçmeden önce, bilişsel öğrenme kavramı üzerinde durmak gerekiyor.

### 3.3.1. Bilişsel Öğrenme Kavramı

Cognitive sözcüğü, *kavramak* anlamına gelen Latince *cognitio* kelimesinden gelmektedir. Kelime, bir bilginin içselleştirilmesi anlamına gelmektedir. Bilişsel bilimler; felsefe, psikoloji, bilgisayar bilimleri, sinirbilim, dilbilim ve antropoloji gibi bilim dallarıyla disiplinler arası bir ortamda yapılmış ayrı bir çalışma alanıdır.

1950'lerin ortalarında bilgi işlemsel hesaplamaların zihin ile benzerliğini fark eden bilimciler tarafından gündeme getirilen bilişsel bilimler alanı, 1970'lerde Bilişsel Bilimler Derneği'nin kurulması ile genel bir kabul gördü. Bugün 60'dan fazla üniversitede lisans ve yüksek lisans eğitimi verilen bilişsel bilimler yıllardır sorulan *akıl nedir* türünden soruları tüm disiplinlerden destek alarak yanıtlamaya çalışıyor”(Ayhan,2009:24).

Akıl ve zihin sözcükleri çok büyük tartışmalara ve üzerinde kafa yorularak hazırlanan birçok teoreme alt yapı hazırlamıştır.

Zihin, Eski Yunan filozoflarından bu yana sıkça sorgulanmış karmaşık bir olgudur. Platon'un ve Aristoteles'in insan bilgisinin doğasına dair düşünceleri, 19. yüzyılda deneysel psikolojinin doğuşu ile ivme kazanır. Modern psikolojinin kurucularından Alman doktor Wilhelm Wundt ve öğrencileri, zihinsel süreçleri laboratuvar ortamında çok daha sistematik olarak incelemeye başlar. Fakat davranışçılık deneysel psikolojiye baskın çıkınca, zihnin varlığını neredeyse reddetme noktasına gelinir. Davranışçılara, örneğin J.B. Watson'a göre psikoloji *gözlemlenebilir uyarana verilen, gözlemlenebilir tepkiyi* araştırmalıdır. O dönemde bilinç ve zihinsel temsiller üzerine bilimsel görüşler, saygın tartışmalarda yer almaz. Özellikle Kuzey Amerika'da 1950'ler tüm psikoloji biliminin davranışçı kuramlarla baskılandığı yıllar olur. 1956'da entellektüel alan çarpıcı bir şekilde değişmeye yüz tutar. Harvard Bilişsel Bilimler Merkezi'nin kurucusu ve Princeton Üniversitesi psikoloji profesörü George Miller, insan zihninin sınırlarına dair çalışmalarıyla hep gözden kaçırılan zihin temsilleri üzerine bir kez daha düşünülmesini sağlar. Miller'ın iddiasına göre hafızanın sınırları bilginin bütünlüklü bir kitle olarak zihne kaydedilmesiyle çözümlenebilir. Çünkü, zihinsel temsiller bilginin şifrelenmesi ve bu şifrenin çözülmesi için zihinsel süreçlere ihtiyaç duyar. Yani, öğrenilen her bilgi, aslında bir bütünün parçası olarak öğrenilmiştir ve hafızada ilişkilendirildiği alanda şifrelenmiş olarak korunur. Hafızadan bir bilgiyi geri çağırmak istediğinizde, bu bilginin şifresi çözülerek yeniden hatırlanır ve ifade edilebilir hâle gelir. Aynı dönemde ilk bilgisayarların kullanılmaya başlanması ile 1971 yılında Turing Ödülü'nü alan Amerikalı

bilgisayar bilimci ve bilişsel bilimci John McCarthy, MIT Yapay Zekâ Labaratuvarları'nın kurucusu bilgisayar bilimci ve matematikçi Marvin Minsky, Carnegie Mellon Üniversitesi'nde yapay zekâ araştırmaları yapan bilişsel bilimci ve bilgisayar bilimci Allen Newell ve bilişsel psikoloji ve bilgisayar bilimleri araştırmalarında sıkça adı geçen Amerikalı psikolog Herbert Simon gibi önde gelen bilim insanları, yapay zekâ alanında çalışmalara başlamıştır. Bunun yanısıra, dil üzerine yapılan tüm davranışçı önermeleri reddeden dilbilimin babası, MIT dilbilim profesörü Amerikalı dilbilimci ve filozof Noam Chomsky, aksine dilin öğrenilmiş bir alışkanlık olduğunu ve kendine ait zihinsel kuralları olduğunu iddia eder (Ayhan ;2009:24-27).

Özellikle öğrenme sırasında beyinde gerçekleşen elektriksel sinyallerin 20. y.y. başlarında Avusturyalı psikiyatrist Hans Berger tarafından EEG (elektroansefalogram) adı verilen bir ölçümle beyinde gerçekleşen elektrik akımının somut bir şekilde ortaya konmasıyla, beynin bu süreçte ne kadar aktif olduğu kanıtlanmıştır (Ayhan,2009:24-27).

Dolayısıyla artık günümüzde bilginin zihinsel bir süreç olduğu, öğrenme sırasında beyinde gerçekleşen aktivitelerin asıl öğrenmeyi açıklayan olgular olduğu ortaya çıkmıştır.

### **3.3.2.Bilişsel Öğrenme Basamakları**

Bu bölümde Bloom'un hazırlamış olduğu bilişsel öğrenme basamakları (taksonomi) ele alınacaktır. Tezde bu bölüme yer verilmesindeki amaç MEB 2006 kazanımlarının bilişsel basamaklara uygunluğunu kontrol etmektir. Bu bağlamda öncelikle, bilişsel öğrenme basamaklarının neler olduğuna ve bunların ne anlamlara geldiğine yer verilecektir.



**Tablo-4- Bilişsel Öğrenme Basamaklarının Sınıflandırılması**

<b>Alt Basamaklar</b>	
<b>Bilişsel Alan</b>	
<b>Bilgi</b>	Terimler Bilgisi Olgular Bilgisi Araç- Gereçlerin Bilgisi Alaşılagelmiş Davranışlar Bilgisi Yönelimler ve Aşamalı Diziler Bilgisi Sınıflamalar ve Kategoriler Bilgisi Ölçütler Bilgisi Yöntem Bilgisi Bir Alandaki Evrensel ve Soyutlamalar Bilgisi İlke ve Genellemenin Bilgisi Teori ve Yapılar Bilgisi
<b>Kavrama</b>	Çevirme Yorumlama Yordama
<b>Uygulama</b>	
<b>Analiz</b>	Ögelerin Analizi İlişkilerin Analizi Örgütlenme İlkelerinin Analizi
<b>Sentez</b>	Bir Plan veya İşlemler Takımı Öznel Ölçütler Bakımından Yargılama Özgün Bir İletişim Konusu Oluşturma Nesnel Ölçütler Bakımından Yargılama Soyut İlişkiler Takımı Geliştirme
<b>Değerlendirme</b>	

Kaynak: Gültekin,2005:

Aşağıdaki bölümlerde bu basamakları daha anlamlı hâle getirmek için, basamakların tanımları ve işlevleri ele alınacaktır.

### **3.3.2.1. Bilgi (Knowledge)**

Bilgi seviyesinde bulunan hedef ve davranışlar, daha çok belli bir tanım, bilgiyi ya da yöntemin ne olduğunu bilebilme anlamında kullanılmaktadır. Diğer bir ifade ile daha önce öğretilen belli bir bilgiyi hatırlama derecesi ölçülmektedir. Bu seviyedeki sorular ezber dayalı oldukları için, kolayca unutulabilecek türden sorulardır. Bu basamaktaki sorular ne nerede, ne zaman, kim ve tanımlayın gibi soru kelimeleri ile kurulabilir (Karaman,2005:80-85). Bilgi basamağıyla ilgili açıklamalar genellikle *soru* kavramı üzerinde yoğunlaşmıştır. Soru kavramı çalışmamızın konusuyla doğrudan ilgili olmadığı için biz bu başlık altında *kazanım* kavramı üzerinden bilgi basamağını açıklamaya çalışacağız.

Örnek olarak, okuma öğrenme alanından seçtiğimiz, *Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler* kazanımına bakalım. Bu kazanımda öğrencinin sadece olay, yer, zaman, şahıs gibi unsurları belirlemesi istenmektedir. Bireyin bunları bulabilmesi için bilgi basamağında olması yeterlidir. Çünkü birey burada tanımlama işlemi yapmaktadır. Birey bu işlemlerden geçerken terimler bilgisi, sınıflamalar ve kategoriler bilgisi; bilgi basamağı alt süreçlerini kullanır.

Bilgi basamağına ait alt süreçleri de şu şekilde sıralamak mümkündür: Terimler Bilgisi (Knowledge of Terms), Olgular Bilgisi (Knowledge of Specific Facts), Belirgin Bir Alanla İlgili Bilgilerle Uğraşma Araçları ve Yolları Bilgisi (Knowledge of Ways and Means of Dealing with Specifics), Alışlagelmiş Davranışlar Bilgisi (Knowledge of Conventions), Yönelimler ve Aşamalı Diziler Bilgisi (Knowledge of Trends and Sequences), Sınıflamalar ve Kategoriler Bilgisi (Knowledge of Classifications and Categories), Ölçütler Bilgisi (Knowledge of Criteria), Yöntem Bilgisi (Knowledge of Methodology), Bir Alandaki Evrensel ve Soyutlamalar Bilgisi (Knowledge of the Universals and Abstractions in a Field), İlke ve Genellemeler Bilgisi (Knowledge of Principles and Generalizations), Teori ve Yapılar Bilgisi (Knowledge of Theories and Structures) (Gültekin,2005:38).

### 3.3.2.2. Kavrama (Comprehension)

Kavrama seviyesinde, bilgi seviyesinin tersine öğrenciden belli bir bilginin ne anlam taşıdığını kendi ifadeleri ile ortaya çıkartması istenmektedir. Yani öğrencilerden daha önceden kazandıkları bilgi ve becerileri kullanarak o konu hakkında yorum yapması ve farklı biçimlerde gördüğünde tanınması istenmektedir. Bu seviyedeki sorular “açıkla”, “karşılaştır”, “benzerlik ve zıtlıklarını bul” gibi soru kelimeleri ile kurulur (Karaman,2005:80-85).

Kavrama basamağına ait alt süreçleri şu şekilde sıralamak mümkündür: Çevirme (Translation), Yorumlama (Interpretation), Yordama (Extrapolation) (Gültekin,2005:38).

Yukarıdaki açıklamalar çerçevesinde. örnek olarak aşağıdaki soru tipini inceleyebiliriz:

*“Önadaın cümle içindeki görevlerini belirtiniz ve her birine birer örnek veriniz.”*

Sorusu kavrama basamağına aittir. Fakat burada şu unutulmamalıdır ki kavrama basamağı bilgi basamağını da kapsamaktadır. Dolayısıyla bireye bilgi basamağında yer alan bilişsel süreçler kazandırılmadan bireyin kavrama basamağına geçmesi istenilemez. Çünkü birey bilgi basamağında kazandığı bilişsel düzeyi kavrama basamağında da kullanır. Soruda görüldüğü üzere kişi konuyla ilgili bilgiye sahip ve konuyu kavramış olarak düşünülmektedir. Eğer birey bilgi basamağını başarılı bir biçimde atlamış ve bu bilgi basamağında aldığı bilgiyi artık örneklerle açıklayabiliyorsa bu bilgiyi artık kavramıştır denilebilmektedir. Fakat bilginin içselleşmesi için bireyin ve/veya öğretene kişinin işi bitmiş değildir.

Kazanım çerçevesinde konuya açıklık getirmek için, dinleme öğrenme alanından seçilen şu kazanımı inceleyelim. *“Görsel/işitsel unsurlarla dinledikleri/izledikleri arasında ilgi kurar.”* Bu kazanımda öğrenci, bilgi basamağını konuyla ilgili olarak atlamış kabul edilir. Yani konuyla ilgili bilgisinin var olduğu düşünülür ve bunun üzerinden görsel/işitsel unsurlarla dinledikleri/izledikleri arasında bir yordama yapar. Fakat dikkat edilmelidir ki öncelikle bireyin konuyla ilgili bilgi basamağını geçmiş olması gerekir.

### 3.3.2.3.Uygulama (Application)

Uygulama seviyesinde, öğrencilerden daha önce öğrenmiş oldukları bilgileri yeni ve farklı ortamlarda kullanmaları istenmektedir. Burada ilk yapılması gereken iş, daha önceden öğrenilmiş olan bilgilerin hatırlanması ve içlerinden en uygun olan yöntem seçilerek yeni ortamda uygulanmasıdır. Bunun sonucunda, öğrencinin daha önce öğrenmiş olduğu bilgileri kullanabilme yeteneği ölçülmüş olur. Bu seviyedeki sorularda, *çözünüz, kullanınız, sınıflayınız* gibi soru kelimeleri kullanılmaktadır (Karaman,2005:80-85).

Örnek olarak aşağıdaki soru tipini inceleyebiliriz:

*“Dün gece ıssız bir yolun ortasında yürürken sessiz, yaşlı ve bir o kadar da ürkütücü bir kişiyle karşılaştı. Cümlesinde yer alan önadları bulunuz ve önadların türlerini belirtiniz.”* ya da *“Cümleyi öğelerine ayırınız”* gibi soru tipleri uygulama basamağında sorulan sorulardır. Bireyin bu soruları çözebilmesi için öncelikle sıfatın ne olduğunu bilmesi ve örnekleyebilmesi gerekmektedir. Yani hem bilgi hem de uygulama basamaklarını başarılı bir biçimde tamamlamış olması ön koşuldur. Aksi takdirde kişinin bu soruya yanıt vermesi olanaksızdır. Kişi edindiği bilgiyi kendi örnekleriyle açıklayabiliyor ve bir başka otorite tarafından hazırlanan ölçme durumunda da bu bilgiyi kullanarak *çözümleme, sınıflama* ve *ayırt etme* durumlarını kullanabiliyorsa, o bireyin bilgi, kavrama ve uygulama basamaklarını başarıyla tamamladığını söylemek mümkündür.

Örnek olarak; dinleme öğrenme basamağına ait *“Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler”* kazanımı inceleyelim. Bu kazanım, öğrenciye sunulan bir metnin temasını bulmaya yöneliktir. Öğrenciye belirli bir metin verilir ve öğrenciden bu metnin temasının bulması istenir. Bu, uygulama basamağına yönelik bir kazanımdır.

### 3.3.2.4. Analiz (Analysis)

Analiz seviyesinde, uygulama seviyesinin tersine mevcut olan uygulamaların nasıl oluştuğu ortaya çıkarılmaya çalışılır. Diğer bir ifade ile bu seviye ile ilgili hedefler, öğrenciden belli bir sistemin hangi alt sistemlerden oluştuğunu ve bu alt sistemlerin hangi yöntem ve ilkelere göre birlikte işlendiğini bulması beklenir. Bu ilkelerin ait olduğu sistemler arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarabilmesi için öğrencinin daha önceden bu ilkeleri uygun bir şekilde örgütleyebilmesi gerekir. Analiz seviyesinde olgular, yasalar, teoriler, hipotezler ve

verilen bir sınaama durumunun neden–sonuç ilişkileri, mantık ile birlikte irdelenebilir (Karaman,2005:80-85).

Analiz basamağına ait alt süreçleri şu şekilde sıralamak mümkündür: Öğelerin Analizi (Analysis of Elements), İlişkilerin Analizi (Analysis of Relationships), Örgütlenme İlkelerinin Analizi (Analysis of Organizational Principles) (Gültekin,2005:38).

Örnek olarak aşağıdaki soruyu inceleyelim:

*“Adil ve önad kavramlarını tanımlayarak, iki kavram arasındaki farkları belirtiniz.”* Ya da *“Yukarıdaki/aşağıdaki öykünün bölümlerine ayırınız, bu bölümler arasındaki farkları belirtiniz.”* Soruları analiz basamağındadır. Örneklerden de anlaşılacağı üzere kişi, verilen bütünü parçalara bölerek bunlar arasındaki farkları, benzerlikleri, ilişkileri fark eder ve ortaya koyar. Tabi bireyin, bu basamaktan önceki hiyerarşik basamakları başarıyla tamamlaması gerekmektedir.

Yine analiz basamağı çerçevesinde, okuma öğrenme alanına ait *“Metne ilişkin sorular oluşturur”* kazanımını inceleyelim. Bu kazanımda öğrencinin, öncelikle metni iyice okuyup anlamlandırması ve kendi içinde belirli metin elementlerine ayrıştırması gerekir. Aslında bu kazanım analiz basamağından önceki basamakların gerçekleşmesi ile yapılabilir. Yani bireyde bilgi, kavrama, uygulama basamaklarının gerçekleşmiş olması gerekir. Bu kazanımda hem uygulama hem de analiz basamağı ağır basmaktadır denilebilir.

### **3.3.2.5. Sentez (Synthesis)**

Sentez seviyesinde, öğrenciden belli öğeleri ya da parçaları birleştirerek yeni bir ürün ortaya çıkarması beklenmektedir. Yeni bir ürünün, daha önce hiç ortaya çıkarılmamış olması gerekir. Sentez seviyesi, çok zor ölçülen bir seviye olduğundan hedef ve davranış hazırlamak biraz zordur. Bu nedenle, sentez yeteneği genelde verilen ev ödevleri ve projeler ile ölçülmeye çalışılır. Bundan dolayı çoktan seçmeli soru tipleri, hem zaman açısından hem de nitelik açısından bu seviye için uygun değildir (Karaman,2005:80-85).

Sentez basamağına ait alt süreçleri şu şekilde sıralamak mümkündür: Özgün Bir İletişim Konusu Oluşturma (Production of Unique Communication), Bir Plan veya İşlemler Takımı Önerisi Oluşturma (Production of a Plan, or Proposed Set of Operations), Soyut İlişkiler Takımı Geliştirme (Derivation of a Set of Abstract Relations) (Gültekin,2005:38).

Örnek olarak aşağıdaki soru tipini inceleyebiliriz:

“Böcek, kuş, sevgi, çuval, bardak, yaşlı adam, kırmızı pelerin, küçük kız sözcüklerinden oluşan bir hikâye yazmaya çalışınız.” Sorusu, bir sentez basmağı sorusudur. Çünkü kişi var olan parçalardan kendine özgü, özgün bir bütün oluşturacaktır. Bu soruda bireyin kavramları bilmesi, hikâye yazın türüne dair alt bilişsel (bilgi, kavrama, uygulama, analiz) becerilere sahip olması gerekmektedir.

Bir başka örnek olarak yazma öğrenme alanına ait “*Şiir yazar*” kazanımını inceleyelim: Bu kazanımda öğrenciden yeni ve özgün bir şeyler ortaya koyması istenmiştir. Bu diğer basamaklara göre daha üst beceri olduğu için öğrenci için oldukça zor ama bir o kadar da öğrenciyi geliştiren ve beyin fonksiyonları üst düzeyde kullanabileceği bir beceri/kazanımdır. Bahsettiğimiz üzere bu kazanımda özgün ve yeni bir şeyler ortaya koyulduğu için bu kazanımın sentez basamağı içerisinde değerlendirilmesi gerekir.

### **3.3.2.6. Değerlendirme (Evaluation)**

Değerlendirme seviyesinde öğrencinin belli bir sistem ya da yöntem hakkında olumlu ya da olumsuz olarak belli bir karara varabilme yeteneğinin ölçülmesine çalışılır. Burada öğrenciden analiz ve sentez yeteneklerinin geliştirmesi istenir. Eğer öğrenci, belli bir olayı ya da yöntemi analiz ve sentez edemez ise o konu hakkında belli bir kanıya varması zordur. Bu arada dikkat edilmesi gereken nokta, öğrenci değerlendirme faaliyetinde kişisel yargılarını işe karıştırmamalıdır. Bu düzeydeki davranışların ölçülmesinde öğrencinin bazı noktalara dikkat etmesi gerekir (Karaman, 2005:80-85).

Değerlendirme basamağına ait alt süreçleri şu şekilde sıralamak mümkündür: Özel Ölçütler Bakımından Yargılama (Judgments in Terms of Internal Evidence), Nesnel Ölçütler Bakımından Yargılama (Judgments in Terms of Internal Evidence) (Gültekin,2005:38).

Örnek olarak aşağıdaki soru tipini inceleyebiliriz:

“*Türkçeye giren İngilizce kökenli kelimeler ne kadar çoğunluktadır, araştırınız. Çıkan sonucu -çok ya da az- yorumlayınız.*” Sorusu bir değerlendirme basamağı sorusudur. Birey bu noktada özellikle analiz ve sentez becerilerine çok fazla ihtiyaç duyar. Dolayısıyla bireyde tüm hiyerarşik bilişsel süreçlerin başarıyla tamamlanması gerekmektedir. Öncelikle kişi bu konuda bilgilere ulaşacak, Türkçenin ses özelliklerini kavrayarak yabancı sözcükleri ayırt

edebilecek, tüm bu bilgileri kavrayarak analiz edecek ve bir bütün oluşturup kâğıda dökülecektir. Daha sonra bu oluşturduğu bütünü tekrar irdeleyerek yorumlayacak ve bir değerlendirmeye ulaşacaktır.

Bir başka örnek olarak yazma öğrenme alanına ait olan “*Yazdıklarını biçim ve içerik yönünden değerlendirir*” kazanımını ele alalım: Bu kazanım bilişsel basamaklar seviyesinin en üstünde yer alır yani en üst düzey basamaktır. Kazanımdan da anlaşılacağı gibi, öğrenci, bu kazanımda tüm bilgi birikimini kullanmaktadır. Öncelikle yazma (türe özgü) ile ilgili bilgilere sahip olmalı, bu bilgileri kavramış olmalı, yazısını analiz etmeli ve ortaya çıkan sonuçları değerlendirmelidir. Yani birey, değerlendirme işini yaparken neredeyse tüm bilişsel basamakları kullanıp ancak bu şekilde en üst basamak olan değerlendirme basamağına ulaşabilmektedir.

### 3.3.3. Bilişsel Basamakların Beyin Bölgelerine Dağılımı

Bu bölümde, Bloom’un Taksonomisi’nde yer alan bilişsel basamakların beyin bölgelerine dağılımı gösterilecektir.

**Tablo-5- Bilişsel Basamakların Beyin Çeyreklerine Göre Dağılımı**

<b>Sol Üst</b>	<b>Sağ Üst</b>
Analiz, bilgi, kavrama, değerlendirme	Sentez, değerlendirme
<b>Sol Alt</b>	<b>Sağ Alt</b>
Uygulama, kavrama, değerlendirme	Değerlendirme

Derleyen: Gökhan AKGÜL

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere, bilişsel basamaklar işlevlerine göre beyin çeyreklerine dağıtılmıştır. Buradaki tablo çalışma açısından büyük önem taşımaktadır. Buradan elde edilen verilerle kazanımların hangi beyin çeyreklerine dağılımını gösteren dağılımla ilgili veriler çalışmada karşılaştırılacaktır. Bunu bir örnekle açıklamak gerekirse; Okuma öğrenme alanına ait kazanımlar beynin hangi çeyreğinde yığılmış. “Bu yığılmanın gerçekleştiği çeyrek, hangi bilişsel basamakları karşılıyor? Okuma öğrenme alanına ilişkin göz ardı edilen çeyrekler bireylerin hangi bilişsel aktiviteleri köreltiyor ya da geliştirilmiyor?”

gibi sorulara bu veriler dâhilinde ulaşılabacak ve öğretim programlarındaki, eğer varsa, eksiklikler tanımlanmaya çalışılacaktır.

### 3.3.4. Kazanımlarının Bilişsel Öğrenme Basamaklarına Göre Analiz Edilmesi, Sınıflandırılması ve Değerlendirilmesi

Aşağıdaki tabloda, bilişsel alan basamaklarına (bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme) göre sınıflandırılmış, İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi kapsamında geliştirilmesi öngörülen okuma, dinleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi öğrenme alanlarındaki kazanımlarla ilgili sayısal bilgilere yer verilmiştir.

**Tablo-6- 2006 Müfredatında Yer Alan Türkçe Kazanımların Bilişsel Öğrenme Basamaklarına Göre Dağılımı**

Bilişsel Alan Basamakları	Okuma	Dinleme	Konuşma	Yazma	Dil bilgisi	Toplam
Bilgi	2	1	1	2	0	6
Kavrama	21	13	6	7	37	84
Uygulama	2	5	14	9	17	47
Analiz	4	3	0	0	0	7
Sentez	7	4	1	2	0	14
Değerlendirme	5	5	4	3	0	17
<b>Toplam</b>	<b>41</b>	<b>31</b>	<b>26</b>	<b>23</b>	<b>54</b>	<b>175</b>

Derleyen: Gökhan AKGÜL

Bu tabloda özellikle kavrama ve uygulama basamaklarının üzerinde durulduğunu fakat başta bilgi ve analiz olmak üzere sentez ve değerlendirme basamaklarının çok yüzeysel geçildiği gözlemlenmektedir. Bu basamaklar bir bütündür ve hepsinin yaklaşık bir değer üstlenmesi gerekir. Eğer bir konu öğrenilecekse öncelikle bilgi verilmeli, bu bilginin öğrenci tarafından kavranması sağlanmalı sonra uygulamaya dönük etkinliklerle uygulatılmalı, daha sonra bu bilgileri parçalara bölerek ayrıştırabilmesi sağlanmalı, bu parçalardan yola çıkarak yeni ve özgün bir sonuç ortaya çıkarması sağlanarak bu sonuç hakkında bir değerlendirmeye vardırılması sağlanmalıdır. Ancak bu sayede üst düzey bir öğrenmeye ulaşılabilmektedir. Bu



bütün içerisinde atlanan veya yok sayılan herhangi bir basamak olduğunda öğretim veya öğrenimin üst düzeyde gerçekleşmesi beklenemez.

Tablolardaki verilerde karşımıza çıkan bir diğer sorun ise dil bilgisi alanında sadece iki bilişsel basamağa yer verilmiş olmasıdır. Bunlar, *uygulama* ve *kavrama* basamaklarıdır. Bu durum, dilbilgisi öğretiminin temel becerileri geliştirici yönde yeniden ele alınması gerçeğini gözler önüne sermektedir. Bu açıdan bakıldığında, uygulama ve kavrama basamaklarının önemsiz olduğu sonucuna varılmamalıdır. Aksine, dilin kuralları ile ilgili bilgilerin, kazanım formatına dönüştürülürken daha geniş bilişsel süreçlerle bağlantılı olması gerçeğinden bahsedilmektedir.

Yine, bu rakamlardan yola çıkılarak denebilir ki, bilişsel basamağın ilk kısmı olan *bilgi* basamağı tamamen yok sayılmıştır. Peki, öğrenciye verilen bilgilerin öğrenciye ulaşip ulaşmadığı nasıl anlaşılacaktır? Öğrencinin verilen bilgileri tanıyıp tanımlaması nasıl sağlanacaktır? Yine önemli bir basamak olan *analiz*, *sentez* ve *değerlendirme* basamakları atlanarak öğrencide; verilen bilgileri ayrıştırarak farklı durumlara uyarlama veya bu parçaları birleştirerek farklı sonuçlara ulaşmaları, bu sonuçları değerlendirme işini yapmaları nasıl sağlanacaktır? Bu basamaklar atlanarak verilen bir öğretimde bunların gerçekleşmesi mümkün değildir. Sayısal veriler arasında büyük bir fark bulunmaktadır. Bu fark bilişsel basamakların birbirini izler nitelikte olmadığı ve her konu için bu basamaklar göz önünde bulundurularak bir çalışma yapılmadığını göstermektedir.

### **3.4. EĞİTİM PROGRAMLARININ HAZIRLANMASINDA TEMEL ALINAN YAKLAŞIMLAR**

Bu konu çerçevesinde, kazanımları doğrudan ilgilendirmesi sebebiyle, eğitim programlarının yapılandırılmasında temel alınan altı temel yaklaşım üzerinde durulacaktır.

1. Davranışçı Yaklaşım
2. Olgunlaşmacı Yaklaşım
3. Oluşturmacı / Yapılandırmacı Yaklaşım
4. Gözleyerek (Sosyal) Öğrenme Kuramı
5. Weiner'in Nedensel Çıkarsama Kuramı

## 6. Gagne'nin Öğrenmenin Koşulları Kuramı

## 7. Çoklu Zekâ Kuramı

### 3.4.1. Davranışçı Yaklaşım

Davranışçılık psikolojiyi bilimsel bir davranış araştırması dalı olarak gören doktrindir ve öğrenmeyi fiziksel uyarıya davranışsal tepki sistemi olarak açıklar. Bu öğrenme teorisi üzerine çalışan psikologlar, ilişkiler ve öğrenilen davranışlar ağı üzerinde pekiştirme, pratik ve dışsal motivasyonun etkisiyle ilgilenirler. Böyle davranışçı çerçeve kullanan eğitimciler, bir öğretim programını, önceden belirlenen bilginin sınırlı yapısı dâhilinde, varsayılan beceriler olarak içerik alanına ayırarak bir ön planlama yapar ve sonra da bu parçaları basitten daha karmaşığa uzanan bir hiyerarşi içinde ardı ardına sıralarlar. Bu yaklaşımda öğrenciler pasif, dışsal motivasyona gereksinim duyan ve pekiştirmeden etkilenen bireyler olarak görülür. Eğitimciler zamanlarını, aşamalandırılmış ve iyi yapılandırılmış bir öğretim programı geliştirmeye ve öğrencileri nasıl değerlendirecekleri, motive edecekleri, pekiştirecekleri ve ölçmeye tabi tutacaklarını belirlemeye harcarlar. Davranışçı teori değişen davranışlar bakımından gözlenebilir bazı sonuçlar doğursa da, bilişselci değişimi, açıklama bakımından çok fazla anlam ifade etmemektedir (Durmuş,2007:9-10).

Davranışçı kuram içerisinde karşımıza önemli iki kavram çıkmaktadır. Bunlardan biri klasik, diğeri ise edimsel koşullanmadır.

Klasik koşullanma yoluyla insanlar ve hayvanlar doğal olarak tepki gösterdikleri uyarıcılardan farklı uyarıcılara da aynı tepkiyi göstermeyi öğrenirler. Özellikle duygusal tepkiler, korkular ve fizyolojik tepkiler klasik koşullanma sonucu oluşur. Klasik koşullanmayla ilgili ilk deneyi, Rus psikoloğu Ivan Pavlov gerçekleştirmiştir. Köpeklerin sindirim sistemi üzerinde çalışan Pavlov, köpeklerin, yiyeceklerini yerken salya çıkardıklarını; salya çıkarma eylemine yiyecekleri gördükleri zaman da devam ettiklerini şaşkınlıkla gözlemlemiştir. Deney uyarınca, Pavlov önce aç bırakılmış bir köpeği ses geçirmeyen bir odaya yerleştirmiş, sonra zil sesi çıkartarak köpeğe et vermiştir. Bu işlemi bir süre tekrarladıktan sonra zil sesi verip ardından et vermediği zaman da köpeğin salya akıttığını gözlemlemiştir (Gültekin, 2005:62). Köpeğin normal şartlarda eti ağzına aldığı zaman salya akıtması gerekirken, bu davranışı zil sesine koşullanarak gerçekleştirmesi klasik koşullanmayı en iyi şekilde ortaya koyan deney gerçekleştirilmiştir.

Davranışçı kuramla ilgili olarak önemli olan bir diğer kavramın ise edimsel koşullanma olduğu vurgulanmıştır. Skinner, edimsel koşullanmayı fareler üzerinde yaptığı deneyle açıklamaktadır. Deneye göre aç bırakılan fare, kafeste gelişigüzel hareketler yaparken rastlantı sonucu manivelaya dokunur ve farenin önündeki kabın içine yiyecek düşer. Gelişigüzel bir edim (hareket) sonucu ödüllenen fare, bu edimi daha sık tekrarlamaya başlar. Daha sonraları aynı durumda bırakılan farenin daha kısa sürede bu edimde bulunduğu görülür. Bu deney, edimsel koşullanmanın temelini açıkça ortaya koymaktadır (Gültekin, 2005:62-63).

Klasik koşullanmada bilinçli ve kasıtlı bir çaba yoktur. Edimsel koşullanmada ise bireyin bilinçli ve kasıtlı, çaba gerektiren edimleri vardır.

Davranışçı yaklaşım bu bağlamda incelendiğinde 1981 müfredatının bu doğrultuda hazırlandığı savına ulaşılabilmektedir. Bilişsel süreçleri çok yüzeysel geçerek öğrenmenin içsel süreçlerini bir kenara bırakarak, öğrenmenin daha çok yüzeysel boyutunu ortaya koyan bu kuram ülkemizde yıllarca kullanılmıştır. Öğrenciyi pasif kılan bu yaklaşım, öğretmeni aktif hâle getirerek öğrencinin yaparak-yaşayarak öğrenmesini olanaksızlaştırmıştır.

### **3.4.2. Olgunlaşmacı Yaklaşım**

Davranışçı yaklaşıma karşıt olarak olgunlaşmacılık, kavramsal bilgiyi öğrencinin gelişim aşamasına bağımlı olarak tanımlayan, bu gelişim aşamasının ise kalıtsal biyolojik programlamanın doğal bir açılımının sonucu olduğunu düşünen bir teoridir. Bu bakış açısına göre öğrenciler, etkin anlam oluşturucular ve deneyimi olgunlaşmanın sonucu olan bilişsel yapılarla yorumlayanlardır. Bu yüzden bu bilişselci olgunlaşmacılar açısından yaş cetvelleri önemli davranış habercileridir. Bu paradigma üzerinde çalışan psikologlar, büyümenin aşamalarını ve her bir aşamanın karakteristiği olan davranışları belirlemeye odaklanırlar. Sözelimi Erikson' (1950) un kimlik gelişimiyle ilgili olarak yaptığı araştırmalarda her biri üzerinde ayrı ayrıntılı olarak çalışılması gereken bir gelişim krizine bağlı sekiz aşama önermiştir (Durmuş,2007:10-11).

Olgunlaşmacı yaklaşım bir bakıma doğru veriler elde edip eğitim-öğretim ortamlarına katkıda bulunmuş olsa da yine öğrencinin pasif, öğrenmenin ise aktif hâle gelmesini sağlamıştır. Yine öğretmen bu yaklaşımda eğitim-öğretim ortamlarının düzenlenmesi gibi işlerle zamanlarının neredeyse tümünü geçirmek durumundadır. Bu yaklaşım öğrenmeyi

olgunlaşmanın bir sonucu olarak görür fakat öğrenme sonucu oluşan olgunlaşma ve gelişimi göz ardı eder.

### 3.4.3. Oluşturmacı / Yapılandırmacı Yaklaşım

Oluşturmacılık temelde pozitivist değildir, olgunlaştırıcılık ve davranışçılığın zıttı olarak tamamen farklı bir zemine dayanır. Öğretimde davranış ve becerilerden daha çok *bilişsel gelişim ve derin anlamaya* odaklanır. Basamaklar, olgunlaşmanın bir sonucu olmaktan çok *etkin öğrencinin organizasyonunun tekrar oluşumu* olarak kabul edilir. Öğrenmenin doğrusal bir süreçten daha çok karmaşık ve temelde doğrusal olmayan bir doğası olduğu düşünülür. Oluşturmacılık psikolojik bir teori olarak, bilişsel bilimin verimli çalışmalarına özellikle de Piaget'in 1980 yılında ölümünden önceki son çalışmasına, Lev Vygotsky ve takipçilerinin sosyo-tarihsel çalışmalarına ve Jerome Bruner, Howard Gardner, Nelson Goodman gibi öğrenmede temsilin rolü üzerine yapılan çalışmalara dayanmaktadır (Durmuş,2007:12-38).

Oluşturmacılık öğrenme üzerine geliştirilmiş bir teoridir. Bu doğrultuda bu teorinin eğitime uygulanabilirliği açısından maddeler halinde bir değerlendirme yaparak bu teoriğinin işlevselliği üzerinde durmak gerekir.

Oluşturmacı yaklaşıma göre paradigmaları Durmuş (2007) şöyle sıralar:

- Öğrenme, gelişimin bir sonucu değildir; öğrenme gelişimdir. Öğrenci yaratıcı olmalıdır ve kendi kendini organize etmelidir. Bu nedenle, öğrencilerin kendi sorularını sormalarına, olasılık olarak kendi hipotez ve modellerini üretmelerine, geçerliliklerini test etmelerine, konuşma ve uygulama gruplarında bunları tartışma ve savunmalarına izin vermelidirler.
- Dengesizlik öğrenmeyi kolaylaştırır. Öğrencilerin yaptığı hatalar öğrenme sürecinin sonucu olarak algılanmalı ve bu nedenle küçümsenmemeli ya da göz ardı edilmemelidir. Öğrencilere, hem birbirini doğrulayan hem de birbiriyle çelişkili birçok olasılığı araştırmaları ve üretmeleri için, gerçekçi ve anlamlı bağlamlar içerisinde zorlayıcı ve açık uçlu incelemeler sunulmalıdır. Özellikle çelişkiler aydınlatılmalı, araştırılmalı ve tartışılmalıdır.
- Yansıtıcı soyutlama öğrenmenin itici gücüdür. Anlam üreticiler olarak insanlar, deneyimleri arasında temsil biçimleriyle genellemeler ve

organizasyonlar yapma çabası içindedirler. Anı yazma ile yansıtmaya zaman vermek, çoklu sembolik biçimlerde temsil etmek veya deneyimler ve stratejiler arasından ilişkileri tartışmak yansıtıcı soyutlamayı kolaylaştırır.

- Topluluk içindeki diyalog daha ileri düzeyde düşünceye neden olur. Sınıf, “etkinlik, yansıma ve karşılıklı etkileşimle meşgul bir topluluk” olarak görülmelidir. Öğrenciler, öğretmenlerden daha çok, kendi düşüncelerini sınıf topluluğuna karşı savunmak, gerekçelendirmek, kanıtlamak ve aktarmakla sorumludurlar. Düşünceler ancak topluluk için bir anlam ifade ettiğinde gerçek olarak kabul edilirler ve *paylaşılmış bilgi* seviyesine yükselirler.

Yukarıda sıralanan maddeler, kuramın içeriğini ve eğitim-öğretim ortamının nasıl planlanması gerektiğini açık bir biçimde ortaya koymaktadır. Bu yaklaşım öğrenciyi tamamen aktif hâle getirerek öğrenmenin kalıcılığını daha üst seviyede tutmayı hedeflemiştir. Bu yaklaşımda öğretmen sadece rehberdir ve öğrencileri sadece yönlendirmekle görevlidir. Dolayısıyla öğretmen öğrencinin öğrenme sürecini net bir şekilde gözlemlemekte ve anında düzeltme ve/veya yönlendirmelerde bulunarak yanlış öğrenmelerinin de önüne geçmektedir.

Günümüzde uygulanan MEB 2006 müfredatı yapılandırmacı bir yaklaşımla hazırlanmış bir öğretim programıdır. Yukarıda görüldüğü gibi yapılandırmacı yaklaşım *Bloom Taksonomisine* göre oldukça üst becerilerin ön plana çıktığı bir yaklaşımdır. Bu çalışmada 2006 MEB (6,7,8. Sınıflar) Türkçe dersi kazanımları Bloom’un taksonomisine göre incelenerek analiz edilmiş ve üst beceriler gerektiren kazanımlara fazla yer verilmediği görülmüştür. Kazanımların üst becerilere eşit olarak yer vermemesi eleştirilmesi gereken büyük bir eksikliklerdir. Bu çalışmanın ardından, Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikler ve metin üstü sorularının da bilişsel anlamda değerlendirilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Ayrıca yeni eğitim sistemine geçiş çok hızlı olmuştur, dolayısıyla bu sisteme hâkim, yetişmiş eleman sıkıntısı yaşanmıştır. Dönüşümü düşünülen yapılandırmacı yaklaşım hem öğretmen hem de öğrenci açısından oldukça faydalı olacaktır. Fakat yukarıda da belirtildiği gibi kazanımların, içeriğin bu yaklaşıma uygun olarak tekrar gözden geçirilerek düzenlenmesi gerekmektedir. Çünkü Türkçe dersi kazanımlarında bilişsel anlamda büyük eksiklikler mevcuttur.

Çalışmanın bir başka boyutu olan, bilişsel öğrenme ve yapılandırmacı yaklaşımla doğrudan ilgisi olduğu düşünülen; kazanımların beyin çeyreklerine dağılımı analiz edilecektir. Her beyin çeyreğinin farklı becerileri kapsadığını bir önceki bölümlerde ifade edilmişti. Dolayısıyla analiz sonucu elde edilen veriler çalışma açısından önemli olacaktır. Herhangi bir

çeyreğin göz ardı edilmesi ya da çok az çalıştırılması o çeyreğe ait bir takım becerilerin de öğrencilere kazandırılmamasına neden olacaktır.

#### **3.4.4. Gözleyerek (Sosyal) Öğrenme Kuramı**

Gözleyerek öğrenme kuramı, klasik davranışçı kurama alternatif olması amacıyla geliştirilmiş bir öğrenme kuramıdır. Klasik davranışçı kuramın insan davranışlarında olan değişikliği açıklayamadığı durumlar söz konusudur. Bir başka deyişle, klasik koşullanma ve edimsel koşullanma gibi klasik davranışçı öğrenme kuramları, çeşitli sosyal ortamlarda bireyin çevresindeki insanlarla olan sosyal etkileşimleri sonucu gelişen öğrenmeyi açıklayamamaktadır.

Sosyal öğrenme kuramında öğrenmenin, tam olarak, klasik koşullanma ve edimsel koşullanma kuramının ileri sürdüğü gibi, pekiştirme ve ceza ilkesiyle gerçekleştirildiği kabul edilecek olursa, pek çoğumuz, yetişkin olarak bulunduğumuz ortamlarda, her zaman pekiştirme ve ceza ile karşılaşma olanağına sahip olmadığımız için, öğrenemeyeceğimiz gerçeğini de kabul etmemiz gerektiğini açıklamaktadır. Ancak, düşündüğümüzde günlük yaşamda pekiştirme ve ceza ile karşılaşılmasa da öğrenmenin gerçekleştiği ve öğrenilenlerin kalıcılığının devam etmekte olduğu görülmektedir. Sosyal ortamda herhangi bir pekiştireç almadan diş fırçalamayı, ocak - fırın kullanmayı, araba sürmeyi öğrenmiş olabiliriz. İşte bu noktada sosyal öğrenme kuramcıları, sosyal öğrenme yoluyla da bilgi, beceri ve davranışlar kazandığımızı açıklamaktadır(Can,2004,145).

Sosyal öğrenme kuramına göre, bireyler her zaman öğrenecekleri bilgi, beceri ya da davranış üzerinde doğrudan çalışma veya deneyim elde etmek olmaksızın, diğer bireylere bu davranışlar öğretilirken ya da diğer bireyler bu davranışları sergilerken gözleyerek de öğrenebilirler.

#### **3.4.5. Weiner'in Nedensel Çıkarsama Kuramı**

Weiner'in nedensel çıkarsama kuramı, bilgi ve becerilerin nasıl öğrenildiğini açıklayan bir kuram değil, öğrenmeyi daha etkili ya da etkisiz kılan duygusal ve bilişsel öğeleri açıklayan bir kuramdır. Dolayısıyla, bu kuramın öne sürdüğü görüş ve ilkeler, diğer öğrenme kuramlarının öne sürdüğü görüş ve ilkeleri bütünleyici bir özellik göstermektedir.

Weiner'in nedensel çıkarsama kuramı, güdülenme ve çıkarsama yapma konularında yapılan araştırmaların sonuçlarını bütünleştirmektedir. Nedensel çıkarsama, bir olayın ya da sonucun nedenlerine ilişkin bireyin kişisel görüşleridir. Weiner'in kuramla ilgili temel savları şunlardır:

1. İnsan güdülenmesinin en önemli kaynaklarından biri, anlama arayışıdır.
2. Nedensel çıkarsamalar tek boyutlu olarak açıklanamayacak ölçüde karmaşıktır.
3. Davranışlar, geçmiş davranışlara ilişkin yapılan nedensel çıkarsamalardan etkilenir(Can,2004,178-186).

Bu kurama, var olan diğer kuramların terimlerini kullandığı ve yeni bir durum ortaya koymadığı gerekçesiyle ayrıntılı olarak yer verilmemiştir.

### **3.4.6. Gagne'nin Öğrenmenin Koşulları Kuramı**

Gagne'ye göre, bireylerin sahip oldukları özelliklerin çoğu öğrenme sonucunda edinilmiştir. Öğrenme ise, bireyin içinde bulunduğu tüm ortamlarda edindiği yaşantılar sonucunda gerçekleşmektedir. Dolayısıyla da, Gagne'ye göre tüm bireylere bu anlamda büyük görevler düşmektedir. Özellikle çocukların bulunduğu ortamlarda, onlara en uygun öğrenme yaşantılarını sağlamak için çok dikkatli olmak gerekmektedir.

Gagne'ye göre öğrenmenin bireyin ilerlemesine katkısı iki şekilde olmaktadır: genelleme ve bileşke... Genelleme, öğrenilen bir özelliğin pek çok durumda kullanılmasıdır. Örneğin, dört işlemi yapma becerisi; bakkal hesabı, maaş hesabı, vergi hesabı gibi durumlara genellenir. Bileşke ise öğrenilen bir özelliğin, başka özelliklerin öğrenilmesine katkıda bulunmasıdır. Örneğin, toplama işlemi, diğer işlemlerin öğrenilmesine zemin hazırlar. Öğrenilen bir becerinin yeni durumlara genellenmesi ve daha karmaşıkt becerilerin edinimine yol açması, bilişsel gelişimi sağlar.

Gagne'ye göre öğrenme, doğal olarak gerçekleşen değil, belli koşullar çerçevesinde gerçekleşen bir olaydır. Dolayısıyla Gagne, öğrenmenin hangi koşullarda ve nasıl gerçekleştiğini açıklamaya çalışmıştır. Ayrıca Gagne, öğrenme gerçekleştiğinde birey davranışlarında ne gibi gözlenebilir değişiklikler olduğunu da betimlemiştir. Gagne'nin öğrenmeye ilişkin açıklamaları, bir öğrenme kuramından çok çeşitli kuramların ortaya attığı kavramların kullanılmasıyla öğrenmeyi açıklayan bir model özelliği göstermektedir (Can, 2004: 188-195).

Bu kurama, var olan diğerkuramların terimlerini kullandığı ve yeni bir durum ortaya koymadığı gerekçesiyle ayrıntılı olarak yer verilmemiştir.

### 3.4.7. Çoklu Zekâ Kuramı

Zekânın ne olduğunu, nelerden oluştuğunu, yapısını, vs farklı bilim insanları farklıkuramlarla açıklamaya çalışmaktadırlar. Bu kuramlardan biriside özellikle ülkemizde son yıllarda sıkça tartışılan ve Harward Üniversitesi öğretim üyelerinden Howard Gardner tarafından 1983 yılında geliştirilen çoklu zekâ kuramıdır( Multiple Intellegence MI Theory).

Gardner kuramında zekâyı “problem çözme kapasitesi ya da değerli bir veya birden çok kültürel yapı ürününe şekil vermek” olarak tanımlamaktadır ve çoklu zeka kuramının temelinde de diğerkuramlarının bahsettiği gibi, biyolojik ve kültürel boyutlar bulunmaktadır.

Gardner insan zekâsının 8 ayrı alt zekâdan oluştuğunu öne sürmektedir. Bunlar:

- I. Sözel(verbal)
- II. Mantık(logical)
- III. Görsel(visual)
- IV. Müziksel(musical)
- V. Bedensel(kineshtetic)
- VI. Kişilerarası(intrapersonal)
- VII. Kişiyedönük(interpersonal)
- VIII. Doğa(naturalist) zekalardır(Mckenzie,2005).

Ayrıca Armstrong (2003;13-14) bu zekaları aşağıdaki şekilde açıklamıştır.

**1- Sözel zekâ:** Bir dile ait fonoloji’yi(phonology), söz dizimini(syntax), gramer yapısını, kavram telaffuzunu ve sözcükleri anlamına uygun olarak kullanabilme becerisini kapsar. Şairler, editörler, roman yazarları vs bu zekâsı kuvvetli olan bireylere örnek olarak verilebilir.

**2- Mantıksal zekâ:** Bu tür zekâsı kuvvetli olan bireyler mantık kurallarına ve benzerliklerine, neden-sonuç ilişkilerine ve bunlara benzer soyut işlemlere karşı çok hassas ve duyarlıdırlar.



Bu kişiler kategorilere veya sınıflara ayırarak, genelleme yaparak, hesaplayarak, mantık yürüterek ve soyut ilişkiler üzerinde çalışarak iyi şekilde öğrenirler. Matematikçiler, istatistikçiler, bilgisayar programcıları, vs bu zekâsı kuvvetli bireylere örnek olarak verilebilir.

**3- Görsel zekâ (Uzaysal-spatial):** Bu tür zekâsı kuvvetli olan bireyler objektif olarak gözlemlene veya görsel ve uzaysal fikirleri grafiksel olarak sergileme becerisine sahiptir (fiziksel bir uyarıcı olmasa bile). Harita yapımcıları, mimarlar vs bu tür zekâsı kuvvetli bireylere örnek olarak verilebilir.

**4- Müziksel zekâ:** Bu tür zekâsı yüksek bireyin bir müzik parçasındaki ritmi, akustik düzeni, melodiyi, müzikteki iniş ve çıkışları, müzikteki bileşenleri, vs anlayabilme becerisi yüksektir. Bu zekâ türündeki bireyler en iyi ritim, melodi ve müzikle öğrenirler. Bu zekâsı kuvvetli olan bireylere örnek olarak besteciler, piyanistler, şarkıcılar, vs verilebilir.

**5- Kinestatik zekâ:** Bu tür zekâsı kuvvetli olan bireyler koordinasyon, denge, güç, esneklik gibi vücut hareketlerinde beceriklidirler ayrıca hız gibi bazı fiziksel özelliklerin yanı sıra, dokunsak nitelikteki alanlarda da beceriklidirler. Bu zekâsı kuvvetli bireylere aktörler, atletler, dansçılar örnek olarak verilebilir.

**6- Kişiler arası zekâ:** Bu zekâ türü ile bir insanın diğer insanlardaki farklı özelliklerin farkına vararak onları en iyi şekilde yorumlama ve değerlendirme yeteneği kastedilir. Sosyal zekâsı güçlü olan kişiler, bir grup içerisinde grup üyeleri ile işbirliği yapma, onlarla uyum içinde çalışma ve bu insanlarla sözlü veya sözsüz iletişim kurma gibi yetenekleri güçlü insanlardır. Bu zekâsı kuvvetli bireylere psikologlar, eğlence düzenleyiciler, psikoterapistler örnek olarak verilebilir.

**7-Kişiyeye dönük zekâ:** Bu zekâ türü kuvvetli olan bireylerin kendini objektif olarak değerlendirme, duygularını, isteklerini ve ihtiyaçlarını fark edebilme, kendini iyi disipline edebilme becerileri ve özgüvenleri yüksektir. Ayrıca diğer bireylere ait motivasyonları, olumsuzlukları, vs fark edebilme becerilerine sahiptirler. Bu zekâsı kuvvetli bireylere öğretmenler, siyasetçiler, terapistler, vs örnek olarak verilebilir.

**8-Doğa zekası:** Bu zeka türü gelişmiş olan bireyler farklı fauna ve floralardaki türleri ait anlama ve sınıflama becerilerine sahiptir. Ayrıca bütün ekosistemdeki yaşayan canlılara karşı

ilgi duyarlar. Bu zekâsı kuvvetli bireylere zoolojistler, veterinerler, biyolojistler, vs. örnek olarak verilebilir.

### 3.5. İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME 1981 PROGRAMINDA YER ALAN DAVRANIŞLARIN VE 2006 TÜRKÇE PROGRAMINDAKİ KAZANIMLARIN ÖĞRENME ALANLARINA DAĞILIMLARI İLE İLGİLİ SAYISAL VERİLER

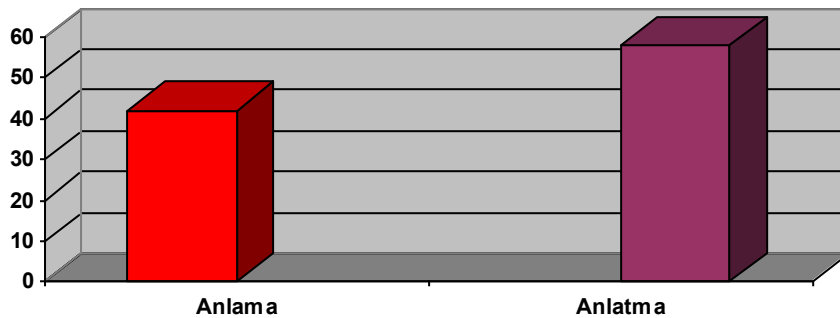
Bu başlık altında, 2006 yılı Türkçe Dersi 6,7 ve 8. Sınıflar Öğretim Programı'nda mevcut olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma öğrenme alanlarına kazanımlarla ilgili sayısal verilere yer verilecektir.

#### 3.5.1. 1981 Yılı 6,7 ve 8. Sınıflar Türkçe Programındaki Kazanımların Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı

Aşağıdaki tabloda da görüldüğü üzere anlama öğrenme alanında 71, anlatma öğrenme alanında ise 98 olmak üzere toplam 169 Türkçe dersi kazanımı tespit edilmiştir (MEB,1982).

**Tablo-7- 1981 Yılı 6,7 ve 8. Sınıflar Türkçe Programındaki Kazanımların Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı**

1982 MEB MÜFREDATI YILI TÜRKÇE DERSİ KAZANIMLARININ ÖĞRENME ALANLARINA GÖRE DAĞILIMI	
ANLAMA	71
ANLATIM	98
<b>TOPLAM</b>	<b>169</b>

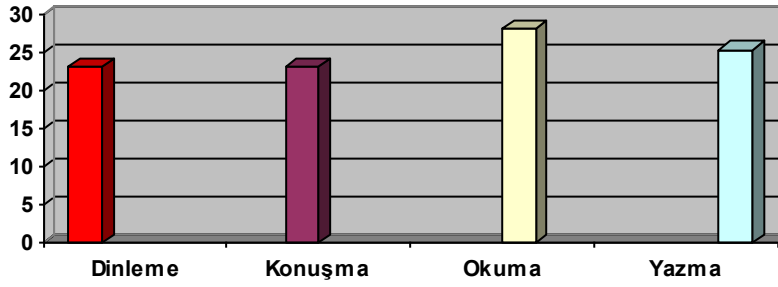


### 3.5.2. 2006 Yılı 6,7 ve 8. Sınıflar Türkçe Programındaki Kazanımların Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı

Aşağıdaki tabloda da görüldüğü üzere dinleme öğrenme alanında 42, konuşma öğrenme alanında 42, okuma öğrenme alanında 51, yazma öğrenme alanında ise 46 olmak üzere 2006 MEB müfredatında, dil bilgisi öğrenme alanı hariç, diğer öğrenme alanlarıyla ilgili toplam 181 Türkçe dersi kazanımı tespit edilmiştir (MEB,2006).

**Tablo -8- 2006 Yılı 6,7 ve 8. Sınıflar Türkçe Programındaki Kazanımların Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı**

2006 MEB MÜFREDATI YILI TÜRKÇE DERSİ	
KAZANIMLARININ ÖĞRENME ALANLARINA GÖRE DAĞILIMI	
DİNLEME /	42
İZLEME	
KONUŞMA	42
OKUMA	51
YAZMA	46
<b>TOPLAM</b>	<b>181</b>



## DÖRDÜNCÜ KESİM

### 4. KAZANIMLARLA İLGİLİ ANALİZLER

#### 4.1. Okuma Öğrenme Alanındaki Kazanımların Bütünsel Beyin Modeline Göre Analizleri

##### *1. Sesini ve beden dilini etkili kullanır.*

Bu kazanım vurgu, tonlama ve jest-mimiklerle doğrudan ilgili olduğu için beynin **sağ alt** çeyreğini ilgilendirmektedir.

Konuşma anında, beden dili ve prozodik unsurlar birlikte hareket etmektedir.

##### *2. Akıcı biçimde okur.*

Bu kazanım iki yönden incelenmelidir. Birinci kısım, kazanımın gramatik unsuru olup beynin **sol üst** çeyreğiyle ilgilidir. Bu durum dilbilgisel olarak doğru bir şekilde bireyin dizgeyi oluşturmasıdır.

Diğeri ise vurgu ve tonlama ile ilgili olup beynin **sağ alt** çeyreğiyle alakalıdır.

##### *3. Kelimeleri doğru telaffuz eder.*

Kelimelerin biçimsel yapılanması beynin gramer bilgisinden sorumlu alanı olan **sol üst** çeyrekte gerçekleşmektedir.

Konuşma sırasında ihtiyaç duyulan vurgu, ezgi ve tonlama, beynin **sağ alt** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

##### *4. Sözün ezgisine dikkat ederek okur.*

Bu kazanım vurgu, ezgi ve tonlama ile doğrudan ilgili olduğu için beynin **sağ alt** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

##### **5. Okuma yöntem ve tekniklerini kullanır.**

Okumada kullanılan yöntem ve teknikler çok çeşitlidir. Kullanılan yöntem ve tekniğe bağlı olarak beyinde harekete geçen alan değişmektedir. Bu sebeple ilgili kazanım beynin **bütün çeyreklerini** ilgilendirmektedir.

##### **6. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.**

Bu kazanımda birey, metinden elde edilen verilerle metin içinde yer alan sözcük ya da sözcük gruplarının anlamlarını çıkarmaya çalışır.

Bu süreçte kişi; analiz becerisiyle beynin **sol üst**, ortaya yeni bir şey koyduğu için sentez becerisiyle beyninin **sağ üst** çeyreklerini kullanır. Sol üst çeyreğin bütünü kavrama becerisi bu kazanımı doğrudan doğruya desteklemektedir.

##### **7. Metindeki anahtar kelimeleri belirler.**

Bu kazanımda kişi metni analiz ederek bütünü anlatan söz ya da söz öbeklerini bulur ki bu beceri beynin **sol üst** çeyreğinde gerçekleşir.

Bu kazanım metnin bütünü kavramayla da ilgili olduğu için beynin **sağ üst** çeyreğiyle de doğrudan ilgilidir.

##### **8. Metnin konusunu belirler.**

Bu kazanım metnin bütünü kavramayla ilgilidir. Dolayısıyla beynin **sağ üst** çeyreğinde gerçekleşir.

##### **9. Metnin ana fikrini / ana duygusunu belirler.**

Bu kazanımda öncelikle birey, metnin bütünü kavrar ve bu işlem sırasında beynin **sağ üst** çeyreğini kullanır.

Daha sonra bu bütünü analiz eder. Bu süreçte ise beynin **sol üst** çeyreğini kullanır.

Bu işlemin ardından analiz sonucu ortaya çıkan bilgilerle bir senteze ulaşır, bu süreçte de beynin **sağ üst** çeyreğini kullanır.

**10. Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler.**

Bu kazanımda öncelikle birey metnin bütününe kavrar ve bu işlem sırasında beynin **sağ üst** çeyreğini kullanır.

Daha sonra bu bütünü analiz eder, bu süreçte ise beynin **sol üst** çeyreğini kullanır.

Bu işlemin ardından analiz sonucu ortaya çıkan bilgilerle bir senteze ulaşır, bu süreçte de beynin **sağ üst** çeyreğini kullanır.

**11. Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler.**

Bu kazanım metnin analiz edilmesiyle doğrudan ilgilidir ve beynin **sol üst** çeyreğinde gerçekleşir.

**12. Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.**

Bu kazanımda birey, metni olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu bakımından analiz eder ve bu süreç beynin **sol üst** çeyreğinde gerçekleşir.

Bu analiz süreci gerçekleşmeden önce bireyin metnin bütününe kavraması gerekmektedir. Bu süreç ise beynin **sağ üst** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

**13. Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder.**

Bu kazanımda herhangi bir durumun çözümlemesi vardır. Dolayısıyla analiz becerisinin yoğunlaştığı görülmektedir. Bu kazanımı beynin **sol üst** çeyreğinde ele almak mümkündür.

Bunun yanı sıra, metindeki sebep sonuç ilişkileri bir bütünün parçaları olduğu için bu kazanım bütünü kavrama becerisinden sorumlu olan **sağ üst** çeyrekle de doğrudan ilgilidir.

Beynin sol alt çeyreği sonuç çıkarma işlemlerinden sorumludur. Bu sebeple, ilgili kazanımın **sol alt** çeyrekle de ilgili olduğunu söyleyebiliriz.

**14. Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder.**

Metindeki amaç sonuç ilişkilerini belirleyebilmek için analiz işlemi gerekmektedir. Analiz işleminden dolayı bu kazanımı beynin **sol üst** çeyreğinde ele almak mümkündür.

Metindeki amaç sonuç ilişkileri, bir bütünün parçaları olduğu için bu kazanım, bütünü kavrama becerisinden sorumlu olan **sağ üst** çeyrekle de doğrudan ilgilidir.

**15. Kalıplaşmış cümle yapılarının kuruluş ve kullanım özelliklerini kavrar.**

Bu kazanım bir bilginin kavranmasıyla ilgili olduğu için beynin **sağ üst** çeyreğinde gerçekleşmektedir. Bu kazanımda cümle yapılarının kavranması söz konusu olduğu için yine sağ üst çeyreği ilgilendirmektedir.

Kalıplaşmış cümle yapılarının kuruluş özellikleri doğrudan doğruya **sol üst** çeyrekte bulunan gramer bilgisi konusunun kapsamına girmektedir.

**16. Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.**

Bu kazanım oldukça karışık süreçleri içinde bulunduran bir kazanımdır. Örtülü anlamların bulunması metnin bütününe kavrama, analiz, sentez, mantık becerilerini içerisinde barındırır. Öncelikle bireyin metnin bütününden hareketle sözcüklere yüklenen gizil anlamları bulması gerekir ki bu süreçte birey analiz becerisini kullanır ve analiz sonucu elde edilen bilgilerle bir senteze ulaşmaya çalışır. Bu süreçte birey beynin **sol üst, sağ üst, sol alt** ve **sağ alt** çeyreklerini kullanır. Birey için oldukça üst bir beceridir.

**17. Okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.**

Bu kazanımda birey, iki konu arasındaki farkı kavrar ve anlamlandırır. Bu süreç dâhilinde kişi, kavrama becerisini kullanır ve bu beceri beynin **sağ üst** çeyreğinde gerçekleşir.

Bunun yanı sıra, farklı türde iki yargının ayrılması söz konusu olduğu için analiz becerisi ile ilgilidir ve beynin sol üst kısmını da ilgilendirmektedir.

**18. Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler.**

Bu kazanımda birey, öncelikle metnin bütününe kavrar. Bu kavrama sürecinde beynin **sağ üst** çeyreğini kullanır.

Metinde geçen olay ya da kurguların belirli bir sırayla verilmesi; sıralama ve plan yapma becerileriyle doğrudan ilgilidir. Bu süreç ise beynin **sol alt** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

**19. Metne ilişkin sorulara cevap verir.**

Bu kazanımda bireyin metne hakim olması, yani metni tam olarak kavraması gerekmektedir. Metnin bütününün kavranması işlemi ise beynin **sağ üst** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

**20. Metne ilişkin sorular oluşturur.**

Bu kazanımda birey öncelikle metne hâkim olmalıdır. Yani metnin bütününü kavramalıdır, bu süreç beynin **sağ üst** çeyreğinde gerçekleşmektedir. Daha sonra metnin bütününden hareketle sorular oluşturur. Bu süreç ise analiz becerisine dayanmaktadır ve beynin **sol üst** çeyreğinde gerçekleşmektedir. Bireyin ortaya koyduğu sorular kendine has, yani özgün olduğu için bu süreçte sentez becerisinden de söz etmek mümkündür ve bu beceri ise beynin **sağ üst** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

**21. Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar.**

Bu kazanım bir bilginin kavranması aşamasıyla doğrudan ilgilidir ve beynin **sağ üst** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

**22. Metnin planını kavrar.**

Bu kazanım bir bilginin kavranması aşamasıyla doğrudan ilgilidir ve beynin **sağ üst** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

**23. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder.**

Bu kazanımda, metni oluşturan unsurların birey tarafından kavranmış olması gerekmektedir. Çünkü kişi, ancak bu bilgilerin kavranmasıyla bir farkındalık durumuna ulaşabilir. Bu kavrama süreci, beynin **sağ üst** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

**24. Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder.**

Bu kazanımda, metni oluşturan unsurların birey tarafından kavranmış olması gerekmektedir. Çünkü kişi, ancak bu bilgilerin kavranmasıyla bir farkındalık durumuna ulaşabilir. Bu kavrama süreci, beynin **sağ üst** çeyreğinde gerçekleşmektedir. Yalnız bu kazanımda, yukarıdaki kazanımdan farklı olarak bir metin çözümlemesi vardır. Bu analiz süreci, beynin **sol üst** çeyreğinde gerçekleşmektedir.



**25. Metinde yararlanılan düşünceyi geliştirme yollarının işlevlerini açıklar.**

Bu kazanım, herhangi bir konunun açıklanması ile doğrudan ilgili olduğu için, kazanımın **sol üst** çeyrekte gerçekleştiğini söylemek mümkündür.

**26. Metne ilişkin karşılaştırmalar yapar.**

Bu kazanımda herhangi iki veya daha fazla ögenin karşılaştırılması durumu söz konusudur. Bu süreç dâhilinde birey, öğelere ait analizler yapmalıdır ve çıkan analiz sonuçları üzerinden karşılaştırmalar yapar. Bu süreç, beynin **sol üst** çeyreğinde gerçekleşmektedir. Fakat bu kazanımda çıkan analiz verilerinin tartışılıp tartışılmadığı açık değildir. O yüzden bir eleştirinin varlığından söz etmek mümkün değildir.

**27. Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar.**

Bu kazanım, bireyin empati kurabilme becerisiyle doğrudan ilgili olduğu için, beynin **sağ üst** çeyreğinde gerçekleştiğini söylemek mümkündür.

**28. Metinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.**

Bu kazanımda kişi, kendine verilen bir formül çerçevesinde problem çözmektedir. Burada bireyin yaratıcılığı ön plana çıkmaktadır. Dolayısıyla bu kazanımın, kişinin sol üst değil de beynin **sağ üst** çeyreğinde gerçekleştiği söylenebilir.

**29. Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur.**

Bu kazanım, bireyin hayal etme, tasarlama becerileriyle doğrudan ilgilidir. Dolayısıyla beynin **sağ üst** çeyreğinde gerçekleştiği söylenebilir.

Yine, ipuçlarından hareketle sonuç çıkarma söz konusu olduğu için **sol alt** çeyrekle de ilgilidir.

**30. Metnin öncesi ve / veya sonrasına ait kurgular yapar.**

Bu kazanım, bireyin hayal etme, bütünü kavrama, öykülendirme ve tasarlama becerileriyle doğrudan ilgilidir. Dolayısıyla beynin **sağ üst** çeyreğinde gerçekleştiği söylenebilir.

**31. Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.**

Bu kazanım, bireyin kavrama ve dolayısıyla kavranan bilgiyi diğerlerinden ayırt etme becerileriyle doğrudan ilgilidir. Dolayısıyla beynin **sağ üst** çeyreğinde gerçekleşir.

**32. Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder.**

Bu kazanımda duyguların dışı vurumu, yani ifadesi gerçekleşmektedir. Duygular ve bunların ifade edilme süreci, beynin **sağ alt** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

Yine bu kazanım, kavrayış, bütünü kavrama, hayal etme becerileri ile ilgili olduğu için beynin sağ üst çeyreğini ilgilendirmektedir.

**33. Okuduklarını kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır.**

Bu kazanımda birey, öncelikle beynin **sağ üst** çeyreğini kullanarak metnin bütününe kavrar.

Daha sonra kişi, beynin **sol üst** çeyreğini kullanarak metni analiz eder. Bu işlemler sonrasında birey, çıkan bilgileri toplar ve kendi hayatıyla birleştirerek bir senteze ulaşır. Bu sentez, kendi içinde eleştiriyi de barındırır. Sentez becerisi, beynin **sağ üst** çeyreğinde; eleştiri becerisi ise beynin **sol üst** çeyreğinde gerçekleşir.

**34. Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar.**

Bu kazanımda kişi, herhangi bir görseli kendi mantık süzgecinden geçirerek bir senteze varır. Bu sentez ise kişinin yorumudur. Bu süreç dâhilinde birey, beynin **sol üst** çeyreğinde gerçekleşen mantık ve beynin **sağ üst** çeyreğinde gerçekleşen sentez becerilerini kullanır.

**35. Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.**

Bu kazanımda birey, metnin içeriği ile başlığı arasındaki tutarlılık ilişkisini inceler. Bu süreçte kişi metnin bütününe hâkim olmalıdır ki birey bu işlemler sırasında beynin **sağ üst** çeyreğini kullanır.

Tutarlılık ilişkisini incelerken eleştiri ve açıklama becerileri kullanılır. Bu süreç ise beynin **sol üst** çeyreğinde gerçekleşir.

**36. Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.**

Bu kazanımda birey, kendine özgü yeni bir şeyler ortaya koyduğu için sentez, kavrayış, bütünü kavrama becerilerini kullanır. Bu süreç beynin **sağ üst** çeyreğinde gerçekleşir.

Metne farklı başlıkların bulunması, sonuç çıkarma becerisi ile yakından ilgili olduğu için sol alt çeyrekle de ilgilidir.

**37. Metnin yazarı veya şairi hakkında bilgi edinir.**

Bu kazanım, bireyin herhangi bir konuda kendini örgütlemesi, sonuç çıkarması ve metnin bütünü kavraması ile yakından ilgili olduğu için beynin **sol alt** çeyreği ile ilgilidir.

**38. Metni dil ve anlatım yönünden değerlendirir.**

Bu kazanımda birey, öncelikle beynin **sağ üst** çeyreğini kullanarak metnin bütününi kavrar.

Daha sonra kişi, beynin **sol üst** çeyreğini kullanarak metni analiz eder. Bu işlemler sonrasında birey, çıkan bilgileri toplar ve bir senteze ulaşır. Bu sentez, kendi içinde eleştiryi de barındırır.

Sentez becerisi, beynin **sağ üst** çeyreğinde; eleştiri becerisi ise beynin **sol üst** çeyreğinde gerçekleşir.

**39. Metni içerik yönünden değerlendirir.**

Bu kazanımda birey, öncelikle beynin **sağ üst** çeyreğini kullanarak metnin bütününi kavrar.

Daha sonra kişi, beynin **sol üst** çeyreğini kullanarak metni analiz eder. Bu işlemler sonrasında birey, çıkan bilgileri toplar ve bir senteze ulaşır. Bu sentez, kendi içinde eleştiryi de barındırır.

Sentez becerisi, beynin **sağ üst** çeyreğinde; eleştiri becerisi ise beynin **sol üst** çeyreğinde gerçekleşir.

**40. Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir.**

Bu kazanımda, bir konunun kavranma süreci ele alınmıştır. Kavrama süreci, beynin **sağ üst** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

Konular hakkında örnekleme yapma işi ise, bir taraftan konuları açıklamayı gerektirir, dolayısıyla örneklendirme işini konuları açıklama olarak da ifade edebiliriz. Sonuç olarak, bu sürecin beynin **sol üst** çeyreğinde gerçekleştiğini söylemek mümkündür.

**41. Aynı kavram alanına giren kelimeleri, anlam farklılıklarını dikkate alarak kullanır.**

Bu kazanım, sözcük veya sözcük gruplarının anlam değerlerinin kavranmasıyla ilgilidir. Bu işlem, beynin **sağ üst** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

Yine, aynı kavram alanına giren kelimelerin anlam farklılıklarını dikkate alarak kullanma, beynin **sol üst** bölümünde yer alan anlamlı cümle kurma becerisiyle de doğrudan ilgilidir.

**42. Okuduğu metinde geçen kelime, deyim ve atasözlerini cümle içinde kullanır.**

Bu kazanım, cümlenin anlam bütünlüğüne göre bireyin bir sözcük, deyim ya da atasözü seçerek kullanmasıyla ilgilidir. Bireyin bu süreci gerçekleştirirken kullanacağı söz ya da söz öbeklerinin cümlenin anlam bütünlüğünü bozmaması ve dolayısıyla kişinin anlamlı bir cümle oluşturması gerekir. Bu süreç, beynin **sol üst** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

Metinde geçen kelime, deyim ve atasözlerinin cümle içerisinde kullanımı, doğrudan doğruya bağlam ile ilgilidir. Bağlam ise bütünü kavrama becerisini yakından ilgilendirmektedir. Bu sebeple kazanım, beynin **sağ üst** çeyreği ile doğrudan ilgilidir.

**43. Okuduklarından hareketle öğrendiği kelimelerden sözlük oluşturur.**

Bu kazanım, kişinin kendini konuyla ilgili örgütlemesiyle paralellik gösterir. Çünkü birey, bu süreç dâhilinde kendi isteğiyle bu sözlüğü oluşturur. Sözlüğü oluşturmak için içsel bir örgütlemeye başvurur. Bu süreç beynin **sol alt** çeyreğinde gerçekleşir.

**44. Okuma planı yapar.**

Bu kazanım; planlama, sıraya koyma, listeleme becerileriyle doğrudan ilgilidir. Dolayısıyla bu kazanımı beynin **sol alt** çeyreği içerisinde ele almak mümkündür.

**45. Farklı türlerde metinler okur.**

Bu kazanım, örgütleme işlemi ile doğrudan ilgilidir ve beynin **sol alt** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

**46. Süreli yayınları takip eder.**

Bu kazanım, örgütleme işlemi ile doğrudan ilgilidir ve beynin **sol alt** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

**47. Okudukları ile ilgili duygu ve düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşır.**

Bu kazanımda birey, fikirlerini başka kişilerle paylaşmaya çalışır. Fikirlerin dışa vurumu, yani bir başka deyişle açıklanması, beynin **sağ alt** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

Bunun yanı sıra, öğrencinin paylaştığı düşünceler, eleştirel bir nitelik de taşıdığı için **sol üst** çeyrekle de ilgilendirilebilir.

**48. Şiir ezberler, şiir dinletileri düzenler, ezberlediği şiirleri uygun ortamlarda okur.**

Bu kazanım, örgütleme işlemi ile doğrudan ilgilidir ve beynin **sol alt** çeyreğinde gerçekleşmektedir. Şiirlerde vurgu ve tonlamanın düzgün olarak yapılması işlemi ise beynin **sağ alt** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

**4.2. Dinleme Öğrenme Alanındaki Kazanımların Bütünsel Beyin Modeline Göre Analizleri**

**1. Konuşmacının sözünü kesmeden sabır ve saygıyla dinler.**

Bu kazanım, bireyin kendini zamanlaması ve kontrol etmesiyle ilgilidir. Dolayısıyla bu beceriyi, beynin **sol alt** çeyreğine yerleştirmek mümkündür.

Sabır ve saygıyla dinleme davranışı doğrudan doğruya empatik bir yaklaşımın sonucudur. Bu sebeple ilgili kazanımı beynin **sağ alt** çeyreğiyle ilişkilendirmek mümkündür.

## **2. Başkalarını rahatsız etmeden dinler / izler.**

Bu kazanımda, kendini kontrol etme, planlama ve organize etme vardır. Beynin **sol alt** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

Bu kazanım, empatiyle de ilgili olduğu için beynin **sağ alt** çeyreğini ilgilendirmektedir.

## **3. Dinlenenle ilgili soru sormak, görüş bildirmek için uygun zamanda söz alır.**

Bu kazanımda birey, soru sorarak analiz ve çözümlene becerilerini kullanır. Bu işlem beynin **sol üst** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

Uygun zamanı bekleme işlemi ise bireyin zamanlama ve organize etme becerileriyle ilgilidir. Bu işlem sırasında kişi, beyninin **sol alt** çeyreğini kullanır.

## **4. Dinleme / izleme yöntem ve tekniklerini kullanır.**

Birey bu kazanımda, önceden belirlediği bilgileri aktarabilmek için belirli bir plana ihtiyaç duyar. Bu kazanım, organize etme ve planlama ile doğrudan ilgili olduğu için beynin **sol alt** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

## **5. Dinlenenin / izlenenin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.**

Bu kazanımda birey metinden elde edilen verilerle metin içinde yer alan sözcük ya da sözcük gruplarının anlamlarını çıkarmaya çalışır. Bu süreçte kişi; analiz becerisiyle beynin **sol üst** kısmını kullanmaktadır.

Ortaya yeni bir şey koyduğu için sentez becerisiyle beyninin sağ üst çeyreğini kullanmaktadır. Yine, bağlam kavramı, bütünü kavrama becerisiyle doğrudan ilgili olduğu için ilgili kazanımı beynin **sağ üst** çeyreği ile ilişkilendirmek mümkündür.

Sonuç çıkarma ile ilgili olduğu için beynin **sol alt** çeyreğini ilgilendirmektedir.

## **6. Dinlediklerindeki / izlediklerindeki anahtar kelimeleri fark eder.**

Bu kazanımda kişi metni analiz ederek bütünü anlatan söz ya da söz öbeklerini bulur ki bu beceri beynin **sol üst** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

Bu kazanım metnin bütünü kavrama ve kavrayışla da ilgili olduğu için beynin **sağ üst** çeyreğiyle de doğrudan ilgilidir.

Ayrıntılara dikkat etme ile ilgili olduğu için beynin **sol alt** çeyreğini ilgilendirmektedir.

**7. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.**

Bu kazanım metnin bütününe kavramayla ilgilidir. Dolayısıyla beynin **sağ üst** çeyreğinde gerçekleşir.

Konunun belirlenmesi, sonuç çıkarma ile ilgili olduğu için beynin **sol alt** çeyreğini ilgilendirmektedir.

**8. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler.**

Bu kazanımda öncelikle birey metnin bütününe kavrar ve bu işlem sırasında beynin **sağ üst** çeyreğini kullanır.

Daha sonra bu bütünü analiz eder, bu süreçte ise beynin **sol üst** çeyreğini kullanır.

Analiz sonucu ortaya çıkan bilgilerle bir senteze ulaşır, bu süreçte de beynin **sağ üst** çeyreğini kullanır.

Ana fikir ve ana duygunun belirlenmesi sonuç çıkarma ile doğrudan ilgili olduğu için beynin **sol alt** çeyreğini ilgilendirmektedir.

**9. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler.**

Bu kazanımda öncelikle birey metnin bütününe kavrar ve bu işlem sırasında beynin **sağ üst** çeyreğini kullanır.

Daha sonra bu bütünü analiz eder, bu süreçte ise beynin **sol üst** çeyreğini kullanır.

Bu işlemin ardından analiz sonucu ortaya çıkan bilgilerle bir senteze ulaşır, bu süreçte de beynin **sağ üst** çeyreğini kullanmaktadır.

**10. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.**

Bu kazanımda birey, metni olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu bakımından analiz eder ve bu süreç beynin **sol üst** çeyreğinde gerçekleşir.

Bu analiz süreci gerçekleşmeden önce bireyin metnin bütününe kavraması gerekmektedir. Bu süreç ise beynin **sağ üst** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

**11. Dinlediklerinde/izlediklerinde sebep-sonuç ilişkilerini belirler.**

Dinlediklerindeki sebep sonuç ilişkilerinin belirlenmesi doğrudan doğruya tutarlılık ve bağdaşıklık kavramları ile ilgilidir. Tutarlılık ve bağdaşıklık bütünü kavrama ile ilgili olduğu için beynin sağ üst çeyreğini ilgilendirmektedir. Sebep sonuç ilişkisi kurma

sentez becerisiyle ilgilidir. Sentez yapma becerisi, beynin **sağ üst** çeyreğinde yer almaktadır.

Bu kazanım, sıraya koyma kavramıyla da ilgili olduğu için beynin **sol alt** çeyreğini ilgilendirmektedir.

### ***12. Dinlediklerinde/izlediklerinde amaç-sonuç ilişkilerini belirler.***

Dinlediklerindeki amaç sonuç ilişkilerinin belirlenmesi doğrudan doğruya tutarlılık ve bağdaşıklık kavramları ile ilgilidir. Tutarlılık ve bağdaşıklık bütünü kavrama ile ilgili olduğu için beynin sağ üst çeyreğini ilgilendirmektedir. Amaç sonuç ilişkisi kurma sentez becerisiyle ilgilidir. Sentez yapma becerisi, beynin **sağ üst** çeyreğinde yer almaktadır.

Bu kazanım, sıraya koyma kavramıyla da ilgili olduğu için beynin **sol alt** çeyreğini ilgilendirmektedir.

### ***13. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki örtülü anlamları bulur.***

Örtülü anlamların bulunması metnin bütünü kavrama ve sentezle doğrudan ilgili olduğu için beynin **sağ üst** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

Analiz yapma becerisiyle ilgili olduğu için beynin **sol üst** çeyreğini de ilgilendirmektedir.

Türkçede örtülü anlam oluşturan temel unsurlardan biri de tonlamadır. Tonlama, beynin **sağ alt** çeyreği ile ilgilidir. Yine, beden dili davranışları da örtülü anlamlar oluşturabilmektedir.

### ***14. Dinlediklerini/izlediklerini kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler.***

Bu kazanımda öncelikle birey metnin bütünü kavrar. Bu beceri beynin **sağ üst** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

Dinlenen ve izlenenlerin kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetlenmesi, ayrıntılara dikkat etmeyle ilgili olduğu için bu kazanım beynin **sol alt** çeyreğini ilgilendirmektedir.

Dinlenen ve izlenenlerin kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetlenmesi, açık ifade etme ve anlamlı cümle kurma ile ilgili olduğu için bu kazanım beynin **sol üst** çeyreğini ilgilendirmektedir.

Dinlenen ve izlenenlerin kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetlenmesi, akıcı konuşma ile ilgili olduğu için bu kazanım beynin **sağ alt** çeyreğini ilgilendirmektedir.



**15. Dinlediklerine/izlediklerine ilişkin sorular oluşturur.**

Soru oluşturma, dinlenen veya izlenen metnin bütününe hâkim olmayı ve sentez yapmayı gerektirmektedir. Bütünü kavrama ve sentez yapma becerisi beynin **sağ üst** çeyreği ile ilgilidir.

Soru oluşturma, dinlenen veya izlenen metni analiz etmeyi ve eleştirmeyi gerektirmektedir. Analiz yapma becerisi beynin **sol üst** çeyreği ile ilgilidir.

**16. Dinlediklerine/izlediklerine ilişkin sorulara cevap verir.**

Bu kazanım, metnin bütününe kavrama ve problem çözme becerisi ile doğrudan ilgilidir ve beynin **sağ üst** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

Bu kazanım, fikirleri açıklama becerisiyle ilgilidir. Fikirleri açıklama becerisi, beynin **sağ alt** çeyreğini ilgilendirmektedir.

Bu kazanım, sonuç çıkarma becerisi ile ilgilidir. Sonuç çıkarma becerisi, beynin **sol alt** çeyreğini ilgilendirmektedir.

**17. Dinlediklerinde/izlediklerinde yer alan öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.**

Öznel ve nesnel yargıları ayırt edebilme becerisi, dinlenen veya izlenen metnin ayrıntılarına dikkat etmeyi gerektirmektedir. Ayrıntılara dikkat etme becerisi beynin **sol alt** çeyreğini ilgilendirmektedir.

Öznel ve nesnel yargıları ayırt edebilme becerisi, dinlenen veya izlenen metnin analiz edilmesiyle ilgilidir. Analiz etme becerisi beynin **sol üst** çeyreğini ilgilendirmektedir.

Öznel ve nesnel yargıları ayırt edebilme becerisi, dinlenen veya izlenen metnin bütününe kavramayla ilgilidir. Bütünü kavrama becerisi, beynin **sağ üst** çeyreğiyle ilgilidir.

**18. Dinlediklerine/izlediklerine ilişkin karşılaştırmalar yapar.**

Karşılaştırma yapabilme becerisi, dinlenen veya izlenen metnin bütününe kavramayı gerektirmektedir. Bütünü kavrama becerisi, beynin **sağ üst** çeyreğini ilgilendirmektedir.

Karşılaştırma yapabilme becerisi, dinlenen veya izlenen metnin eleştirilmesini gerektirmektedir. Eleştiri yapma becerisi beynin **sol üst** çeyreğini ilgilendirmektedir.

Karşılaştırma yapabilme becerisi, dinlenen veya izlenen metindeki ayrıntılara dikkat etmeyi gerektirmektedir. Ayrıntılara dikkat etme becerisi beynin **sol alt** çeyreğini ilgilendirmektedir.

**19. Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar.**

Yukarıdaki kazanımda empati kavramı ön plana çıkmaktadır. Empati kurma becerisi beynin **sağ alt** çeyreğini ilgilendirmektedir.

Bu kazanım, anlamlı cümle becerisini de ilgilendirmektedir. Anlamlı cümle kurma becerisi beynin **sol üst** çeyreğini ilgilendirmektedir.

Hayal etme kavramıyla ilgili olduğu için beynin **sağ üst** çeyreğini ilgilendirmektedir.

**20. Dinlediklerinde/izlediklerinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.**

Ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretme problem çözme becerisiyle ilgilidir. Problem çözme süreci beynin **sol üst** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

Ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretme çözüm üretme ve tasarlama becerileriyle ilgilidir. Çözüm üretme becerisi beynin **sağ üst** çeyreğini ilgilendirmektedir.

**21. İpuçlarından hareketle dinlediklerine/izlediklerine yönelik tahminlerde bulunur.**

Bu kazanımda birey, dinlediklerine ve izlediklerine yönelik önsezilerini kullanır ki bu beceri beynin **sağ üst** çeyreğinde gerçekleşir.

Kişi bu önsezileri metnin bağlamına göre bir mantık süzgecinden geçirir. Bu süreç de beynin **sol üst** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

Tahminde bulunma, sonuca varabilme becerisi ile ilgilidir. Bu sebeple ilgili kazanım beynin **sol alt** çeyreğini ilgilendirmektedir.

**22. Dinlediklerinin/izlediklerinin öncesi ve / veya sonrasına ait kurgular yapar.**

Bu kazanım bireyin metne yönelik hayal etme, canlandırma ve sezinleme becerileriyle ilgilidir ve bu beceriler beynin **sağ üst** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

**23. Dinlediklerinin/izlediklerinin başlığı/adı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.**

Bu kazanımda birey, metnin içeriği ile başlığı arasındaki tutarlılık ilişkisini inceler. Bu süreçte kişi metnin bütününe hâkim olmalıdır ki birey bu işlemler sırasında beynin **sağ üst** çeyreğini kullanır.

Tutarlılık ilişkisini incelerken eleştiri ve açıklama becerileri kullanılır. Bu süreç ise beynin **sol üst** çeyreğinde gerçekleşir.

**24. Dinlediği/izlediği metne farklı başlıklar bulur.**

Bu kazanım, metnin bütününe kavranması ve ortaya yeni özgün bir sonucun çıkarılmasıyla ilgilidir. Yani sentez becerisi gerektirir. Bu süreç beynin **sağ üst** çeyreğinde gerçekleşir.

**25. Görsel / işitsel unsurlarla dinledikleri / izledikleri arasında ilgi kurar.**

Bu kazanım, iki şey arasındaki tutarlılığı ortaya koyma, yani mantık yürütme becerisiyle ilgilidir. Bu süreçte kişi, bulunduğu duruma eleştirel bir bakış açısıyla da bakar. Bu işlemler beynin **sol üst** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

Görsel işitsel unsurlarla dinlenenler arasında ilişki kurma, sentez becerisini ilgilendirmektedir. Sentez becerisi beynin **sağ üst** çeyreğinde bulunmaktadır.

**26. Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.**

Şiir dili ses özelliklerinin yoğun bir biçimde kullanıldığı bir özelliğe sahiptir. Vurgu, tonlama, ezgi gibi parça üstü birimler şiir dilini farklı kılan en önemli özelliklerdendir ve bu unsurlar, beynin **sağ alt** çeyreğinde bulunmaktadır.

**27. Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder.**

Bu kazanımda duyguların dışa vurumu, yani ifadesi gerçekleşmektedir. Duygular ve bunların ifade edilme süreci, beynin **sağ alt** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

Şiirin uyandırdığı duyguların ifade edilmesi bütünü kavrama, hayal etme gibi becerilerle ilgilidir. Bu beceriler, beynin **sağ üst** çeyreğinde bulunmaktadır.

**28. Dinlediklerini/izlediklerini kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır.**

Bu kazanım, iki ayrı olayın karşılaştırılmasını, yani eleştirel bir bakışla incelenmesini gerektirir. Bu süreç, beynin **sol üst** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

İfade etme becerisiyle ilgilidir. İfade etme becerisi beynin **sağ alt** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

Ayrıntılara dikkat etme becerisiyle ilgilidir. Ayrıntılara dikkat etme beynin **sol alt** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

**29. Dinlediği/izlediği kişi, konu ya da metnin yazarı/şairi hakkında bilgi edinir.**

Bu kazanım, bireyin kendini herhangi bir konuda örgütlemesi ile doğrudan ilgilidir.

Bu süreç, beynin **sağ alt** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

Ayrıntılara dikkat etme becerisiyle ilgilidir. Ayrıntılara dikkat etme beynin **sol alt** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

**30. Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir.**

Bu kazanımda, bir konunun kavranma süreci ele alınmıştır. Kavrama süreci, beynin **sağ üst** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

Konular hakkında örnekleme yapma işi ise, bir taraftan konuları açıklamayı gerektirir, dolayısıyla örneklendirme işini konuları açıklama olarak da ifade edebiliriz.

Sonuç olarak, bu sürecin beynin **sol üst** çeyreğinde gerçekleştiğini söylemek mümkündür.

**31. Aynı kavram alanına giren kelimeleri, anlam farklılıklarını dikkate alarak kullanır.**

Bu kazanım, bireyin bir bilgiyi kavrayıp kullanabilmesiyle ilgilidir. Herhangi bir bilginin kavranması beynin **sağ üst** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

**32. Tekerleme, sayısmaca, bilmece ve yanıltmacaları ezberler/kullanır.**

Bireyin herhangi bir şeyi ezberlemesinin, kendi içsel örgütlemesiyle ilgili olduğu düşünülebilir. Örgütleme becerisi, beynin **sol alt** çeyreğinde yer alır.

**33. Şiir, türkü, şarkı türlerinde metinler ezberler.**

Bireyin herhangi bir şeyi ezberlemesinin, kendi içsel örgütlemesiyle ilgili olduğu düşünülebilir. Örgütleme becerisi, beynin **sol alt** çeyreğinde yer alır.

**34. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen kelime, deyim ve atasözlerini cümle içinde kullanır.**

Bu kazanım, cümlenin anlam bütünlüğüne göre bireyin bir sözcük, deyim ya da atasözü seçerek kullanmasıyla ilgilidir. Bireyin bu süreci gerçekleştirirken kullanacağı

söz ya da söz öbeklerinin cümlenin anlam bütünlüğünü bozmaması ve dolayısıyla kişinin anlamlı bir cümle oluşturması gerekir. Bu süreç, beynin **sol üst** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

**35. Dinlediklerinden/izlediklerinden hareketle yeni öğrendiği kelimelerden sözlük oluşturur.**

Bu kazanım, kişinin kendini konuyla ilgili örgütlemesiyle paralellik gösterir. Çünkü birey, bu süreç dâhilinde kendi isteğiyle bu sözlüğü oluşturur.

Sözlüğü oluşturmak için içsel bir örgütlemeye başvurur. Bu süreç beynin **sol alt** çeyreğinde gerçekleşir.

**4.3. Konuşma Öğrenme Alanındaki Kazanımların Bütünsel Beyin Modeline Göre Analizleri**

**1. Konuşmaya uygun ifadelerle başlar.**

Bu kazanımda, konuşmaya uygun cümlelerle başlama işlemi, planlama ve anlamlı cümle kurma becerileriyle doğrudan ilgilidir.

Planlama beynin **sol alt** çeyreğinde, anlamlı cümleler kurma becerisi ise beynin **sol üst** çeyreğinde yer alır.

**2. Konuşma sırasında uygun hitap ifadeleri kullanır.**

Bu kazanımda konuşmaya uygun hitap sözcüklerinin seçimi planlama gerektiğinden beynin **sol alt** çeyreğinde, hitap sözcüklerinin metnin anlam bütünlüğüne uygun olma işlemini ise beynin **sol üst** çeyreğinde ele almak mümkündür.

**3. Bulunduğu ortama uygun bir konuşma tutumu geliştirir.**

Bu kazanım konuşmanın ortama uygunluğu bakımından bir planlama gerektirir. Dolayısıyla bu bağlamda kazanımın beynin **sol alt** çeyreğiyle ilgili olduğu söylenebilir. Ortama uygun bir stratejinin geliştirilmesi, ancak ortamın analiziyle gerçekleşebilir. Dolayısıyla bu açıdan ele alındığından kazanımın beynin **sol üst** çeyreğiyle de ilgili olduğu söylenebilir.

**4. Standart Türkçe ile konuşur.**

Bu kazanım, dilsel işlevlerin gramatik unsurlarıyla ilgilidir. Dolayısıyla dil bilgisi işlevlerini beynin **sol üst** çeyreğinde ele almak mümkündür.

**5. Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurar.**

Bu kazanım, dilsel işlevlerin gramatik unsurlarıyla ilgilidir. Gramer bilgisi beynin **sol üst** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

**6. Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin yerine Türkçelerini kullanır.**

Bu kazanım, gramatik unsurlar bakımından beynin **sol üst** çeyreğiyle, örgütleme ve kontrol etme becerileriyle de yakından ilgili olduğu için beynin **sol alt** çeyreğiyle de ilgili olduğu söylenebilir.

**7. Karşısındakinin algulamakta zorluk çekmeyeceği bir hızda ve akıcı biçimde konuşur.**

Bu kazanım, tümcelerin gramatik olarak doğruluğu açısından beynin **sol üst** çeyreğiyle, tümcelerin akıcı ve hızlı biçimde olmasıyla ilgili ise beynin **sağ alt** çeyreğiyle ilgili olduğu söylenebilir. Çünkü akıcılık ve hızlilik, tümcelerin vurgu ve tonlamalarıyla ilgilidir.

**8. Konuşmasında nezaket kurallarına uyar.**

Bu kazanım, bireyin nezaket kurallarıyla ilgili kendini örgütlemesiyle alakalıdır. Bu süreç, beynin **sol alt** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

**9. Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatır.**

Bu kazanım; planlama, sıraya koyma, listeleme becerileriyle doğrudan ilgilidir. Dolayısıyla bu kazanımı beynin **sol alt** çeyreği içerisinde ele almak mümkündür.

**10. Konuşmasında sebep-sonuç ilişkileri kurar.**

Bu kazanımda herhangi bir durumun çözümlemesi vardır. Dolayısıyla analiz becerisinin yoğunlaştığı görülmektedir. Bu kazanımı beynin **sol üst** çeyreğinde ele almak mümkündür.

**11. Konuşmasında amaç-sonuç ilişkileri kurar.**

Bu kazanımda herhangi bir durumun çözümlenmesi vardır. Dolayısıyla analiz becerisinin yoğunlaştığı görülmektedir. Bu kazanımı beynin **sol üst** çeyreğinde ele almak mümkündür.

**12. Tekrara düşmeden konuşur.**

Bu kazanım, konuşmanın akıcılığıyla doğrudan ilgilidir. Tekrara düşülerek yapılan bir konuşma akıcılıktan uzak bir konuşmadır. Akıcı konuşma becerisi, beynin **sağ alt** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

**13. Konuşmayı uygun ifadelerle bitirir.**

Bu kazanım, mantıksal bir tutarlılık içerdiği için beynin **sol üst** çeyreğiyle ilgilidir. Ayrıca bir sonuç çıkarma işleminden de söz edileceği için beynin **sol alt** çeyreğiyle de ilgilidir.

**14. Konuşurken nefesini ayarlar.**

Bu kazanım, akıcı konuşma ve buna uygun nefes şeklinin planlanmasıyla ilgilidir. Akıcı konuşma becerisi, beynin **sağ alt çeyreğinde**; planlama becerisi ise beynin **sol alt** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

**15. İşitilebilir bir sesle konuşur.**

Bu kazanım, konuşmanın işitilebilirliği, yani vurgu ve tonlama ile ilgilidir. Bu beceri, beynin **sağ alt** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

**16. Kelimeleri doğru telaffuz eder.**

Bu kazanım, konuşmanın vurgu ve tonlama özelliği ile doğrudan ilgilidir. Bu beceri, beynin **sağ alt** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

**17. Konuşurken gereksiz sesler çıkarmaktan kaçınır.**

Bu kazanım, konuşmanın vurgu ve tonlama özelliği ile doğrudan ilgilidir. Bu beceri, beynin **sağ alt** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

**18. Uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yapar.**

Bu kazanım, konuşmanın vurgu ve tonlama özelliği ile doğrudan ilgilidir. Bu beceri, beynin **sağ alt** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

**19. Yapmacıktan, taklit ve özentiden uzak bir sesle konuşur.**

Yapmacıktan uzak olmak, bireyin vurgu ve tonlamaya hakim olmasını gerektirir. Ancak vurgu ve tonlama doğru bir şekilde yapılarak yapmacıktan uzak bir duruş sergilenebilir. Bu vurgu ve tonlama becerisi, beynin **sağ alt** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

Bireyin özgün (sentez) bir üslup oluşturması, beynin **sağ üst** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

**20. Sözleriyle jest ve mimiklerinin uyumuna dikkat eder.**

Bu kazanımda sözler ve jest-mimikler arasında bir koordinasyon olması gerekmektedir. Bu beceri, planlama becerisine dayanmaktadır ve beynin **sol alt** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

Jest ve mimiklerin kullanılması ise beynin **sağ alt** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

**21. Canlandırmalarda, sesini varlık ve kahramanları çağrıştıracak şekilde kullanır.**

Bu kazanım, canlandırma kullanılması gereken vurgu ve tonlama ile kişinin kendi vurgu ve tonlaması arasında bir planlama yapmasını gerektirir ki bu beceri beynin **sol alt** çeyreğinde gerçekleşir. Vurgu ve tonlamalar ise beynin **sağ alt** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

**22. Dinleyicilerle göz teması kurar.**

Bu kazanım, bireyin beden dilini (jest, mimik) etkili bir şekilde kullanabilmesiyle doğrudan ilgilidir. Bu süreç, beynin **sağ alt** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

**23. Konuşma konusu hakkında araştırma yapar.**

Bu kazanım, bireyin kendini örgütlemesiyle doğrudan ilgilidir. Bu beceri, beynin **sol alt** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

**24. Konuşma metni hazırlar.**



Bu kazanım, bireyin metinle ilgili planlama yapmasını gerektirir ve bu plan doğrultusunda metnini oluşturması gerekir. Bu planlama becerisi, beynin **sol alt** eyreğinde gerçekleşmektedir.

**25. Konuşmasını bir ana fikir etrafında planlar.**

Bu kazanım, bireyin metinle ilgili planlama yapmasını gerektirir ve bu plan doğrultusunda metnini oluşturması gerekir. Bu planlama becerisi, beynin **sol alt** eyreğinde gerçekleşmektedir.

**26. Ana fikri yardımcı fikirlerle destekler.**

Bu kazanım, bireyin metinle ilgili planlama yapmasını gerektirir ve bu plan doğrultusunda metnini oluşturması gerekir. Bu planlama becerisi, beynin **sol alt** eyreğinde gerçekleşmektedir.

**27. Konunun özelliğine uygun düşünceyi geliştirme yollarını kullanır.**

Bu kazanım, herhangi bir konunun açıklanması ile doğrudan ilgili olduğu için, kazanımın **sol üst** eyrekte gerçekleştiğini söylemek mümkündür.

**28. Atasözü, deyim ve söz sanatlarını uygun durumlarda kullanarak anlatımını zenginleştirir.**

Bu kazanım, bireyin metni bir plan dâhilinde organize etmesi, planlamasıyla ilgilidir. Bu beceri, beynin **sol alt** eyreğinde gerçekleşmektedir.

**29. Konuşmasını sunarken görsel, işitsel materyalleri ve farklı iletişim araçlarını kullanır.**

Bu kazanım, bireyin metni bir plan dâhilinde organize etmesi, planlamasıyla ilgilidir. Bu beceri, beynin **sol alt** eyreğinde gerçekleşmektedir.

**30. Konuşma öncesinde konuyla ilgili açıklamalar yapar.**

Bu kazanım, konuların açık bir dille ifade edilmesi, yani açıklanması ile ilgilidir. Bu konuları açıklama becerisi, beynin **sol üst** eyreğinde gerçekleşmektedir.

**31. Konuşma sırasında sorulan sorulara açık, yeterli ve doğru cevaplar verir.**

Bu kazanım, konuların açık bir dille ifade edilmesi, yani açıklanması ile ilgilidir. Bu konuları açıklama becerisi, beynin **sol üst** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

**32. Konuşmasında dikkati dağıtacak ayrıntılara girmekten kaçınır.**

Bu kazanım, konuşmanın planlanmasıyla doğrudan ilgilidir ve bu beceri beynin **sol alt** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

Fakat bu kazanımda konuşmanın akıcılığı da vurgulanmaktadır. Bu beceri ise beynin **sağ alt** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

**33. Konuşmasını belirlenen sürede ve teşekkür cümleleriyle sona erdirir.**

Bu kazanım, konuşmanın organizasyonu ile doğrudan ilgilidir. Bu planlama süreci, beynin **sol alt** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

**34. Konuşma yöntem ve tekniklerini kullanır.**

Bu kazanım konuşmayla ilgili belli başlı formüllerin kullanımıyla doğrudan ilgilidir. Dolayısıyla kazanımın beynin **sol üst** çeyreğinde gerçekleştiği söylenebilir.

**35. Konuşmasını içerik yönünden değerlendirir.**

Bu kazanım, bireyin kendi konuşmasını bir takım ölçütlerle analiz etme becerisini gerektirir. Bu beceri, beynin **sol üst** çeyreğinde gerçekleşmektedir. Analiz sonucu çıkan verilerin değerlendirilmesi ise olaya eleştirel bir bakış gerektirir. Bu beceri de yine beynin **sol üst** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

**36. Konuşmasını dil ve anlatım yönünden değerlendirir.**

Bu kazanım, bireyin kendi konuşmasını bir takım ölçütlerle analiz etme becerisini gerektirir. Bu beceri, beynin **sol üst** çeyreğinde gerçekleşmektedir. Analiz sonucu çıkan verilerin değerlendirilmesi ise olaya eleştirel bir bakış gerektirir. Bu beceri de yine beynin **sol üst** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

**37. Konuşmasını sunum tekniği yönünden değerlendirir.**

Bu kazanım, bireyin kendi konuşmasını bir takım ölçütlerle analiz etme becerisini gerektirir. Bu beceri, beynin **sol üst** çeyreğinde gerçekleşmektedir. Analiz sonucu çıkan verilerin değerlendirilmesi ise olaya eleştirel bir bakış gerektirir. Bu beceri de yine beynin **sol üst** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

**38. Konuşmasını sesini ve beden dilini kullanma yönünden değerlendirir.**

Bu kazanım, bireyin kendi konuşmasını bir takım ölçütlerle analiz etme becerisini gerektirir. Bu beceri, beynin **sol üst** çeyreğinde gerçekleşmektedir. Analiz sonucu çıkan verilerin değerlendirilmesi ise olaya eleştirel bir bakış gerektirir. Bu beceri de yine beynin **sol üst** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

**39. Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini sözlü olarak ifade eder.**

Bu kazanım, kişinin hazırlıklı ya da hazırlıksız olarak konuşma yapmasıyla doğrudan ilgilidir. Konuşma becerisi, beynin **sağ alt** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

**40. Anlamadıklarını ve merak ettiklerini sorar.**

Bu kazanım, bireyin belli bir konuyla ilgili kendini örgütlemesiyle doğrudan ilgilidir. Bu örgütleme becerisi, beynin **sol alt** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

**41. Sorunlarına konuşarak çözüm arar.**

Bu kazanımda, var olan problemi bireyin kendisinin çözüp çözmediği açık değildir. Fakat formüle dayalı olmayan problem çözme becerisi, beynin **sağ üst** çeyreğinde gerçekleşmektedir. Eğer birey problemin çözüm aşamasında aktif ise beyninin bu çeyreğini mutlaka kullanır.

**42. Yeni öğrendiği kelime, kavram, atasözü ve deyimleri kullanır.**

Bu kazanım, bireyin belli bir konuyla ilgili kendini örgütlemesiyle doğrudan ilgilidir. Bu örgütleme becerisi, beynin **sol alt** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

**4.4. Yazma Öğrenme Alanındaki Kazanımların Bütünsel Beyin Modeline Göre Analizleri**

**1. *Kâğıt ve sayfa düzenine dikkat eder.***

Bu kazanım planlama ve uygulamayla doğrudan ilgilidir. Dolayısıyla, beynin **sol alt** çeyreğiyle ilgili olduğu söylenebilir.

Dizayn etme ile ilgili olduğu için beynin sağ üst çeyreğini ilgilendirmektedir.

**2. *Düzgün, okunaklı ve işlek bitişik eğik yazıyla yazar.***

Bu kazanım örgütleme işlemi ile doğrudan ilgilidir ve beynin **sol alt** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

**3. *Elektronik ortamdaki yazışmalarda biçim ile ilgili kurallara uyar.***

Bu kazanım var olan teknik bilgilerin uygulanması becerisiyle ilgili olduğu için beynin **sol üst** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

**4. *Standart Türkçe ile yazar.***

Bu kazanım, dilsel işlevlerin gramatik unsurlarıyla ilgilidir. Dolayısıyla dil bilgisi işlevlerini beynin **sol üst** çeyreğinde ele almak mümkündür.

**5. *Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurar.***

Bu kazanım gramatik olarak, kabul edilebilir (anamlı) tümceler kurma ile doğrudan ilgili olduğu için beynin **sol üst** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

**6. *Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin yerine Türkçelerini kullanır.***

Bu kazanım, gramatik unsurlar bakımından beynin **sol üst** çeyreğiyle ilgilidir.

Örgütleme ve kontrol etme becerileriyle de yakından ilgili olduğu için beynin **sol alt** çeyreğiyle de ilgili olduğu söylenebilir.

**7. *Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatır.***

Bu kazanımda sıraya koyma becerisi ön plana çıkmaktadır. Dolayısıyla beynin **sol alt** çeyreğinde gerçekleştiği söylenebilir.

Bunun yanı sıra, olayları ve bilgileri sıraya koyma, **sağ üst** çeyrekte bulunan bütünü kavrama becerisiyle de yakından ilgilidir.

Anlamalı cümle kurma becerisini yakından ilgilendirdiği için **sol üst** çeyrekle ilgilidir.

**8. Yazısında sebep-sonuç ilişkileri kurar.**

Bu kazanımda herhangi bir durumun çözümlemesi vardır. Dolayısıyla analiz becerisiyle doğrudan ilgilidir. Bu kazanımı beynin **sol üst** çeyreğinde ele almak mümkündür.

**9. Yazısında amaç-sonuç ilişkileri kurar.**

Bu kazanımda herhangi bir durumun çözümlemesi vardır. Dolayısıyla analiz becerisiyle doğrudan ilgilidir. Analiz becerisi beynin sol üst çeyreğinde gerçekleşmektedir.

**10. Tekrara düşmeden yazar.**

Tekrara düşmeden yazma becerisi, beynin **sol üst** bölümünde anlamalı cümle kurma ve gramer bilgisi ile doğrudan ilgilidir.

**11. Yazım ve noktalama kurallarına uyar.**

Bu kazanım dilsel becerilerin gramatik boyutuyla ilgilidir. Bu süreç beynin **sol üst** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

**12. Yazma konusu hakkında araştırma yapar.**

Bu kazanım bireyin kendini bir konuda örgütleme becerisiyle doğrudan ilgili olduğu için beynin **sol alt** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

Yazma konusunda araştırma yapma süreci doğrudan doğruya kavrama ve kavrayışla da ilgilidir. Kavrama becerisi ise beynin **sağ üst** çeyreğinde yer almaktadır.

**13. Yazacaklarının taslağını oluşturur.**

Bu kazanım organize etme ve planlama becerileriyle doğrudan ilgili olduğu için beynin **sol alt** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

Bütünü kavrama becerisiyle ilgili olduğu için beynin **sağ üst** çeyreğini harekete geçirmektedir.

***14. Yazısını bir ana fikir etrafında planlar.***

Bu kazanım, bir düşüncenin belli bir konu etrafında planlanması ve strateji oluşturmayla ilgilidir ve beynin **sol alt** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

***15. Yazısının ana fikrini yardımcı fikirlerle destekler.***

Bu kazanım konuları açıklama, destekleme ve örneklendirme işlemleriyle ilişkilidir ve beynin **sağ alt** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

Ana fikrin yardımcı fikirlerle desteklenmesi sentezleme, birleştirme ve bütünü kavrama becerisiyle doğrudan ilgili olduğu için beynin **sağ üst** çeyreği ile de ilgilidir.

***16. Konunun özelliğine uygun düşüncüyü geliştirme yollarını kullanır.***

Bu kazanım, herhangi bir konunun açıklanması ve anlamlı cümle kurma becerisiyle doğrudan ilgili olduğu için beynin **sol üst** çeyreğiyle ilgilidir.

Düşüncüyü geliştirme yolları aynı zamanda, **sağ alt** çeyrekte bulunan açıklama, izah etme becerileriyle doğrudan ilgilidir.

***17. Atasözü, deyim ve söz sanatlarını uygun durumlarda kullanarak anlatımını zenginleştirir.***

Bireyin metni bir plan dâhilinde organize etmesi, planlama becerisiyle ilgilidir. Beynin **sol alt** çeyreğiyle ilgilidir.

Anlamlı cümle kurma ve açık ifade ile doğrudan ilgili olduğu için **sol üst** çeyrekle bağlantılıdır.

Bütünü kavrama becerisiyle ilgili olduğu için beynin **sağ üst** çeyreğiyle ilgilidir.

**18. Yazdığı metni görsel materyallerle destekler.**

Bu kazanım, bireyin metni bir plan dâhilinde organize etmesi, planlamasıyla ilgilidir. Bu beceri, beynin **sol alt** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

Görsel beceriler ve şema oluşturma ile doğrudan ilgili olduğu için **sağ üst** çeyrekle de bağlantılıdır.

**19. Yazısına konunun ve türün özelliğine uygun bir giriş yapar.**

Bu kazanım, bireyin metni bir plan dâhilinde organize etmesi, planlamasıyla ilgilidir. Bu beceri, beynin **sol alt** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

Yazının konusuna, türünün özelliğine göre giriş yapma, bütünü kavrama becerisiyle doğrudan ilgili olduğu için, **sağ üst** çeyrekle de ilgilidir.

Açıklama ve izah etme kavramlarıyla doğrudan ilgili olduğu için **sağ alt** çeyrekle bağlantılıdır.

**20. Yazıyı etkileyici ifadelerle sonuca bağlar.**

Bu kazanım, bireyin metni bir plan dâhilinde organize etmesi, planlamasıyla ilgilidir. Bu beceri, beynin **sol alt** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

Bir yazının etkileyici ifadelerle sonuca bağlanması bütünü kavrama becerisiyle doğrudan ilgilidir. Bütünü kavrama becerisi beynin **sağ üst** çeyreğinde bulunmaktadır.

İfade etme ve ikna becerisi ile ilgili olduğu için **sağ alt** çeyrekle bağlantılıdır.

**21. Yazıya, konuyla ilgili kısa ve dikkat çekici bir başlık bulur.**

Bu kazanım, bireyin metni bir plan dâhilinde organize etmesiyle ilgilidir. Planlama ve organize etme, beynin **sol alt** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

Yazıya özgün bir başlık bulunması doğrudan doğruya bütünü kavrama, tasarlama, becerileri ile ilgilidir. Kazanım, beynin **sağ üst** çeyreği ile bağlantılıdır.

**22. Dipnot, kaynakça, özet, içindekiler vb. kısımları uygun şekilde düzenler.**

Bu kazanım, bireyin metni bir plan dâhilinde organize etmesiyle ilgilidir. Organize etme becerisi, beynin **sol alt** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

**23. Yazma yöntem ve tekniklerini kullanır.**

Bu kazanım, bireyin metni bir plan dâhilinde organize etmesi, planlamasıyla ilgilidir. Bu beceri, beynin **sol alt** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

**24. Olay yazıları yazar.**

Olay yazıları yazmada yaratıcılık, tasarlama, üretkenlik, strateji oluşturma, öykülendirme, bütünü kavrama, fikir üretme gibi becerilerin devreye girmesi sebebiyle bu kazanım beynin **sağ üst** bölümü ile doğrudan ilgilidir.

**25. Düşünce yazıları yazar.**

Düşünce yazıları yazmada yaratıcılık, tasarlama, üretkenlik, strateji oluşturma, öykülendirme, bütünü kavrama, fikir üretme gibi becerilerin devreye girmesi sebebiyle bu kazanım beynin **sağ üst** bölümü ile doğrudan ilgilidir.

Düşünce yazılarının yazılması sürecinde düşünce üretme, düşünme, açıklama, izah etme ve ikna gibi kavramlar önem kazandığı için bu kazanım aynı zamanda beynin **sağ alt** çeyreği ile de doğrudan ilgilidir.

Düşünce yazıları ayrı zamanda mantık, kuşku, eleştiri, veri analizi, problem çözme, kuram koyma, belgeleme, anlamlı cümle kurma ve analiz etme ile ilgili olduğu için bu kazanım beynin **sol üst** çeyreğini de ilgilendirmektedir.

Düşünce yazıları, ayrıntılara dikkat etme, detay, örgütleme becerisi, planlama, sonuç çıkarma ile ilgili olduğu için bu kazanım, beynin **sol alt** çeyreğini de ilgilendirmektedir.



**26. Bildirme yazıları yazar.**

Bu kazanım, bireyin kendini herhangi bir konuda örgütlemesi ile doğrudan ilgilidir. Bu süreç, beynin **sağ alt** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

**27. Şiir yazar.**

Şiir yazma becerisi, doğrudan doğruya yaratıcı ifade ile ilgilidir ve beynin sağ üst çeyreğinde gerçekleşmektedir.

**28. Yazdıklarını biçim ve içerik yönünden değerlendirir.**

Bu kazanım, bireyin kendi yazısını bir takım ölçütlerle analiz etme becerisini gerektirir. Bu beceri, beynin **sol üst** çeyreğinde gerçekleşmektedir. Analiz sonucu çıkan verilerin değerlendirilmesi ise olaya eleştirel bir bakış gerektirir. Bu beceri de yine beynin **sol üst** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

**29. Yazdıklarını dil ve anlatım yönünden değerlendirir.**

Bu kazanım, bireyin kendi yazısını bir takım ölçütlerle analiz etme becerisini gerektirir. Bu beceri, beynin **sol üst** çeyreğinde gerçekleşmektedir. Analiz sonucu çıkan verilerin değerlendirilmesi ise olaya eleştirel bir bakış gerektirir. Bu beceri de yine beynin **sol üst** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

**30. Yazdıklarını yazım ve noktalama kurallarına uygunluk yönünden değerlendirir.**

Bu kazanım, bireyin kendi yazısını bir takım ölçütlerle analiz etme, yanlışları bulma becerisini gerektirir. Bu beceri, beynin **sol üst** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

Analiz sonucu çıkan verilerin değerlendirilmesi ise olaya eleştirel bir bakış gerektirir. Bu beceri de yine beynin **sol üst** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

**31. Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini yazarak ifade eder.**

Bu kazanım, kişinin kendini konuyla ilgili örgütlemesiyle paralellik gösterir. Çünkü birey, bu süreç dâhilinde kendi isteğiyle duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini ifade eder. Bu durumlar, beynin **sol alt** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerin yazarak ifade edilmesi aynı zamanda, hayal etme, sentez, üretkenlik, fikir üretme süreçlerinin gerçekleştiği beynin **sağ üst** çeyreği ile de doğrudan ilgilidir.

İlgili kazanım, anlamlı cümle kurma, analiz etme ve gramer bilgisinin yer aldığı **sol üst** çeyrekle de doğrudan ilgilidir.

Açıklama ve izah etme süreçlerinin gerçekleştiği **sağ alt** çeyrekle de bağlantılıdır.

### ***32.Yeni öğrendiği kelime, kavram, atasözü ve deyimleri kullanır.***

Bu kazanım, kişinin kendini konuyla ilgili örgütlemesiyle paralellik gösterir. Çünkü birey, bu süreç dâhilinde, kendi isteğiyle bu yeni sözcük ve söz öbeklerini kullanır. Bu beceri beynin **sol alt** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

Yeni öğrenilen kelime, kavram, atasözü ve deyimlerin kullanımını doğrudan doğruya bağlam ve buna bağlı olarak bütünü kavrama becerisiyle ilgilidir. Bütünü kavrama becerisi, beynin **sağ üst** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

İlgili kazanım, yaratıcı yazma, açıklayıcı yazma, açıklama ve izah etme ile doğrudan ilgili olduğu için beynin **sağ alt** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

### ***33.Şiir defteri tutar.***

Bu kazanım, bireyin kendini herhangi bir konuda örgütlemesi ile doğrudan ilgilidir. Örgütleme becerisi, beynin **sol alt** çeyreğinde bulunmaktadır.

### ***34.Günlük tutar.***

Bu kazanım doğrudan doğruya, anlamlı cümle kurma, belgeleme, açık ifade, gibi becerilerle ilgili olduğu için beynin **sol üst** çeyreğini ilgilendirmektedir.

### ***35.Okul dergisi ve gazetesi için yazılar hazırlar.***

Bu kazanım geniş bir alanı içeren becerilerden meydana geldiği için beynin **bütün bölümleriyle** doğrudan ilgilidir.

### ***36. Yazdıklarından arşiv oluşturur.***

Bu kazanım, içeriği sebebiyle dosyalama ve sıraya koyma becerilerinin yer aldığı beynin **sol alt** çeyreği ile doğrudan ilgilidir.

**37. Yazma yarışmalarına katılır.**

Bu kazanım geniş bir alanı içeren becerilerden meydana geldiği için beynin **bütün bölümleriyle** doğrudan ilgilidir.

**38. Yazım kurallarını kavrayarak uygular.**

Bu kazanım, bir öğrenme alanına ait kuralların kavranmasıyla ilgilidir. Herhangi bir konunun kavranması süreci, beynin **sağ üst** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

Kontrol etme ve kelime işlem becerilerini ilgilendirdiği için beynin **sol alt** çeyreği ile doğrudan ilgilidir.

Özen gösterme ve kodlama ile ilgili olduğu için beynin **sağ alt** çeyreğini ilgilendirmektedir.

**39. Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır.**

Bu kazanım, bir öğrenme alanına ait kuralların kavranmasıyla ilgilidir. Herhangi bir konunun kavranması süreci, beynin **sağ üst** çeyreğinde gerçekleşmektedir.

Grammer bilgisi ve anlamlı cümle kurma ile ilgili olduğu için beynin **sol üst** çeyreğini ilgilendirmektedir.

## BEŞİNCİ KESİM

### 5. BULGULAR

Bu bölümde 2006 yılı Türkçe programında yer alan kazanımların analizi sonucu sınıflandırmalarına yer verilecektir.

#### 5.1. Temel Dil Becerileriyle İlgili Öğrenme Alanlarındaki Kazanımların Bütünsel Beyin Modeline Göre Dağılımları

Tablo -9- 2006 Türkçe Programında Yer Alan Kazanımların Bütünsel Beyin Modeline Göre Dağılımı

ÖĞRENME BASAMAKLARI	BEYİN ÇEYREKLERİ				TOPLAM
	Sol üst	Sol alt	Sağ üst	Sağ alt	
Dinleme	19	20	29	10	78
Konuşma	22	20	2	13	57
Okuma	30	12	41	8	91
Yazma	21	20	17	9	67
<b>TOPLAM</b>	92	72	89	40	<b>293</b>

Derleyen: Gökhan AKGÜL

Tablo-9-'a göre toplamda 293 kazanım tespit edilmiştir. Bu kazanımların 78'i dinleme, 57'si konuşma, 91'i okuma, 67'si ise yazma öğrenme alanına girmektedir. Yüzde olarak ifade edecek olursak; toplam kazanımların %27'sini dinleme, %19'unu konuşma, %31'ini okuma, %23'ünü ise yazma öğrenme alanı oluşturmaktadır.

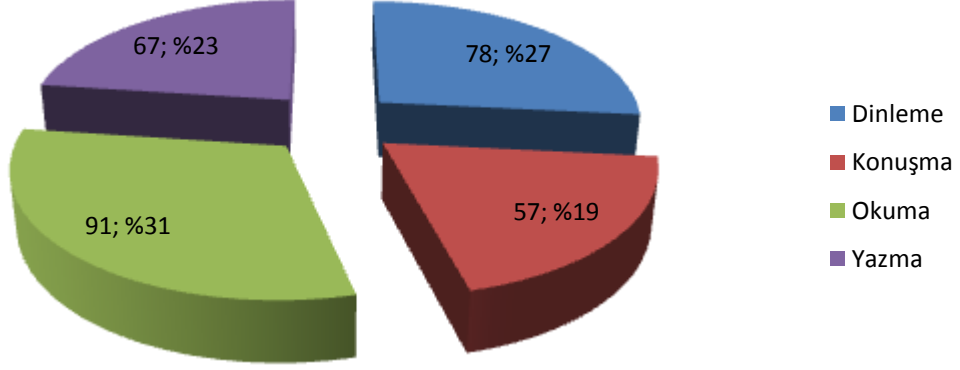
Kazanımların beyin çeyreklerine göre dağılımları incelendiğinde ise, **dinleme** öğrenme alanındaki kazanımların beyin çeyreklerine dağılımı şu şekildedir: Sol üst çeyrekte 19, sol alt çeyrekte 20, sağ üst çeyrekte 29, sağ alt çeyrekte ise 10 kazanım olmak üzere toplamda 78 kazanım tespit edilmiştir. **Konuşma** öğrenme alanında tespit edilen kazanımların dağılımı şu şekildedir: Sol üst çeyrekte 22, sol alt çeyrekte 20, sağ üst çeyrekte 2, sağ alt çeyrekte 13 olmak üzere toplamda 57 kazanım tespit edilmiştir. **Okuma** öğrenme alanında tespit edilen kazanımların dağılımı şu şekildedir: Sol üst çeyrekte 30, sol alt çeyrekte 12, sağ üst çeyrekte 41, sağ alt çeyrekte ise 8 kazanım olmak üzere toplamda 91 kazanım tespit edilmiştir. Yazma öğrenme alanında tespit edilen kazanımların dağılımı şu şekildedir: Sol üst çeyrekte 21, sol alt çeyrekte 20, sağ üst çeyrekte 17, sağ alt çeyrekte 9 olmak üzere toplamda 67 kazanım tespit edilmiştir.

Kazanımların beyin çeyreklerindeki yığılımı incelendiğinde, şu şekilde sayısal verilere ulaşılmıştır: **Sol üst** beyin çeyreğinde toplamda 92 kazanım, **sol alt** beyin çeyreğinde toplamda 72 kazanım, **sağ üst** beyin çeyreğinde toplamda 89 kazanım, **sağ alt** beyin çeyreğinde ise toplamda 40 kazanım tespit edilmiştir.

Aşağıdaki görsellerde tespit edilen kazanımların somutlaştırılarak daha belirgin hale gelmesi için tablolar verilmiştir.

#### **Tablo-10- Öğrenme Alanlarına Göre Tespit Edilen Kazanım Sayıları**

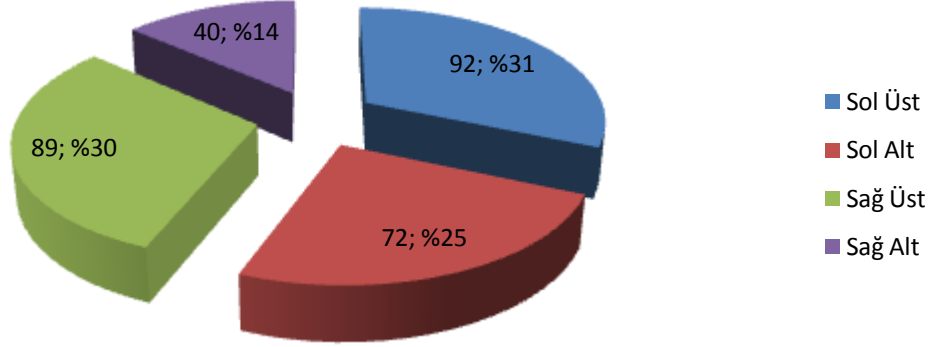
## Öğrenme Alanlarına Göre Tespit Edilen Kazanım Sayıları



Yukarıdaki Tablo -10-' da tespit edilen kazanımların öğrenme alanlarına göre sınıflandırılması gösterilmiştir. Bu tabloya göre; dinleme öğrenme alanında 78 (%27), konuşma öğrenme alanında 57 (%19), okuma öğrenme alanında 91 (%31), yazma öğrenme alanında ise 67 (%23) kazanım tespit edilmiştir.

**Tablo-11-Tespit Edilen Kazanımların Beyin Çeyreklerine Göre Dağılımı**

## Tespit Edilen Kazanımların Beyin Çeyreklerine Göre Dağılımı

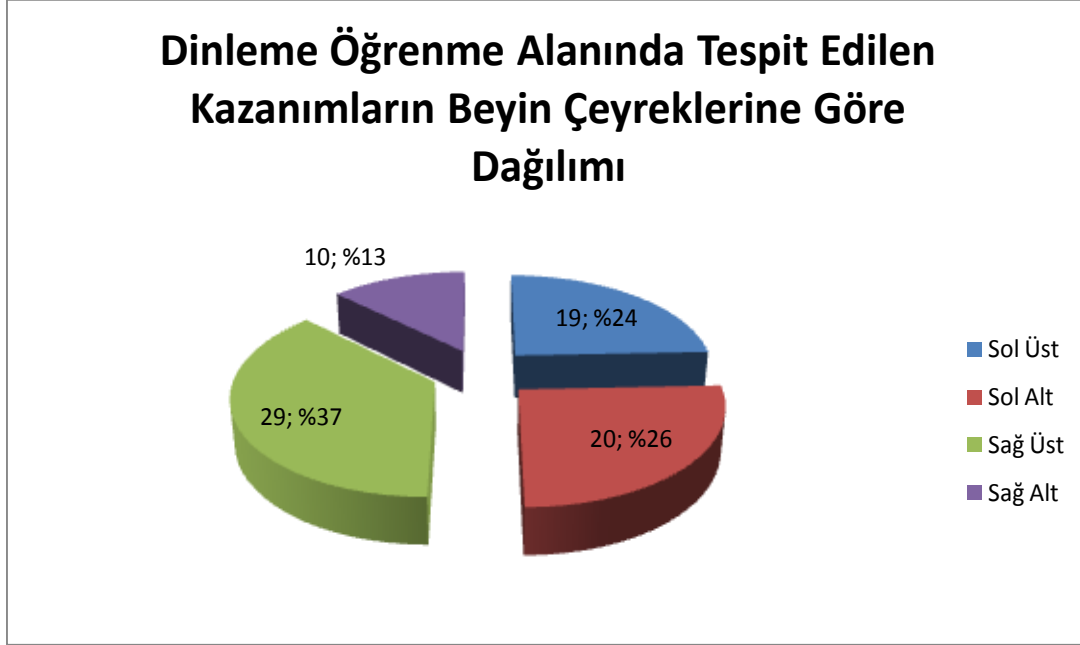


Yukarıdaki Tablo -11-'de kazanımların beyin çeyreklerine göre dağılımının sınıflandırılması yapılmıştır. Bu sınıflamaya göre; **sol üst** çeyrekte toplam 92 (%31) kazanım, **sol alt** çeyrekte toplam 72 (%25), **sağ üst** çeyrekte toplam 89 (%30) kazanım, **sağ alt** çeyrek de ise toplam 40 (%14) kazanım tespit edilmiştir.

### 5.1.1. Dinleme Öğrenme Alanındaki Kazanımların Dağılımı

Bu bölümde dinleme öğrenme alanına ait kazanımların beyin çeyreklerine göre sınıflaması yapılmaya çalışılacaktır.

**Tablo-12-Dinleme Öğrenme Alanında Tespit Edilen Kazanımların Beyin Çeyreklerine Göre Dağılımı**



Yukarıda yer alan Tablo -12-'de **dinleme** öğrenme alanında yer alan kazanımların hangi beyin çeyreklerine girdiğinin sınıflaması yapılmıştır. Bu sınıflamaya göre; **sol üst** çeyreğe giren kazanım sayısı 19 (%24), **sol alt** çeyreğe giren kazanım sayısı 20 (%26), **sağ üst** çeyreğe giren kazanım sayısı 29 (%37), **sağ alt** çeyreğe giren kazanım sayısı 10 (%13) olarak tespit edilmiştir.

### 5.1.2. Konuşma Öğrenme Alanındaki Kazanımların Dağılımı



Bu bölümde konuşma öğrenme alanına ait kazanımların beyin çeyreklerine göre sınıflaması yapılmaya çalışılacaktır.

**Tablo-13- Konuşma Öğrenme Alanında Tespit Edilen Kazanımların Beyin Çeyreklerine Göre Dağılımı**

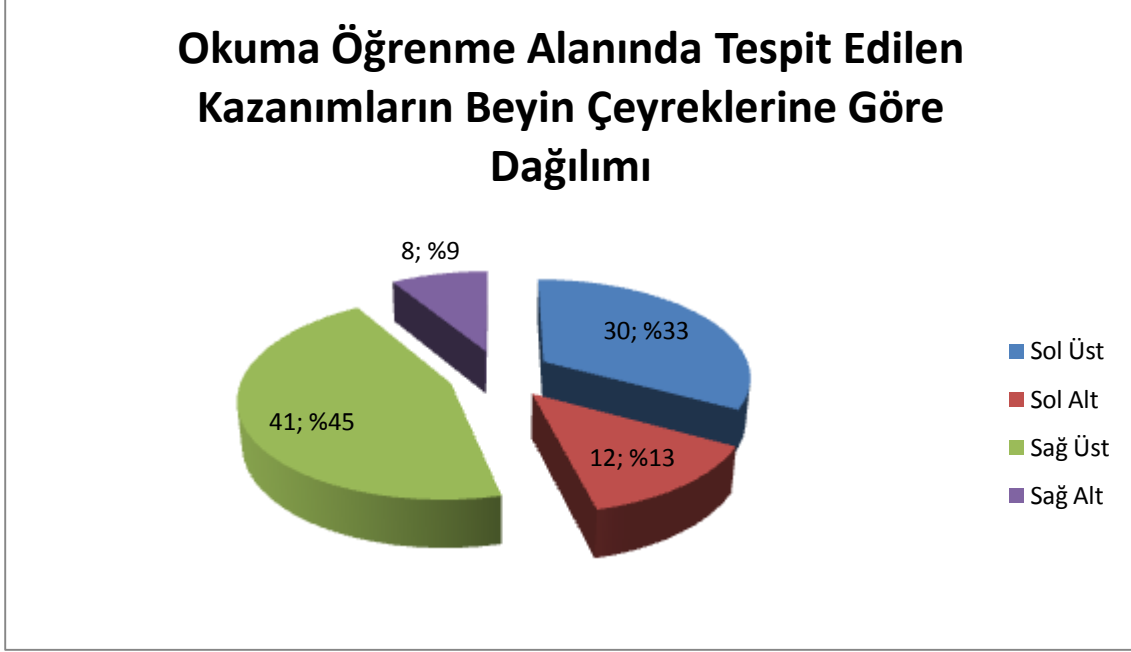


Yukarıda yer alan Tablo -13-'de **konuşma** öğrenme alanında yer alan kazanımların hangi beyin çeyreklerine girdiğinin sınıflaması yapılmıştır. Bu sınıflamaya göre; **sol üst** çeyreğe giren kazanım sayısı 22 (%39), **sol alt** çeyreğe giren kazanım sayısı 20 (%35), **sağ üst** çeyreğe giren kazanım sayısı 2 (%3), **sağ alt** çeyreğe giren kazanım sayısı 13 (%23) olarak tespit edilmiştir.

### 5.1.3. Okuma Öğrenme Alanındaki Kazanımların Dağılımı

Bu bölümde okuma öğrenme alanına ait kazanımların beyin çeyreklerine göre sınıflaması yapılmaya çalışılacaktır.

**Tablo-14- Okuma Öğrenme Alanında Tespit Edilen Kazanımların Beyin Çeyreklerine Göre Dağılımı**



Yukarıda yer alan Tablo -14-'de **okuma** öğrenme alanında yer alan kazanımların hangi beyin çeyreklerine girdiğinin sınıflaması yapılmıştır. Bu sınıflamaya göre; **sol üst** çeyreğe giren kazanım sayısı 30 (%33), **sol alt** çeyreğe giren kazanım sayısı 12 (%13), **sağ üst** çeyreğe giren kazanım sayısı 41 (%45), **sağ alt** çeyreğe giren kazanım sayısı 8 (%9) olarak tespit edilmiştir.

#### 5.1.4. Yazma Öğrenme Alanındaki Kazanımların Dağılımı

Bu bölümde yazma öğrenme alanına ait kazanımların beyin çeyreklerine göre sınıflaması yapılmaya çalışılacaktır.

**Tablo-15- Yazma Öğrenme Alanında Tespit Edilen Kazanımların Beyin Çeyreklerine Göre Dağılımı**



Yukarıda yer alan Tablo -15-'de **yazma** öğrenme alanında yer alan kazanımların hangi beyin çeyreklerine girdiğinin sınıflaması yapılmıştır. Bu sınıflamaya göre; **sol üst** çeyreğe giren kazanım sayısı 21 (%31), **sol alt** çeyreğe giren kazanım sayısı 20 (%30), **sağ üst** çeyreğe giren kazanım sayısı 17 (%25), **sağ alt** çeyreğe giren kazanım sayısı 9 (%14) olarak tespit edilmiştir.

## 5.2. Öğrenme Alanlarının Beyin Çeyreklerine Göre Dağılımları

Bu bölümde hangi öğrenme alanının hangi beyin çeyreğinde yığılım gösterdiği incelenecektir.

### 5.2.1. Öğrenme Alanlarının Sol Üst Beyin Çeyreğindeki Dağılımları

Bu bölümde öğrenme alanlarına ait kazanımların sol üst çeyrekte nasıl bir yığılım gösterdiği ele alınacaktır.

**Tablo-16- Öğrenme Alanı Kazanımlarının Sol Üst Beyin Çeyreğindeki Dağılımı**

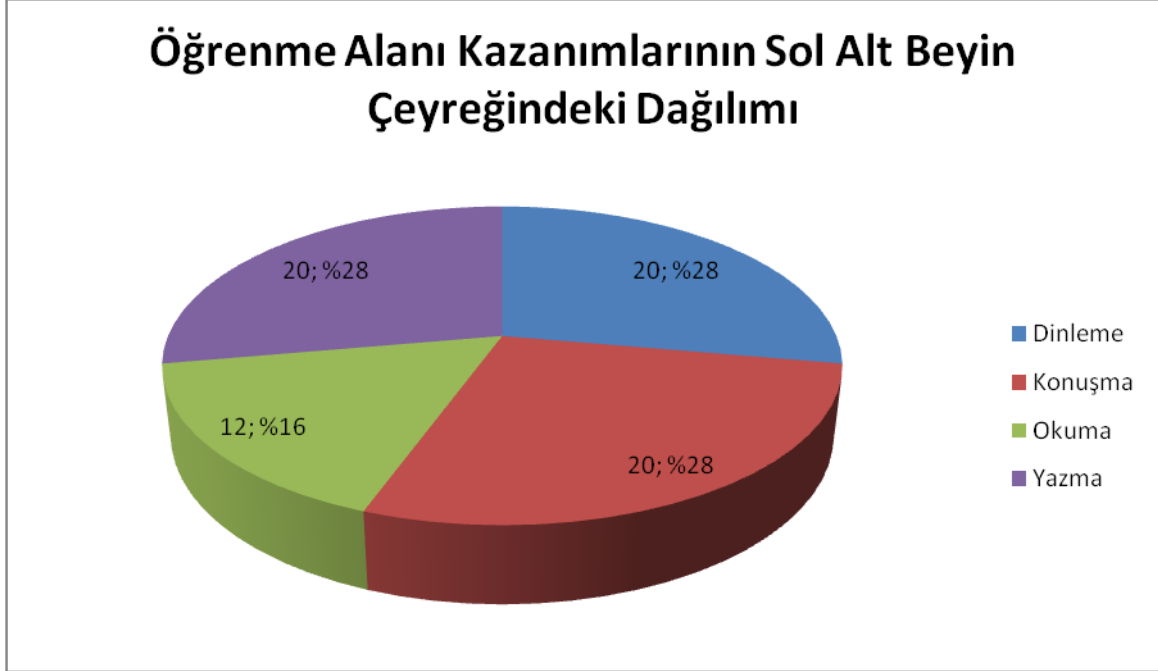


Yukarıdaki Tablo -16-'de öğrenme alanında yer alan kazanımların beyin çeyreklerindeki sınıflandırılması yapılmıştır. Bu sınıflamaya göre **sol üst** beyinde yer alan öğrenme basamaklarına ait kazanımlar şu şekilde dağılım göstermektedir: **Dinleme** öğrenme alanına ait 19 (%21), **konuşma** öğrenme alanına ait 22 (%24), **okuma** öğrenme alanına ait 30 (%32), **yazma** öğrenme alanına ait 21 (%23) kazanım sol üst beyin çeyreğine girmiştir.

### 5.2.2. Öğrenme Alanlarının Sol Alt Beyin Çeyreğindeki Dağılımları

Bu bölümde öğrenme alanlarına ait kazanımların sol alt çeyrekte nasıl bir yığılım gösterdiği ele alınacaktır.

**Tablo-17- Öğrenme Alanı Kazanımlarının Sol Alt Beyin Çeyreğinde Dağılımı**

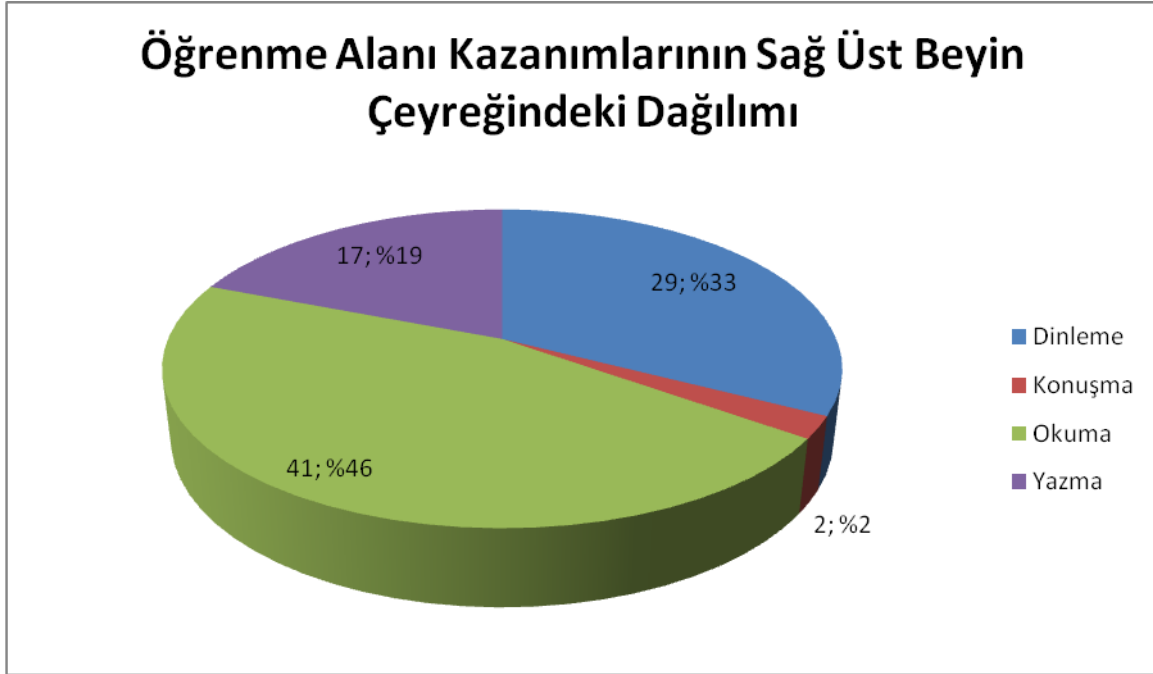


Yukarıdaki Tablo -17-'de öğrenme alanında yer alan kazanımların beyin çeyreklerindeki sınıflandırılması yapılmıştır. Bu sınıflamaya göre **sol alt** beyinde yer alan öğrenme basamaklarına ait kazanımlar şu şekilde dağılım göstermektedir: **Dinleme** öğrenme alanına ait 20 (%28), **konuşma** öğrenme alanına ait 20 (%28), **okuma** öğrenme alanına ait 12 (%16), **yazma** öğrenme alanına ait 20 (%28) kazanım sol alt beyin çeyreğine girmiştir.

### 5.2.3. Öğrenme Alanlarının Sağ Üst Beyin Çeyreğindeki Dağılımları

Bu bölümde öğrenme alanlarına ait kazanımların sağ üst çeyrekte nasıl bir yığılım gösterdiği ele alınacaktır.

**Tablo-18- Öğrenme Alanı Kazanımlarının Sağ Üst Beyin Çeyreğindeki Dağılımı**



Yukarıdaki Tablo -18-'de öğrenme alanında yer alan kazanımların beyin çeyreklerindeki sınıflandırılması yapılmıştır. Bu sınıflamaya göre **sağ üst** beyinde yer alan öğrenme basamaklarına ait kazanımlar şu şekilde dağılım göstermektedir: **Dinleme** öğrenme alanına ait 29 (%33), **konuşma** öğrenme alanına ait 2 (%2), **okuma** öğrenme alanına ait 41 (%46), **yazma** öğrenme alanına ait 17 (%19) kazanım sol üst beyin çeyreğine girmiştir.

#### 5.2.4. Öğrenme Alanlarının Sağ Alt Beyin Çeyreğindeki Dağılımları

Bu bölümde öğrenme alanlarına ait kazanımların sağ alt çeyrekte nasıl bir yığılım gösterdiği ele alınacaktır.

**Tablo-19- Öğrenme Alanı Kazanımlarının Sağ Alt Beyin Çeyreğindeki Dağılımı**



Yukarıdaki Tablo -19-'de öğrenme alanında yer alan kazanımların beyin çeyreklerindeki sınıflandırılması yapılmıştır. Bu sınıflamaya göre **sol alt** beyinde yer alan öğrenme basamaklarına ait kazanımlar şu şekilde dağılım göstermektedir: **Dinleme** öğrenme alanına ait 10 (%25), **konuşma** öğrenme alanına ait 13 (%32), **okuma** öğrenme alanına ait 8 (%20), **yazma** öğrenme alanına ait 9 (%23) kazanım sol üst beyin çeyreğine girmiştir.

## ALTINCI BÖLÜM

### 6.1. TARTIŞMA VE SONUÇ

#### 6.1.1. Öğrenme Alanlarının Bütünsel Beyin Modeline Dağılımları ile İlgili Değerlendirmeler

Bu bölümde öğrenme alanlarının beyin çeyreklerindeki dağılımları üzerine bir değerlendirme yapılacaktır. Bu bağlamda hangi öğrenme alanının hangi çeyrekte yoğunlaştığı gösterilecek, bu analize yönelik sonuç ve önerilerde bulunulacaktır.

##### 6.1.1.1. Dinleme Öğrenme Alanı İle İlgili Değerlendirmeler

Yapılan incelemelere göre dinleme öğrenme alanına ait kazanımların en fazla beynin sağ üst çeyreğinde yığıldığı gözlemlenmiştir (bkz. Tablo-12-). Bu yığılım çalışmaya göre olumlu olarak değerlendirilmiştir. Çalışmaya göre de dinleme öğrenme alanının bireyde kalıcı olabilmesi yani etkili olabilmesi beynin sağ üst çeyreğiyle gerçekleşmektedir. MEB'in ders kitaplarında adı geçen katılımlı dinleme, eleştirel dinleme, aktif dinleme gibi kavramlar beynin sağ üst çeyreğinde gerçekleşen becerilerdir.

Dinleme öğrenme alanının sağ üst çeyrekte yığılma göstermesi gerektiğinden yukarıdaki gölümde bahsetmiştik. Okuma becerisine göre daha soyut olduğu ve MEB'in belirlemiş olduğu kriterlere yani dinleme çeşitlerine göre sağ üst çeyrekle daha ilgili olduğuna değinmiştik.

Dinleme öğrenme alanına ait kazanımlar sırasıyla şu şekilde dağılım göstermiştir: Sağ üst çeyrekte 29, sağ alt çeyrekte 10, sol üst çeyrekte 19, sol alt çeyrekte 20 kazanım... Bu bağlamda sağ üst çeyreğin baskın olması çalışmayla paralellik göstermektedir. Fakat diğer beyin çeyreklerinde önemli eksiklikler vardır. Tüm beyin çeyrekleri neredeyse eşit olarak çalıştırılmış gibi görünse de özellikle sağ alt çeyrek oldukça yüzeysel çalıştırılmıştır. Sağ alt çeyreğin programda göz ardı edilmesi demek o bölümde geçen becerilerin de (bkz. Tablo-12-) bireye kazandırılmaması ve/veya bu becerilerin geliştirilememesi anlamına gelmektedir.

##### 6.1.1.2. Okuma Öğrenme Alanı İle İlgili Değerlendirmeler



Yapılan analizlerde okuma öğrenme alanının en fazla beynin sağ üst çeyreğinde yığıldığı gözlemlenmektedir. Fakat okuma becerisi dinlemeye göre daha somuttur ve bütünden çok öncelikle parçaların anlamlandırılması gerekir. Yani bireyin önünde somutlaştırılmış düşünceler –sözcükler, tümceler- vardır. Bu doğrultuda parçalara bölme, ayırıştırma gibi becerilerin beynin sol üst çeyreğinde olduğu göz önünde bulundurulursa (bkz. Tablo –14-) bu öğrenme alanının sol üst çeyreğe daha yakın olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda programda düzenlemeye gidilmesi sonucuna varılmıştır.

Okuma öğrenme alanına ait kazanımlar beynin sağ üst çeyreğin de yığılım göstermektedir. Okuma öğrenme alanına ait kazanımlar sırasıyla şu şekilde dağılım göstermiştir: Sağ üst çeyrekte 41, sağ alt çeyrekte 8, sol üst çeyrekte 30, sol alt çeyrekte 12 kazanım...

Bir önceki bölümde de belirtildiği üzere okuma becerisi dinlemeye göre daha somut beceridir. Çözümleme, parçalara ayırma, parçaları kavrama, dizgisel/gramer bilgisi gibi en temel okuma becerileri beynin sol üst çeyreğinde gerçekleşmektedir.

Okuma öğrenme alanına ait kazanımların dağılımı incelendiğinde bu alana ait kazanımlarda problemler olduğu gözlemlenmektedir. Dağılımlarda bir takım dengesizlikler tespit edilmiştir. Kazanımlar beynin üst kısımlarını neredeyse dengeli olarak çalıştırırken beynin alt kısımlarını göz ardı etmiştir. Bu durumda alt kısımlarda yer alan beceriler (bkz. Tablo-14-) bireye ya kazandırılmayacaktır ve/veya bireyde var olan bu beceriler geliştirilemeyecektir.

### **6.1.1.3. Konuşma Öğrenme Alanı İle İlgili Değerlendirmeler**

Bu çalışmaya göre konuşma becerisini direkt olarak sağ alt çeyrekle ilgili olduğu sonucuna varılmıştır (bkz. Tablo –13-). Fakat incelemeler sonucunda konuşma öğrenme alanının sol üst çeyrekte yığıldığı gözlemlenmektedir. Fakat derlediğimiz modelde de görüldüğü üzere (bkz. Tablo –13-) konuşmanın önemli unsurları; vurgu, ezgi, tonlama, akıcı konuşma vb.; beynin sağ alt çeyreğinde gerçekleşmektedir. Bu bağlamda çalışmaya göre programda ciddi anlamda bir eksiklik saptanmıştır.

Konuşma öğrenme alanına ait kazanımlar beynin sol üst çeyreğin de yığılım göstermektedir. Konuşma öğrenme alanına ait kazanımlar sırasıyla şu şekilde dağılım

göstermiştir: Sağ üst çeyrekte 2, sağ alt çeyrekte 13, sol üst çeyrekte 22, sol alt çeyrekte 20 kazanım...

Genel değerlendirmenin yapıldığı bölümde konuşma becerisine ait temel becerilerin sağ üst çeyrekte olduğuna değinmiştik (bkz. Tablo-13-). Analiz sonucunda elde edilen verilerde en fazla problemin bu öğrenme alanında olduğu gözlemlenmiştir. Konuşma kazanımları ciddi bir dengesiz dağılım göstermektedir. Özellikle beynin sağ bölgesi konuşma becerisinde oldukça önemli olmasına rağmen, kazanımların beynin bu bölgelerini neredeyse hiç çalıştırmadığı gözlemlenmiştir. Bu bağlamda bireyin, konuşmanın temel becerilerini geliştirmesi oldukça zor görülmektedir. Özellikle; sadece iki kazanımla geçirilen sağ üst çeyrek konuşma aktivitelerinin en temel ve en üst becerilerinin bireye kazandırıldığı ve/veya bireyde geliştirildiği önemli bir yerdir. Bu doğrultuda programda ciddi bir eksiklik tespit edilmiştir.

#### **6.1.1.4. Yazma Öğrenme Alanı İle İlgili Değerlendirmeler**

Yazma öğrenme alanına ait kazanımlar beynin sol üst çeyreğinde yığılım göstermektedir. Konuşma öğrenme alanına ait kazanımlar sırasıyla şu şekilde dağılım göstermiştir: Sağ üst çeyrekte 17, sağ alt çeyrekte 9, sol üst çeyrekte 21, sol alt çeyrekte 20 kazanım...

Yazma becerisi temel olarak beynin sağ alt çeyreğinde gerçekleşmektedir. Bu doğrultuda program analiz edildiğinde, çalışmada yazma becerisi için önemli olan sağ alt çeyrek; MEB'in 2006 yılı programında en önemsenmeyen çeyrek olarak karşımıza çıkmıştır. Yazma becerisi için diğer çeyreklerde yer alan kazanım dağılımlarının oldukça düzenli olduğu saptanmış fakat sağ alt çeyrekte yer alan kazanımların çok yetersiz olduğu gözlemlenmiş ve sayıca arttırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmaya göre konuşma becerisini direkt olarak sağ alt çeyrekle ilgili olduğu sonucuna varılmıştır (bkz. Tablo -15-). Fakat yapılan analizler sonucunda yazma öğrenme alanının beynin sol üst çeyreğinde yığıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Anlatma öğrenme alanlarına ait olan kendini ifade edebilme becerisi (bkz. Tablo-15-) beynin sağ alt çeyreğinde yer almaktadır. Bu bağlamda çalışmaya göre programda ciddi bir eksiklik tespit edilmiştir.

## **6.2. ÖNERİLER**

### **6.2.1. Öğretim Programına ve Program Geliştirme Uzmanlarına Yönelik Öneriler**

Beyin alanındaki gelişmelere her gün bir yenisi ekleniyor. Bu yenilikler çerçevesinde, bu çalışmayla, 2006 Türkçe dersi (6,7,8. Sınıflar) öğretim programında yer alan kazanımlar değerlendirmeye alınmış olup sonucu oldukça özele indirgenerek ortaya konmaya çalışılmıştır. Sonuç olarak da beyin çeyreklerinin kazanımlar hazırlanırken pek dikkate alınmadığı tespit edilmiştir. Sol beyin çeyreğine yığılı bir eğitimin varlığı söz konusu ve bu müfredat okullarda şu anda uygulanmaktadır. Eski müfredata göre biraz daha fazla sağ beyin çalıştırılrsa da karşımıza çıkan tablo yine de çok iç açıcı değil. Her iki lobunda eş değer biçimde çalıştırılması lazım ki, öğrenmenin bireyde kalıcılığı sağlanabilsin.

Çalışmada değerlendirmeye alınan kazanımların sağ loba giren kısımları oldukça basit becerilerdi. Bu bağlamda sağ lobda yer alan kazanımlar bu yarı kürede yer alan üst düzey becerileri çalıştırmaya ve geliştirmeye yönelik kazanımlar olmadığı tespit edildi. Sağ loba giren kazanımlar genelde kavrama, vurgu, tonlama, ... v.b. gibi becerilere gönderme yapar niteliktedir. Fakat yeni bir ürün ortaya koyma, hayal gücünü kullanma, deneysel çalışmalar yapma v.b. gibi üst düzey beceriler ya hiç yok ya da birkaç kazanımla geçiştirilmiştir.

Tabii olarak bizim sol beyin faaliyetlerine de ihtiyacımız vardır fakat her zaman değil. Sol beyni daha hâkim olan insanlarda yeniliğe karşı durma, yeni bir ürün ortaya koyamama, olağan şeylerin dışına çıkılmasına izin vermeme gibi birçok olumsuz durum meydana gelir. Yeni bir şey ortaya koymaz çünkü zaten yeniliklere karşıdır. Eskinin dışına çıktığında huzursuz olur ve başaramayacağı hissine kapılır. Bu çerçevede çalışma şu an kullanılan Türkçe müfredatının bütünsel beyin modeline göre bir haritasını çıkarmıştır.

Bu durumda Türkçe eğitim programındaki tespit edilen eksiklikler giderilmeye çalışılmalıdır.

### **6.2.2. Öğretmen Yetiştirme Sürecine Yönelik Öneriler**

Çalışmadan hareketle eğitim sistemi yeniden yapılandırılmalı ve doğru zamanda, doğru loblara gönderme yapılmalıdır. Eğitimciler hangi konuyu, hangi etkinliklerle yaptığında; hangi loblara gönderme yaptığını bilmeli ve beyin loblarını ona göre eşit miktarda çalıştırmaya imkân tanınmalı, gayret etmelidir. Bu bağlamda üniversitelerde daha doğrusu öğretmen yetiştirilen eğitim fakültelerinde beyin ve öğrenme, beyin temelli öğrenme, bütünsel beyin modeli gibi derslerle veya bu dersler mevcutsa ders saatleri ve içerikleri genişletilerek öğretmen adaylarının beyin alanındaki gelişmeleri yakından takip etmeleri sağlanmalıdır. Öğretmen adayları kazanımlar üzerinde düşünmeli ve önceden bu kazanımların öğrencilerin hangi becerilerini geliştireceğini ve öğrencinin hangi beyin çeyreğini çalıştırmaya yönelik olduğunu bilmelidir. Ancak bu sayede öğretmen ders ortamını ve ders işleniş metodunu beyin durumuna uygun bir biçimde planlayabilir.

### **6.2.3. Türkçe Öğretmenlerine Yönelik Öneriler**

Biz, Türkçe eğitimi sorumlu öğretmenleri; anadil eğitiminde öğrencilerde zaten daha önce var olan örtük bilgileri açığa çıkarıp daha sonra öğrencilerin farkındalığını arttırmaya çalışıyoruz. Fakat bu farkındalığı ortaya çıkardıktan sonra bu bilgileri tekrar örtük bilgiye dönüştürme noktasında yetersiz kalıyoruz. Bu açık bilgileri tekrar örtük bilgiye dönüştürebilsek ancak o zaman öğrencilerde sistematik ve hatasız bir dil farkındalığı oluşturabiliriz. Bu da çocuğun hayal gücünü ve yaratıcılığını kullanmakla olur. Yani dili öğretirken kuru bilgilerle değil çocuğun hayal gücüne hitap edecek, ona yaşantı sağlayabilecek etkinliklerle hayal gücünü süslememiz gerekmektedir. Öğrenciyi hayatında kullanabileceği bilgilerle destekleyerek bu farkındalığı oluşturabiliriz. Bu tür işlevlerinse sağ beyin özellikleri olduğunu söylemeden geçemeyeceğim. Evet, bunların teorik ve analiz kısımları sol beyindedir ve sol beyin kazanımlarına da oldukça fazla ihtiyacımız vardır fakat biraz önce de ifade ettiğim gibi lobları eşit olarak çalıştırmak durumundayız. Yoksa sol beyni hâkim olan bireyler yetiştirmeye devam ederiz. Bu doğrultuda:

- ✓ Türkçe öğretmenleri Türkçe öğretimi (6,7,8. sınıflar) programında yer alan kazanımlara hâkim olmalı ve kazanımların hangi beyin çeyreklerini çalıştırdığını bilmedir.
- ✓ Türkçe öğretmenleri; özellikle öğrencilerin tüm beyin çeyreklerini çalıştırdığı kazanımlar üzerinde uzun uzadıya durmalı ve o kazanımları pekiştirmelidir.

### **6.2.4. Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

Bu çalışma Türkçe öğretimi alanında yapılan ilk çalışma olması açısından önem taşımaktadır. Bütünsel beyin modeli ve bu bağlamda Türkçe öğretim programına ait kazanımların değerlendirilmesiyle ilgili şu ana kadar bir çalışma yapılmamıştır. Çalışmanın hedefi, belirlenen sınırlılıklar içerisinde, bütünsel beyin modeline göre Türkçe kazanımlarının bir haritasını çıkarmaktır. İleride yapılacak çalışmalara yönelik öneriler şunlar olabilir:

- ✓ Türkçe ders kitaplarında yer alan “metin üstü soruları”nın Ned Herrmann’ın BBM’ye göre değerlendirilmesi.
- ✓ Türkçe öğrenci çalışma kitaplarında yer alan etkinlikleri Ned Herrmann’ın BBM’ye göre değerlendirilmesi.
- ✓ Türkçe ders kitaplarında yer alan ders hazırlık çalışmalarının Ned Herrmann’ın BBM’ye göre değerlendirilmesi.
- ✓ Türkçe öğrenci çalışma kitaplarında yer alan tema sonu değerlendirme sorularının Ned Herrmann’ın BBM’ye göre değerlendirilmesi.

**BÜTÜNSEL BEYİN MODELİNE GÖRE İNSANIN YETENEK, EYLEM VE ALGILAMALARININ BEYİN BÖLGELERİNE GÖRE DAĞILIMI**

**SOL ÜST / Rasyonel Ben**

- Açık İfade
- Akileci Düşünme
- Analiz Becerisi
- Anlamlı Cümleler Kurma
- Belgeleme
- Bilimsel
- Buluş
- Ceviri
- Çözümleme
- Finansal
- Formüle Dayalı Problem Çözme
- Fomüllerini Uygulama
- Gramer Bilgisi / Dizgesel
- İnşa Etme
- Konuları Açıklama
- Kuram Koyma
- Mantık, Eleştiri, Kuşku
- Mantıksal İşlem
- Matematiksel
- Meydan Okuma
- Muhasebe
- Mühendislik
- Nesneleri Birleştirme
- Nesneleri Çalıştırma
- Problem Çözme
- Savunma
- Sayıları İşleme
- Seri Klavye Kullanımı
- Tartışma
- Teknik
- Teknik Komular
- Teahis Etme
- Veri Analizi
- Yalnız Çalışma
- Yanlışları Bulma
- Yönetme

**SAĞ ÜST / Deneysel Ben**

- Renk Kavrama Becerisi
- Resim Yapma
- Risk Alma
- Roman Yazma
- Rüya Yorumlama
- Sanatçı Yeteneği
- Sentez Becerisi
- Sosyal Problem Çözme
- Sezinleme
- Strateji Oluşturma
- Sema Oluşturma
- Şiir Yazma ve Anlamlandırma
- Tasarım Yapma
- Tasarıma
- Teorik
- Üretkenlik
- Vizyon Sağlama
- Birleştirme
- Bütünü Kavrama Becerisi
- Canlandırma
- Çözünler Üretme
- Değişiklik Getirme
- Deney Yapma
- Dizayı Etme
- Eğilence
- Farklı Olma
- Fikir Üretme
- Görsel Beceriler
- Gözlem Yapma Yeteneği
- Grafik Oluşturma
- Hayal Etme
- İletişim Kurma Becerisi
- Kavrama
- Kavramsalılık
- Kavrayış
- Kinestetik
- Maceracı
- Öyküleme
- Psikolojik
- Yeni Önerilere Açık Olma
- Yenilik Yapmak
- Yenilikçilik

**SOL ALT / Koruyucu Ben**

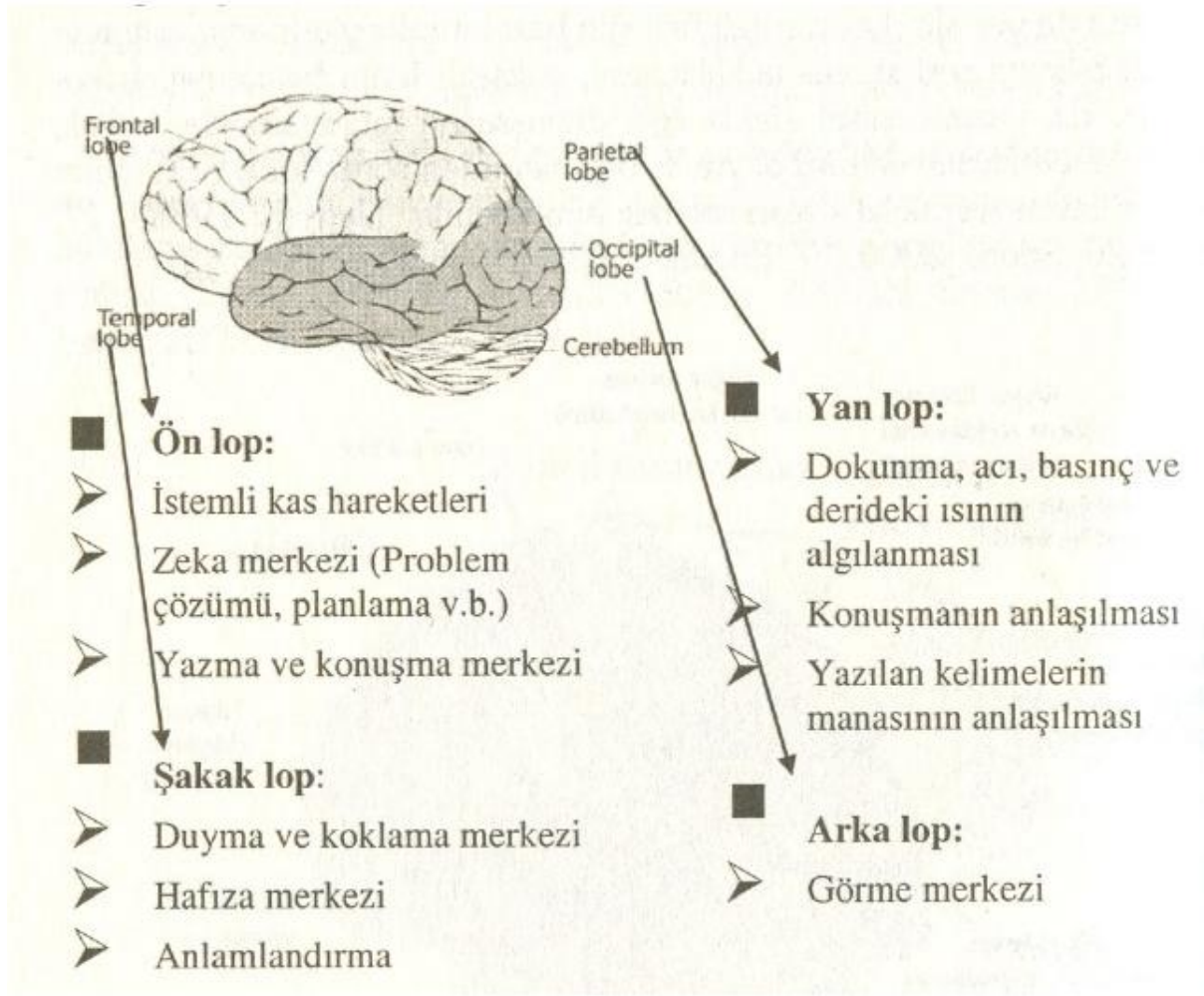
- Amirlik
- Askeri Beceri
- Ayrıntılara Dikkat Etme / Detay
- Deneyimlere Güven
- Disiplin
- Dosyalama
- Durağanlık
- Güvenliği Sağlama
- Her Türü Şans Oyunları Becerisi
- İdari Bilgi
- İş zamanında Yapma
- Kelime İstem
- Kontrol Edici
- Kontrol Etme Becerisi
- Koruma
- Listeleme
- Mekanik Beceriler
- Memuriyet
- Metodik Yaklaşım
- Montaj Yapabilme
- Nesneleri Oluşturma
- Okul, iş vb. Seçimler
- Onarma
- Organize Etme
- Öğütlenme Becerisi
- Planlama Becerisi
- Politikalar Oluşturma
- Prosedürleri Uygulama
- Psikomotor Beceriler
- Ritmik Jimnastik
- Sağlıklı Koşu Becerisi
- Savunma
- Sayılar
- Sıraya Koyma
- Somun Disiplinme
- Sonuç Çıkarma
- Statikoyu Koruma
- Siddet Eğitimi
- Tarimsal Bilgi
- Tutuculuk / Muhafazakarlık
- Uygulama
- Yapılandırılmış Görevler
- Yasal Olma
- Yeni Fikirlere Karşı Alay
- Zamanlama

**SAĞ ALT / Duygusal Ben**

- Oyun
- Öğretme Becerisi
- Özen Gösterme
- Parapsikolojik Eğilim
- Rahat Etilme
- Ruh Çağırma
- Fiziksel Eğilimler
- Sosyal Beceriler
- Tukular
- Vurgu, Ezgi, Tonlama,
- Akıcı Konuşma
- Yardım Etme
- Yargılamaktan Kaçınma
- Yazma
- Yetiştirme
- Koordinasyon
- Metafizik
- Müzik Tutkusu
- Müzik Yeteneği
- Açıklama, İzah Etme Becerisi
- Açıklayıcı Yazı
- Anlama
- Beden Dili / Jest ve Mimikler
- Danışmanlık
- Değer Yargısına Varmaktan Kaçınma
- Destekleme
- Dokümanal Beceriler
- Düşünme
- Eğitim
- Empati / İnsanları Anlama
- Fikirleri Açıklama
- Hissetme
- İfade Etme Becerisi
- İkna Becerisi
- İnsanlara Yardım Etme
- İyileştirme
- Katılımcı
- Kişilerarası İletişim
- Kodlama
- Kolay İnanma
- Konuşma Becerisi

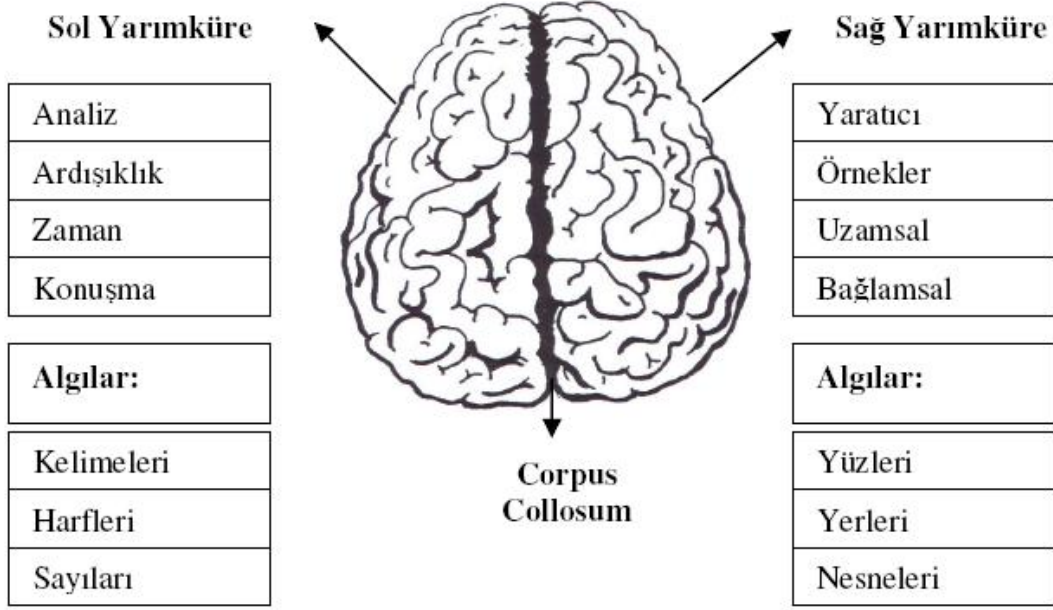
Derleyen: Gökhan AKGÜL

## Ek-1- Beyin Lobları ve İşlevleri



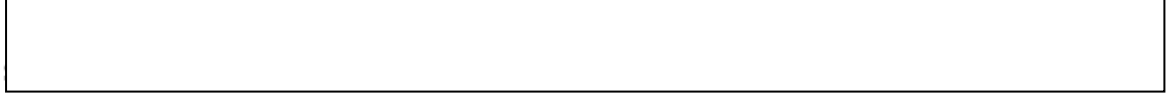
(Duman,2007:128

## Ek -2- Beynin Bazı Dış Parçalarının Görevleri



(Sousa,2000:167)



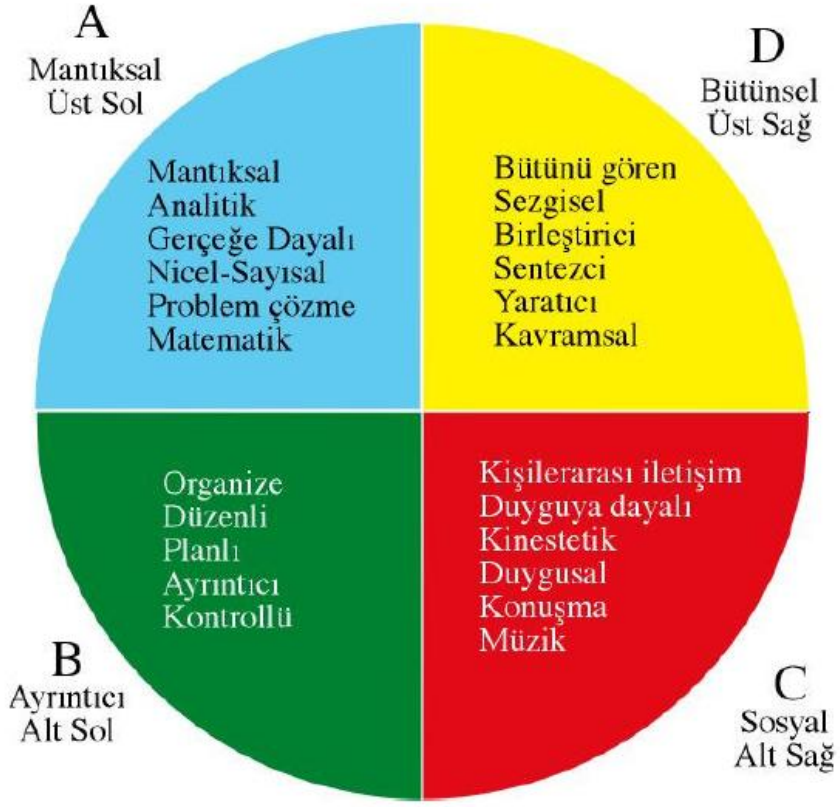
**Sol beyin**

- Açıklamak, anlatmak
- Tartışmak
- Sohbet etmek
- Konferans vermek
- Mantığa dayandırmak
- Savunmak
- Eleştirmek

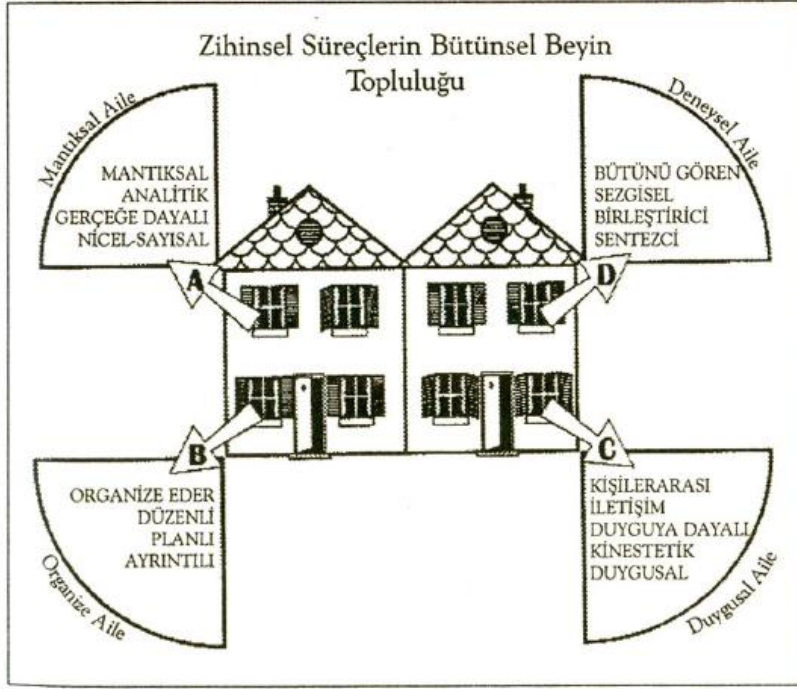
**Sağ beyin**

- Hikaye anlatmak
- Şema yapmak
- Poster hazırlamak
- Resim göstermek
- Resim yapmak
- Çamurdan/kilden, tahtadan model inşa etmek
- Çizmek
- Şaka yapmak
- Oyun oynamak
- Jest yapmak
- Öğrencilerin tepkisini almak
- Örneklerle izah etmek

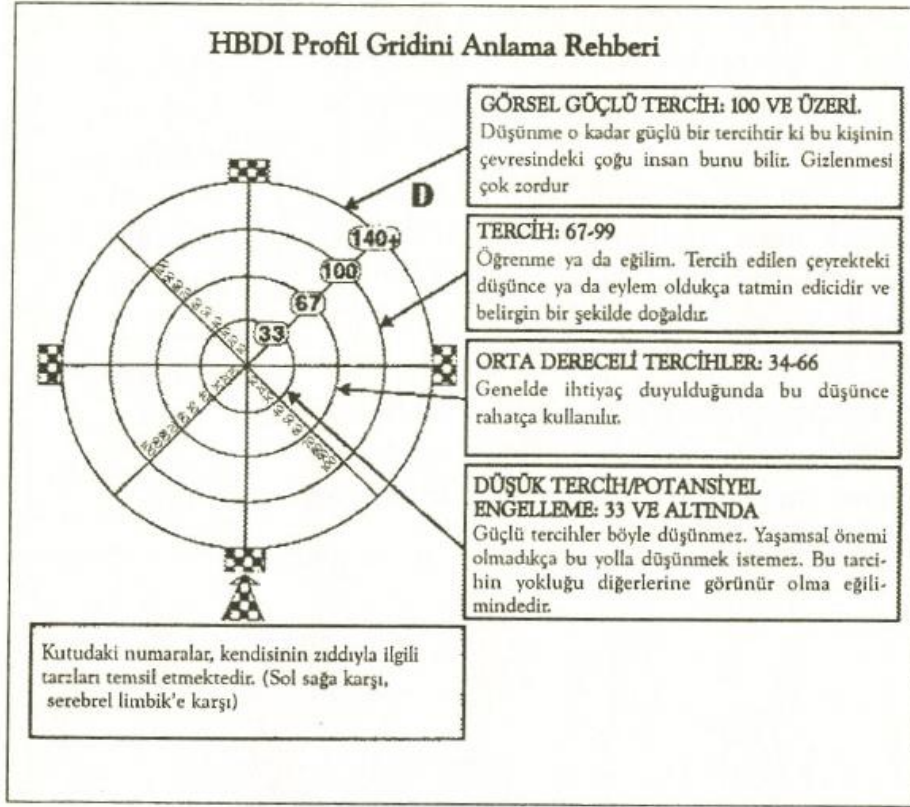
(Boydak,2006:152)



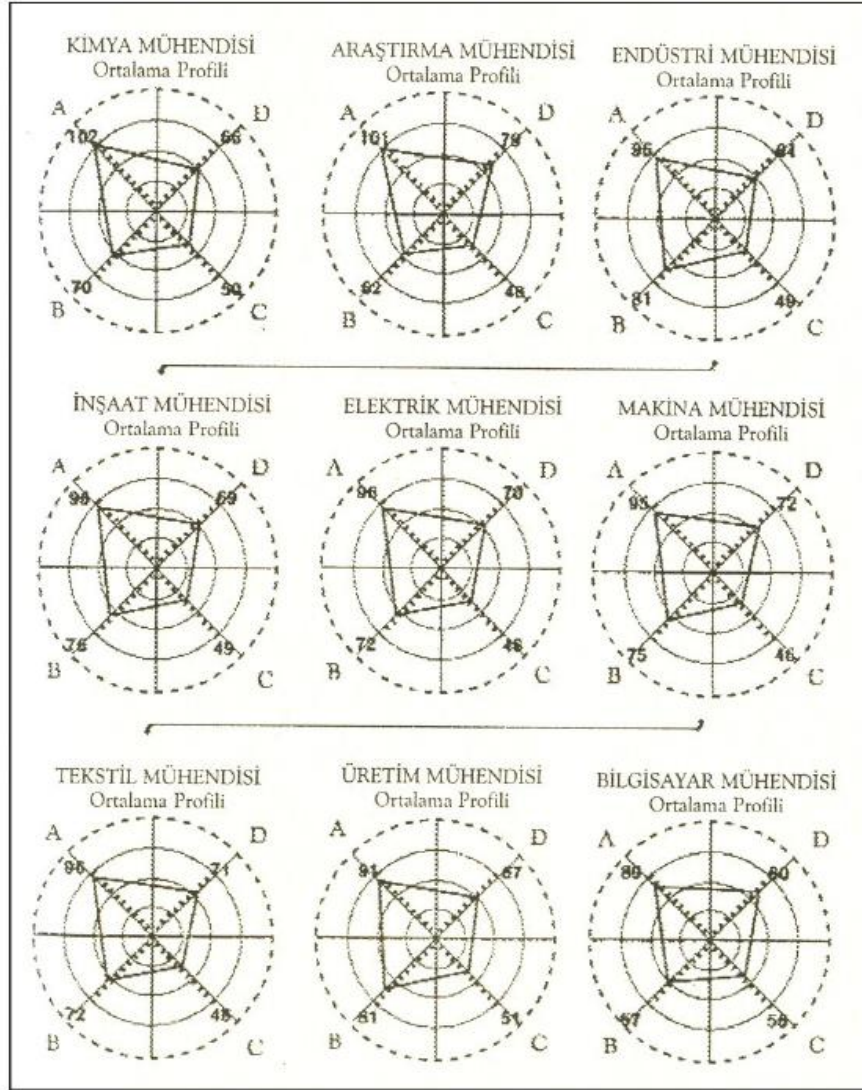
(Herrmann,2003:28)



(Herrmann,2003:35)

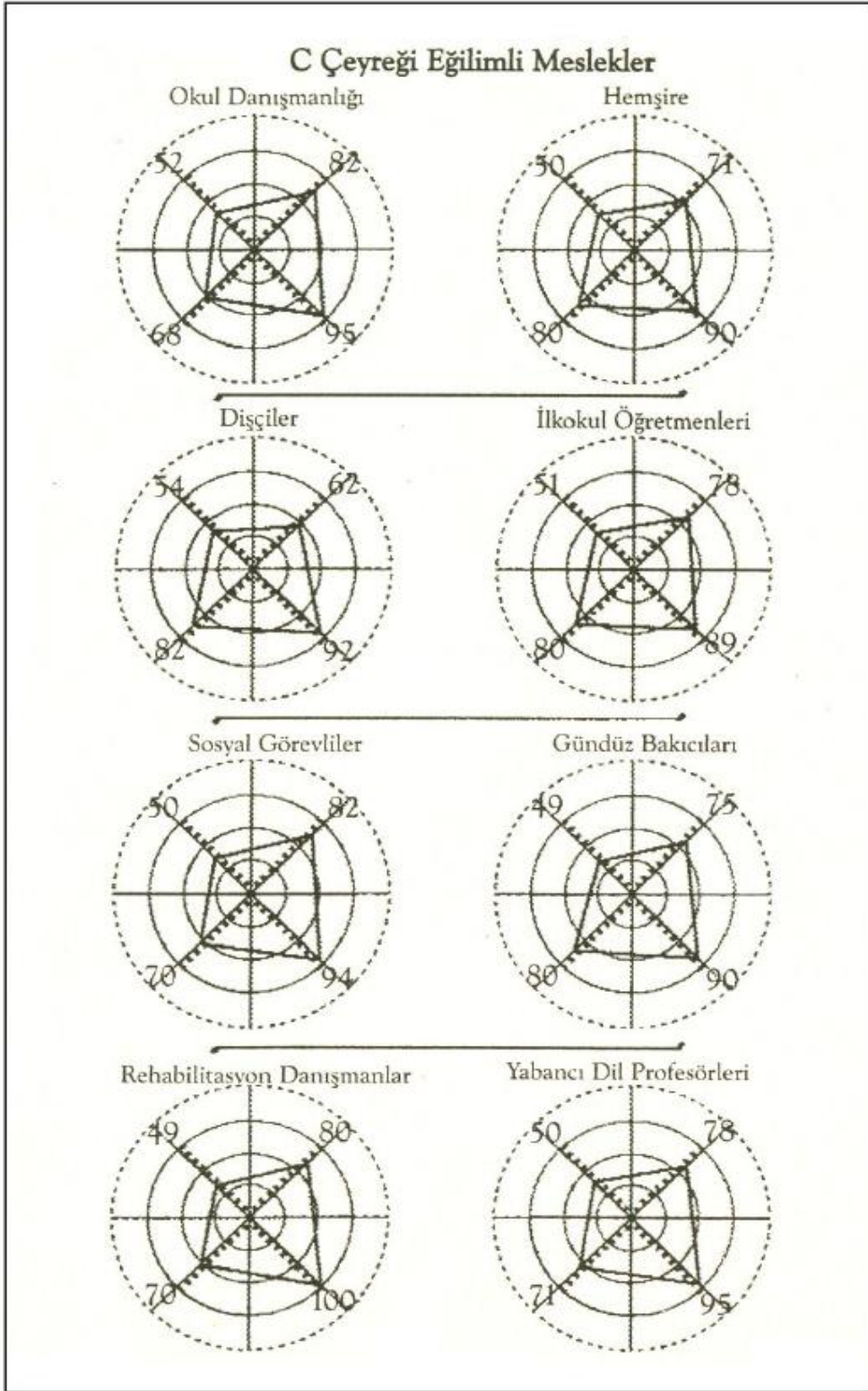


(Herrmann,2003:46)



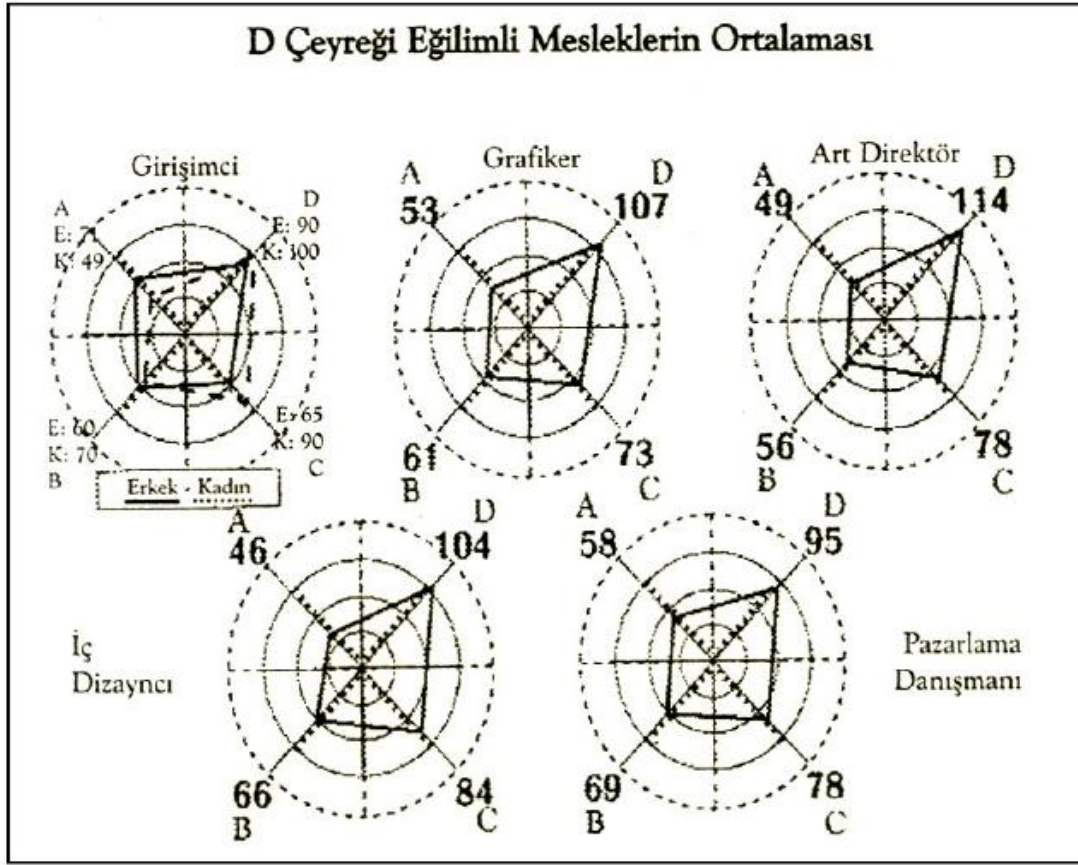
(Herrmann,2003:91)

## Ek -7- C Çeyreği Eğilimli Meslekler



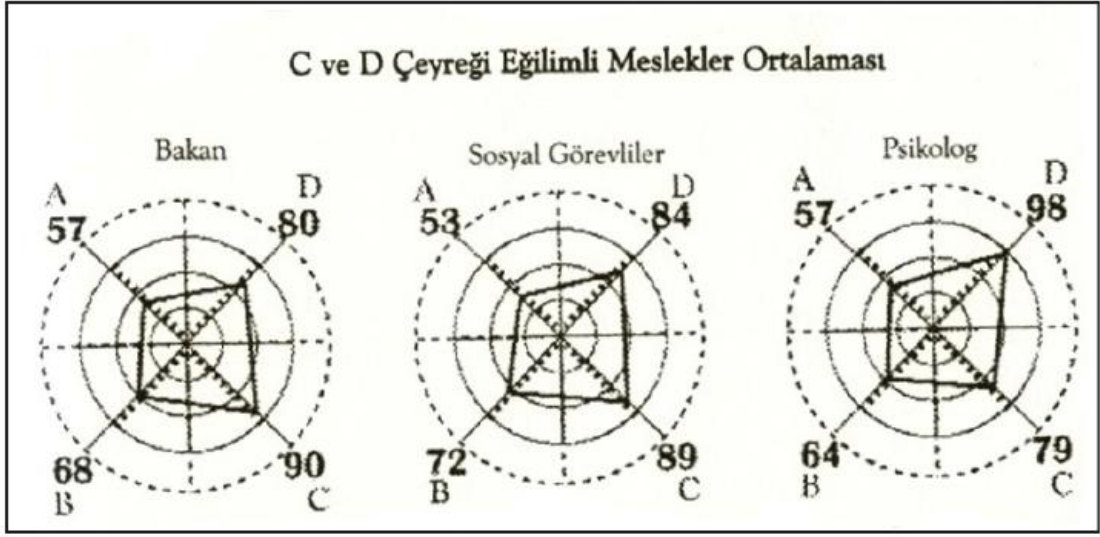
(Herrmann,2003:94)

## Ek -8- D Çeyreği Eğilimli Meslekler



(Herrmann,2003:95)

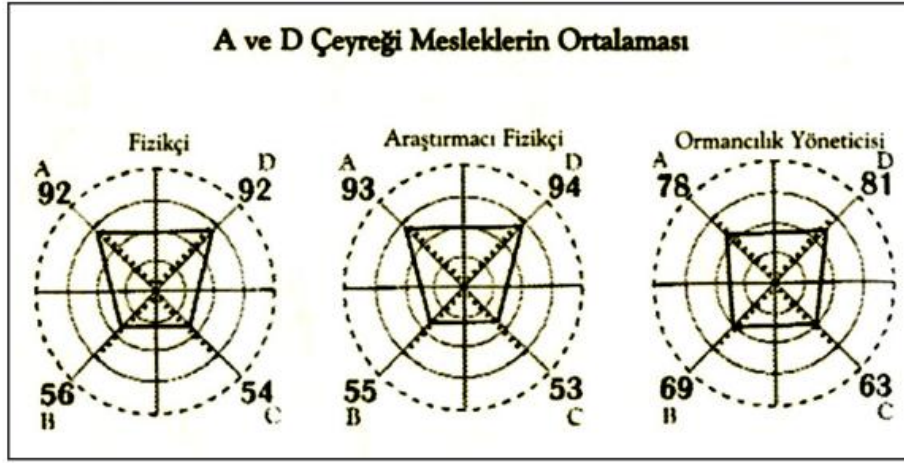
Ek -9- C ve D Çeyreği Eğilimli Meslekler



(Herrmann,2003:95)

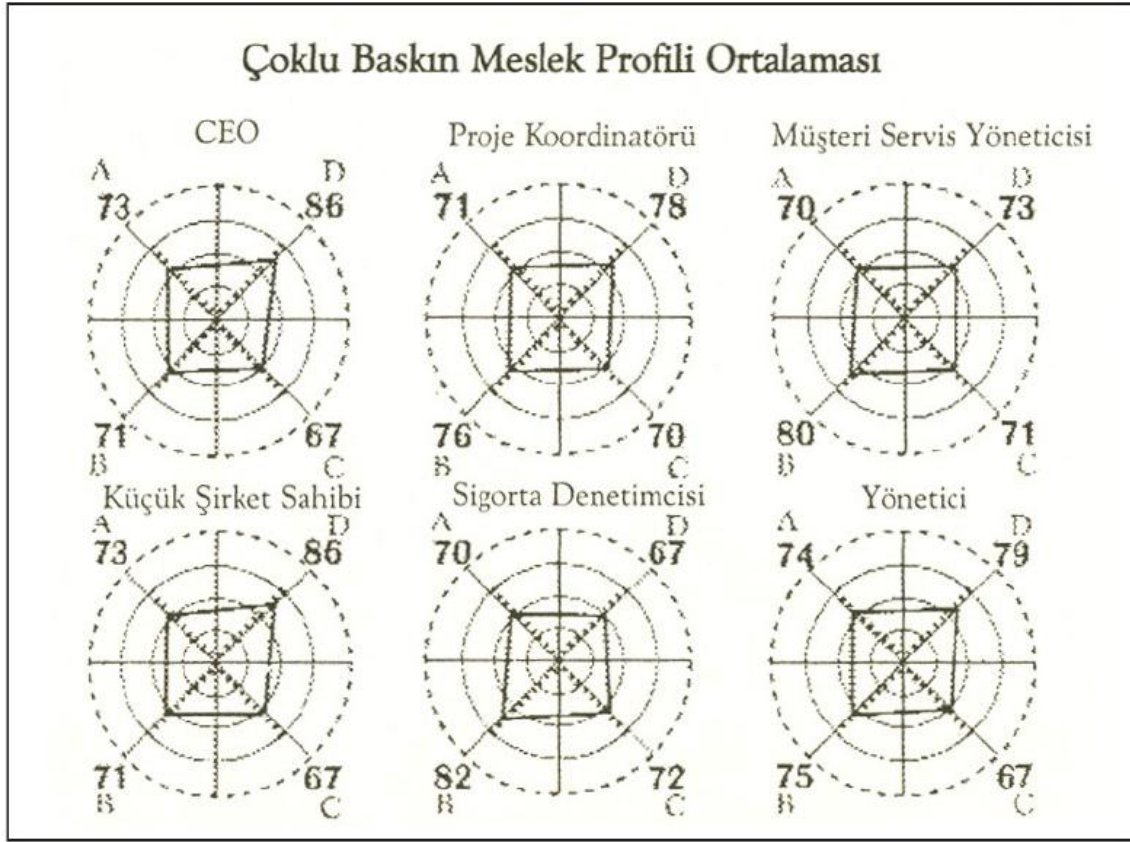


Ek -9- A ve D Çeyreği Mesleklerin Ortalaması



(Herrmann,2003:96)

Ek -10- Çoklu Baskın Meslek Profili Ortalaması



(Herrmann,2003:96)

## KAYNAKLAR

- Akarsu, Bedia. (1998). *Wilhelm Von Humboldt'da Dil – Kültür Bağlantısı*. İstanbul: İnkılâp Yayınevi.
- Akkaya, Nevin; KIRMIZI, Fatma S.: "Yeni Program Doğrultusunda Hazırlanan İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi", *Milli Eğitim Dergisi*, sayı:174 (Bahar 2007), ss. 232-249.
- Arık, Alev. (1995). *Öğrenme Psikolojisine Giriş*. İstanbul: Der Yayınları.
- Armstrong, T.,(1994). *Multiple Intelligences in The Classroom*, Association for Supervision and Curriculum Development, Virginia, USA.
- Aydın,İclal.(1994). *Beyindeki Dil*. *Bilim ve Teknik Dergisi* (314). Ankara: TÜBİTAK Yayınları. s.36-39.
- Aydın,İclal.(1999). *Dilbilimin Bakış Açısıyla Beyin*. *Popüler bilim Dergisi*.(68). s.41-44.
- Ayhan, İnci (Aralık 2001). *Bilim ve Teknik*, "Sinestezi",sy:62-65
- Ayhan, İnci (Nisan 2000). *Bilim ve Teknik*,"Bellek",ek.
- Ayhan, İNCİ (Temmuz 2007). *Bilim ve Teknik* "Öğrenme", sy:10, sayısının eki.
- Baş, Ö. (2004). *Bütünsel Beyin Yaklaşımıyla ve Çoklu Zeka Kuramıyla Öğretimin Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Yazma Erişimine Etkisi*.Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Bayındır H. (2003). *An Investigation of Students' Attitudes Towards Brain-Based Applications in English Composition Skills II Course: a Case Study*. Ankara:Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Baykal, Ali," İlköğretim ve Ortaöğretimde Araştırma Teknikleri ve Proje Semineri Konuşma Metni",sy:8-17,3 Eylül 2003,Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

- Bentley J.P.H. (2001). Learning Orientation Questionnaire Correlation With The Herrmann Brain Dominance Instrument. Ph. D. Thesis, Brigham Young University.
- Bingöl, Canan Aykut. (1997). *Öğrenme ve Bellek*, Bilgisayar ve Beyin, İstanbul: Nar Yayınları. s.103-113.
- Boydak,Alp (2004).“*Beyin Yarım Kürelerinin Gizemi*”,Beyaz yay.,İstanbul.
- Bilim Teknik Dergisi Araştırma Grubu.( 2004) Bilim ve Teknik,“Dilin Serüveni”, sayısının eki. Mart.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneyisel Desenler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Caine, R. N.,Caine G. (2002). *Beyin Temelli Öğrenme*. Ülken,G. (Çeviri Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Chomsky, Noam. (2001). *Dil ve Zihin*. (Çev: Ahmet Kocaman). Ankara: Ayraç Yayınları.
- Corbalis, M.C. (2003). *İşaretten Konuşmaya Dilin Kökeni ve Gelişimi*. (Çev: Aybek Giray), İstanbul: Kitap Yayınları.
- Coşkun, Eyyup ( 2005). "İlköğretim Dördüncü ve Besinci Sınıf Öğretmen ve Öğrencilerinin Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programıyla İlgili Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma",*Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, cilt:5, sayı:2,ss. 421-476.
- Cüceloğlu, Doğan. (2000). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çapan, Selma. (1987). *Psikodilbilimi ve Dil Edinimi*. I. Dilbilim Sempozyumu. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları. s.26-27.
- Çengelci T. (2005). Sosyal Bilgiler Dersinde Beyin Temelli Öğrenmenin Akademik Başarıya ve Kalıcılığa Etkisi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Dadig, B.A.S. (1996). The Role of Brain Dominance in Student Evaluation And Perception of Clinical Preceptor Effectiveness in The Preparation Of Physician Assistants. Ed. D. Thesis, University of Georgia.

De BOER A.L. (2001). The Value of The Herrmann Brain Dominance Instrument (HBDI) in Facilitating Effective Teaching and Learning of Criminology. *Acta Criminologica* Vol 14(1).

De BOER, A.L., STEYN, T. And Du TO\_T, P. H. (2001). A Whole Brain Approach to Teaching and Learning in Higher Education. *South African Journal of Higher Education*, v15 n3 p185-93.

Demirel, Özcan. (1999). İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi. İstanbul: MEB Yayınları.

Deveci, Mehmet (1999). "İlköğretim 2. Kademe Türkçe Ders Kitaplarının Dil Bilgisi Müfredatı Açısından İncelenmesi", Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum

Eren, Kamuran S.(1994). "İlköğretim Okullarında Okutulan Türkçe Ders Kitaplarının Program Amaçlarına Ulaşabilirlik Düzeyi", Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ergenç, İclal, "Bilim Dili ve Anadili", <http://stu.inonu.edu.tr/~tyazgi/odev2.html>. 14.12.2007.

Ergin, Muharrem (2002) "*Türk Dil Bilgisi*", Bayrak yay., İstanbul.

Erlauer, L. (2003). *The Brain-Compatible Classroom*, Virginia: ASCD Publ .

Genesee, Fred, "Yabancı Dil Öğrenimi İçin Göstergeler", McGill University, [http://www.dilokulu.com/dildendile\\_ic.asp](http://www.dilokulu.com/dildendile_ic.asp) 05.03.2007.

Girgin, Yüksel.(2003). "Cumhuriyetten Günümüze Ortaokul ve İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Genel ve Özel Amaçlarıyla Müfredat Programlarının Gelişimi" Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Gorovitz, S. E. ( 1982) *The Creative Brain: A Revisit with NedHerrmann*. ABD: Training and Development Journal. v36 n12p74-88. (EJ270788).

Gömlüksiz, Mehmet Nuri; BULUT, İlhami.(2007).“Yeni İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi”, Milli Eğitim dergisi, sayı:175 ss.161-184.

Greenfield, S. (2000). *İnsan Beyni, Bedenimizin Kumanda Merkezine Bir Gezi*, İstanbul: Varlık/Bilim Yayınları.

Greenfield, Susan. (2000). *İnsan Beyni*. Ankara: Varlık Yayınları.

Güler, Fırat (2001) "İlköğretim 2. Kademe Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Türkçe Öğretimi Bakımından Değerlendirilmesi", Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Güleryüz, Hasan. (2004). *Yaratıcı Beyin Gücü ve Okuma Yetişiği*. Ankara: Tekağaç Yayınları.

Heacen, Henry. (1973). Beyin ve Konuşma. Bilim ve Teknik Dergisi (64). Ankara: TÜBİTAK Yayınları. s.5-12.

Herrmann N., Nehdi, A. (2002). Training With The Brain In Mind: The Application of brain dominance technology to teaching and learning. Session Number 509, [http://www.hbdi.com/docs/training\\_with\\_brain.pdf](http://www.hbdi.com/docs/training_with_brain.pdf), adresinden 11.06.2007 tarihinde alınmıştır.

Herrmann, N. (2003). *İş Yaşamında Bütünsel Beyin*. İngilizceden Çeviren: Mehmet Öner. İstanbul: Hayat Yayınları.

Ho, K. (1988). The Dimensionalty and Occupational Discriminating Power of the Herrmann Brain Dominance Instrument. Ph.D. Thesis, Brigham Young University.

Jensen, E. (1995). *Brain-Based Learning*, San Diego: The Brain Store Publ.

Jensen, E. (1998). *Teaching With The Brain in Mind*, Virginia: ASCD Publ.

Karaca, Hüseyin (2003) "İlköğretim 8. Sınıfta Okutulmakta Olan Türkçe Ders Kitaplarının Türkçe Dersi Genel ve 8. Sınıfa Yönelik Özel Amaçları İle Müfredat Programlarına

Göre Değerlendirilmesi", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum

Karahan, Leylâ. (2004). *Türkçede Söz Dizimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (9. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karataş, Aydın, E. Özemsi (2000) "Multidisipliner Yaklaşımla Beyin ve Kognisyon". Ankara: Çizgi Tıp yay.

Karatay, Halit. (2007). "Türkçe Dersi Kitaplarında Kelime Çalışmaları", Milli Eğitim dergisi, sayı:173, ss.50-66.

Kaya, Güldönü (2005) "2003-2004 Eğitim Öğretim Yılında İlköğretim 7. Sınıflarda Okutulacak Türkçe Ders Kitaplarındaki Hazırlık Çalışmaları ve Metni Anlama Sorularının İncelenmesi", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Kılıç, Yasin (2002) "İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Programındaki Amaçların Gerçekleşme Düzeyi", Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Kurt, Nilüfer (1999) "Türkçe Dersi Kitaplarının Niteliği", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kutlu, Hilal A. (2006) "MEB İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Söz Varlığı Açısından Değerlendirilmesi", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Lee L.T. (2005). Academic Achievement, Attitudes, and Retention: Application of Whole Brain Instruction in The Principles of Accounting Course in Central Taiwan. Ph. D. Thesis, Idaho State University.

Mc Kenzie W. (2005). Multiple intelligences and instructional technology international society for technology in education, Washington.

Mengüşoğlu, T. (1998) "Dilin İnsan İçin Önemi", Ders Belgeliği Sayı 1, Nisan.

Milli Eğitim Bakanlığı: *Türkçe Dersi Öğretim Programı Kılavuzu*,

2006. ([http://ttkb.meb.gov.tr/indir/ogretmen/programlar/program\\_son/turkce6\\_8\\_24082007.rar](http://ttkb.meb.gov.tr/indir/ogretmen/programlar/program_son/turkce6_8_24082007.rar) adresinden 01.08.2009 tarihinde alınmıştır).

Mütevellioğlu, Begüm, “İnsana Has Bir İletişim Sistemi; Dil, İnsanın Kaderi; Düşünme, Anlaşılması Güç Bir Muamma; İnsan...”, dy 1. sayı, haziran, 2004

Nasmyth, G., Schultz, A. And Williams, T. (2003). *Thinking Styles And The Impact On Military Leadership Practices* . (CFLI Contract Research Report #CR02-0618). Kingston, ON: Canadian Forces Leadership Institute. [www.cda.forces.gc.ca/cfli/engraph/research/pdf/43.pdf](http://www.cda.forces.gc.ca/cfli/engraph/research/pdf/43.pdf) adresinden 25.11.2005 tarihinde alınmıştır.

Noyan, Ahmet (1998) “*Yaşamda ve Hekimlikte Fizyoloji*”, Meteksan A.Ş., 10. Baskı, Mart.

Onan, Bilginer (2005) “İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretiminde Dil Yapılarının Anlama Becerilerini (Okuma / Dinleme) Geliştirmedeki Rolü”. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Doktora Tezi.

Ornstein, Robert (2004) “*Sağduyu (Beyin Yarımkürelerinin Anlamı)*”, Çev. Mehmet Atalay, Kaknüs Yay.

Özden, M. (2005). *Fen Bilgisi Dersinde Beyin Temelli Öğrenmenin Akademik Başarıya ve Hatırlama Düzeyine Etkisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Özden, Y. (2005). *Öğrenme Ve Öğretme*, 7. Baskı, Ankara: PegemA Yayıncılık.

Özkan, Özgen, “Homo sapiens türü yaklaşık olarak 45000 yıl önce ortaya çıkmıştı. Belli bir yıl önce belli bir türden ve tek bir dilde türeyen insan zamanla nasıl farklı diller geliştirmiş ve ayrılmıştır?”, [www.biltek.tubitak.gov.tr/merakettikleriniz/index.php](http://www.biltek.tubitak.gov.tr/merakettikleriniz/index.php) [08.09.2007](http://www.biltek.tubitak.gov.tr/merakettikleriniz/index.php) tarihinde alınmıştır.

Özkara, Y.: “Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitaplarının Türkçe Programında Geçen Yazma Kazanımlarını Karşılama Durumu” Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi’ne sunulan bildiri, Ankara, 14-16 Nisan 2006.



- Öztan, P. (2006). Yabancı Dil Öğretiminde Sağ ve Sol Yarıkürelî Örgencilerin Öğrenme Biçemleri İle Öğrenci Başarıları Arasındaki İlişki. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Saygın,O., Maraşlı, A. Ve Maraşlı, M. (2000), *Hafıza Teknikleriyle Beyin Gücünü Geliştirme*, İstanbul: Hayat Yayınları.
- Searle,R.,John (2005)“*Zihin,Dil,Toplum*”,çev.Alaattin Tural,Litera yay.,İstanbul.
- Senemoğlu,Nuray (2005) “*Gelişim,Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*”,Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sengül, Murat (2005) "İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlere Dayalı Olarak Hazırlanan Sorular Üzerine Bir İnceleme", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ
- Sezgin, Güler (2000) "İlköğretim Okullarının Altıncı Sınıfları İçin Yazılan Türkçe Ders Kitapları Üzerine Bir İnceleme", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Sezik, Necat. (2003). *Sınırsız Beyin Gücü*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Smith, Anthony. (1986). *İnsan Beyni ve Yaşamı*. (Çev: Necat Ebcioğlu), İstanbul: İnkılâp Yayınevi.
- Sürekli, Derya. (2004). *Beyin Asimetrisi, Çift Beyinli İnsan*. İstanbul: Sistem Matbaacılık.
- Şenel, Ferda (2003). Bilim ve Teknik,“Beynin Gizemi”, Eylül.
- Tanrıdağ, Oğuz. (1994). Beyindeki Dil Problemi Afazi. Bilim ve Teknik Dergisi (316). Ankara: TÜBİTAK Yayınları. s.22-28.
- Tarlacı, Sultan. (2001). Sinestezi. Bilim ve Teknik Dergisi (409). Ankara: TÜBİTAK Yayınları. s.62-65.
- Temel, Fulya. (1999). 0-6 Yaş Çocuklarındaki Dilin Kazanılması. Türk Dili Dergisi (572) 27-35. Ankara: TDK Yayınları.

Topgöl, Sevim (2004). "İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Uygulama Çalışmaları Üzerine Bir İnceleme", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Treays, R. (2003). *Beyin*, (Çev.: F. Halatçı), Ankara: Tübitak Yayınları.

Uzunoglu, Selim. (2002). Beyin Hakkındaki Son Bilgilerin Eğitime Yansımaları.

(<http://www.hekim.8k.com/egitim2.htm>).

Vardar, Berke. (1983). *XX. Yüzyıl Dilbilimi*. Ankara: TDK Yayınları.

Vygotsky, L.S. (1998). *Düşünce ve Dil*. (Çev: Semih Koray), İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.

Whitfield, Jhon. (2002). *Dil Geni Bulundu*, (Çev: Rita Urgan), Cumhuriyet Bilim Teknik Dergisi (782). s.13.

Wilson D.H. (2007). A Comparison of the Herrmann Brain Dominance Instrument (TM) and the Extended DISCRTM Behavior Profiling Tool: An Attempt to Create a More Discerning Management Perspective. Ph. D. Thesis, Capella University.

Wolfe, P. (2001). *Brain Matters*, Virginia: ASCD Publ.

Yalçın, Alemdar. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri (Yeni Yaklaşımlar)*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Yalçın,Alemdar,( 2006).“*Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar*”,sy:23,Akçağ yay.,Ankara

Yaltkaya, Korkut. (2000). *Belleğin Fizyolojisi*. Bilim ve Teknik Dergisi (389). Ankara: TÜBİTAK Yayınları. s.42.

Yangın, Banu: "İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzunun Değerlendirilmesi", Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri dergisi, cilt:5, sayı:2 (Kasım 2005), ss. 477-516.

Yapıcı, M. (2008). “*Nörofizyolojik Öğrenme*”, (Editör: İbrahim Yıldırım), Eğitim Psikolojisi, Ankara: Anı Yayıncılık, s.:573-586.

“Synaesthesia and Synaesthetic Metaphors”, PSYCHE, 2(32), July 1996,<http://psyche.cs.monash.edu.au/v2/psyche-2-32-day.html>,04.10.2007.